

PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO IV
N. 2 - 2025



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO

Numero Miscelaneo

2 - 2025

**Rivista promossa dal Dipartimento di
Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
dell'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"** Area
Scientifico Disciplinare 11/D1 11/D2 ANVUR

Codice ISSN 2974-9050 (on line)

Open Access Journal double peer reviewed. Rivista scientifica classificata nei campi disciplinari scientifici “11/D1” e “11/D2” (Pedagogia generale e sociale, Storia della pedagogia; Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia sperimentale) a cura dell’Agenzia Nazionale di Valutazione dei Sistemi Universitari e della Ricerca (ANVUR).

Personae. Scenari e prospettive pedagogiche adotta la revisione paritaria in doppio cieco per garantire la qualità dei propri articoli pubblicati.

La rivista si impegna a pratiche di ricerca eque e al pieno rispetto degli standard europei per la ricerca e l’etica della pubblicazione. Per ulteriori informazioni, consultare la dichiarazione etica.

La rivista è promossa dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

DIREZIONE SCIENTIFICA: Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

DIRETTORE RESPONSABILE: Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

COMITATO REDAZIONALE: Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

COMITATO SCIENTIFICO: Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria), Laura Sara Agrati (Università degli Studi di Bergamo), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Ilenia Amati (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Baldassarre (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Michele Corriero (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Rosa Gallelli (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Rossini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Alessia Scarinci (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Gabriella Falcicchio (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Stefania Massaro (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Valeria Tamborra (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Franca Pesare (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Ascione (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Vinciguerra (Università degli Studi di Palermo), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell’Aquila), Clara Maria Silva (Università degli Studi di Firenze), Stefano Salmeri (Università degli Studi Enna Kore), Emiliana Mannese (Università degli Studi di Salerno), Maria Grazia Lombardi (Università degli Studi di Salerno), Luca Oadini (Università degli

Studi di Urbino Carlo Bo), Enrico Bocciolesi (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), Marco Ius (Università degli Studi di Trieste), Francesca Oggionni (Università degli Studi Milano Bicocca), Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), Andrea Galimberti (Università degli Studi Milano Bicocca), Tiziana Iaquinta (Università Magna Grecia di Catanzaro), Marcello Tempesta (Università del Salento), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Livia Cadei (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano), Alessandra Priore (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Sandra Chistolini (Università degli Studi Roma Tre), Anna Dipace (Università degli Studi di Foggia), Antonella Lotti (Università degli Studi di Modena Reggio-Emilia), Cinzia Angelini (Università degli Studi Roma Tre), Filippo Bruni (Università degli Studi del Molise), Luca Agostinetto (Università degli Studi di Padova), Rita Minello (Università degli Studi Niccolò Cusano), Roberto Trincherò (Università degli Studi di Torino), Brunella Serpe (Università della Calabria), Anna Colaci (Università del Salento), Loredana Perla (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Dario De Salvo (Università degli Studi di Messina), Davide Di Palma (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Orlando De Pietro (Università della Calabria), Giuseppina D'Addelfio (Università degli Studi di Palermo), Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia), Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze), Maja Maksimovic (University of Belgrade, Serbia), Sofia Margarida Correia Gonçalves (Polytechnic Institute of Coimbra, Portogallo), Marco Franco do Amaral (Federal Institute of Triangle of Minas Gerais, Brasile), Cristina C. Vieira (University of Coimbra, Portogallo), Emilio Lucio-Villegas Ramos (University of Sevilla, Spagna), Barbara Merrill (University of Warwick, Regno Unito), Antonio Fragoso (University of Algarve, Portogallo), Rob Evans (University of Leeds, Regno Unito), Fergal Finnegan (University of Maynooth, Irlanda), Sandra Valadas (University of Porto, Portogallo), José Pedro Amorim (University of Porto, Portogallo), Pablo Alvarez Dominguez (University of Sevilla, Spagna), Juanjo Mena (Universidad de Salamanca, Spagna), Muriel Frisch (Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia), Mercedes Lopez Aguado (Universidad de Leon, Spagna), Juan Pedro Martinez Ramon (Universidad de Murcia, Spagna), Matthias Ehrhardt (Universität Würzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancha, Spagna), Giancarlo Gola (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Joanna Ostrouch-Kaminska (University of Warmia and Mazury, in Olzstyn, Polonia), Andrea Allione (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera), Davide Antognazza (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Svizzera).

Apprendimento socio-emotivo ed educazione STEAM: esperienze e pratiche nella scuola primaria

Socio-Emotional Learning and STEAM Education: Experiences and Practices in Primary School

Alessandra Aiello

Insegnante Scuola Primaria
alessandra.aiello2@istruzione.it



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This work aims to enhance effective learning pathways that support the holistic development of pupils. By integrating the scientific domain with the world of emotions, this educational approach fosters the development of both cognitive and relational skills, contributing to the creation of inclusive and motivating learning environments. The micro-research conducted in a primary school explores this synergy through practices that emphasize the emotional dimension within STEAM activities, offering valuable insights for rethinking the school experience through the implementation of innovative methodologies.

Keywords: Socio-emotional learning – STEAM – Storytelling - Tinkering

Il presente lavoro intende valorizzare percorsi di apprendimento efficaci e orientati alla crescita globale degli alunni. Nell'intreccio tra l'ambito scientifico e l'universo delle emozioni, la proposta didattica descritta può favorire lo sviluppo armonico di competenze cognitive e relazionali, creando contesti formativi inclusivi e motivanti. La micro-ricerca svolta nella scuola primaria approfondisce questa sinergia attraverso pratiche che mettono in rilievo la dimensione emotiva all'interno di attività STEAM, offrendo spunti utili per ripensare l'esperienza scolastica attraverso la sperimentazione di metodologie innovative.

Parole Chiave: Socio-emotional learning – STEAM – Storytelling - Tinkering

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Aiello A. (2025). *Apprendimento socio-emotivo ed educazione STEAM: esperienze e pratiche nella scuola primaria*. *Personae*, 4(2), 1-8.

1. Introduzione

Gli attuali sistemi scolastici rappresentano in modo significativo la complessità socio-culturale dell'epoca in cui viviamo. All'interno dei contesti

educativi, infatti, si manifestano bisogni in continua evoluzione che affiancano e ridefiniscono le tradizionali esigenze di conoscenza e apprendimento.

In particolare, nei percorsi del primo ciclo di istruzione, la necessità di orientarsi in questa crescente complessità impone di considerare con attenzione i fattori che incidono sui processi di partecipazione e successo formativo.

Ciò implica, da un lato, l'identificazione e la prevenzione dei disagi che possono condurre alla dispersione scolastica, e, dall'altro, la promozione di condizioni favorevoli al potenziamento del rendimento didattico (Sorbet, Notar 2022): lo sviluppo del pensiero critico, le competenze di *problem solving* (Rotta 2007) e, in generale, la tutela del benessere psicologico degli studenti (OECD, 2024).

Tali condizioni, indotte dalle profonde trasformazioni culturali e tecnologiche in atto, si traducono in competenze da formare, spingendo così la scuola ad affrontare nuove sfide di natura epistemologica e pedagogica.

Si sviluppano pertanto riflessioni approfondite sull'impiego di nuove metodologie nonché sulle dimensioni, talvolta inedite, dell'apprendimento; tra queste, assumono particolare rilievo quelle di natura emotiva.

Condizioni indispensabili per una partecipazione scolastica efficace, tali aspetti diventano anche risorse fondamentali per affrontare con flessibilità e autonomia gli scenari della vita professionale e personale nella società contemporanea: si consolida così l'attenzione verso l'approccio STEAM e per una modalità più strutturata di studiare l'universo delle emozioni, temi di ricerca considerati fondamentali per stimolare le competenze sopra descritte.

2. La tonalità emotiva dell'apprendimento e le STEAM: quali contaminazioni.

L'indagine scientifica sulle emozioni oggi è trasversale a numerosi programmi di ricerca, comprendenti l'ambito filosofico, quello psicologico e, in misura crescente, quello pedagogico. Le differenti prospettive secondo Belli hanno in comune la stretta ed evidente relazione

tra emozioni e linguaggio poiché le emozioni possono essere espresse solo attraverso di esso, sia verbalmente sia non verbalmente (Belli, 2023).

In senso ampio, l'apprendimento socio-emotivo (SEL) viene inteso come l'insieme dei processi attraverso i quali bambini e adulti acquisiscono e applicano in modo efficace conoscenze, atteggiamenti e competenze necessari per gestire le proprie emozioni, stabilire e raggiungere obiettivi positivi, provare e mostrare empatia verso gli altri, creare e mantenere relazioni positive e prendere decisioni responsabili (Weissberg & Cascarino, 2013).

Riconosciuta l'esistenza di un processo di apprendimento di natura emotiva, diventa possibile delineare i fondamenti teorici e metodologici di un'educazione orientata a tale dimensione.

Scrive Mortari che "l'educazione affettiva è intesa come la promozione delle abilità cognitive necessarie per comprendere i vissuti emotivi: descriverli e analizzare le dinamiche dei vissuti rende possibile la conoscenza di sé che è essenziale per sviluppare una padronanza emozionale e laddove risulta necessario avviare processi trasformativi". (Mortari, 2024, p. 22)

La ricerca sul SEL si è concentrata sulla definizione di competenze fondamentali e sull'elaborazione di quadri di riferimento che ne favoriscano l'analisi approfondita e sulla progettazione di interventi educativi volti alla loro applicazione.

Tra i contributi più rilevanti si distingue il Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), un ente di ricerca internazionale che offre supporto ai diversi *stakeholders* del sistema educativo impegnati nello sviluppo e nella diffusione di pratiche efficaci.

Il modello individua cinque competenze fondamentali dell'apprendimento socio emotivo: consapevolezza di sé (*self awareness*) e la gestione del sé (*self management*) che afferiscono all'ambito intra-personale e la consapevolezza sociale (*social awareness*), le abilità relazionali (*social skills*) e le competenze nel prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) che riguardano la sfera prettamente sociale. Nella metafora utilizzata per l'esplicitazione del modello, la ruota, queste

cinque competenze si integrano in modo dinamico all'interno di quattro contesti: classe, scuola, famiglia e comunità (CASEL, 2013).

Il nesso tra le STEAM, con il rigore metodologico evocato dal loro acronimo e i processi di apprendimento, considerati nella loro dimensione emotiva, non sembra esplicitarsi a prima vista.

La STEAM education è un approccio che punta all'apprendimento in modalità integrata delle discipline di scienze, tecnologia, ingegneria e matematica (Ozkan&Kettler, 2022). Grazie alle sue caratteristiche di interdisciplinarietà e di aderenza alla realtà, essa costituisce uno dei linguaggi più efficaci nella scuola del primo ciclo per coniugare promuovere una cultura dell'apprendimento continuo, dove gli studenti sono partecipanti attivi nel processo di scoperta e creazione.

L'ottica interdisciplinare, infatti, fa sì che nei progetti STEAM, gli studenti lavorino spesso in gruppo per risolvere problemi complessi che richiedono l'orchestrazione di diverse competenze. Questo tipo di apprendimento collaborativo e partecipativo non solo migliora le capacità individuali, ma è in grado di creare nuovi spazi di attraversamento formativo caratterizzati da confini interdisciplinari prepara gli studenti a lavorare negli ecosistemi professionali contemporanei (Costa, 2024).

L'integrazione dei processi creativi nelle STEAM rappresenta uno di questi spazi di passaggio: nell'esercizio delle discipline STEAM la creatività non rappresenta soltanto un arricchimento culturale, ma costituisce anche un modo per promuovere il pensiero critico e la capacità di innovare. In ambito formativo, la creatività rende più completa l'esperienza di apprendimento, ma è anche un elemento chiave per maturare competenze critiche. Le materie artistiche, affiancate a scienze, tecnologia, ingegneria e matematica, incoraggiano una visione integrata del sapere, consentendo agli studenti di comprendere meglio le relazioni tra teoria e pratica. All'interno di un approccio STEAM, la creatività offre agli studenti l'opportunità di spingersi oltre i confini della conoscenza scientifica e tecnologica, adottando un atteggiamento aperto e orientato all'innovazione (Buccini, 2024).

La proposta descritta in sede ha preso spunto dalle caratteristiche descritte ed ha cercato di promuovere l'attivazione e il consolidamento di queste competenze.

2.1 Generare apprendimento emotivo attraverso le STEAM: una literary review

L'attenzione scientifica verso la dimensione emotiva intesa come motore fondamentale dell'apprendimento e il suo legame con le discipline STEAM è sostenuta da numerose ricerche (Belli, 2023; Mortari, 2024).

Studi recenti evidenziano che gli studenti coinvolti in percorsi di apprendimento socio-emotivo all'interno dei contesti educativi sperimentano una riduzione dei livelli di preoccupazione e di stress sociale, nonché un miglioramento del rendimento scolastico e della qualità complessiva dell'esperienza scolastica (Sorbet & Notar, 2022).

In tal senso, la scuola assume un ruolo centrale nella promozione di un'educazione emotiva oltre che cognitiva. In tale prospettiva, le discipline STEAM, grazie a metodologie innovative ed inclusive come il *Digital Storytelling* e il *Project Based Learning* favoriscono creatività, sperimentazione, lavoro collaborativo ma anche fasi individuali di progettazione e riflessione.

Uno studio del 2020 esplora la condizione degli individui Altamente Sensibili (HS). Nella cultura occidentale prevale un modello educativo e sociale che privilegia tratti estroversi quali la leadership e la competitività e spesso gli studenti HS vengono etichettati come poco collaborativi, con ripercussioni sul loro sviluppo emotivo e sull'autostima. Questa visione riduttiva rischia di oscurare le loro potenzialità intrinseche, che presentano competenze oggi cruciali nel mondo del lavoro: attenzione ai dettagli, forte capacità empatica, interpretazione fine dei segnali non verbali, creatività e consapevolezza emotiva.

Il digitale offre un vantaggio per la creazione di ambienti educativi che riconoscano e valorizzino la diversità caratteriale e sensoriale, permettendo collaborazione e creazione in ambienti meno caricati di stimoli: blog, storytelling, documentazione visiva e progetti STEAM

consentono agli studenti introversi di esprimersi in modo autentico (Pizzi, 2020).

Sempre in ottica inclusiva, una ricerca internazionale condotta da Ozkan e Kettler ha confermato che integrare l'approccio STEAM con il SEL produce effetti positivi sia sul rendimento scolastico sia sullo sviluppo socio-emotivo degli studenti ad alto potenziale (Ozkan & Kettler, 2022).

La correlazione positiva tra i due paradigmi educativi è confermata anche da un recente studio italiano di Buccini che ne rimarca il valore inclusivo: la metodologia STEAM basandosi su applicazioni reali e autentiche, incoraggia studentesse e studenti a una comprensione più profonda del mondo che li circonda, a pensare in modo critico, a risolvere problemi, a sviluppare soft skills, offrendo la possibilità di apprendere in contesti autentici e significativi (Buccini 2024).

3. L'inquadramento metodologico della ricerca

Alla base della micro-ricerca proposta vi è l'ipotesi che iniziative che combinano l'apprendimento socio-emotivo con le STEAM riescano ad essere più efficaci e inclusive, migliorando il successo scolastico creando un clima di classe positivo.

Questa ricerca pone le sue basi sul paradigma teorico del costruttivismo sociale in quanto l'oggetto di osservazione, la conoscenza, emerge attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri (Patton, 1990).

Il disegno di una ricerca costruttivista ha lo scopo di comprendere piuttosto che spiegare, motivo per cui le sue domande di ricerca non sono strutturate come ipotesi ma come ampi e generali *focus* sulle esperienze reali dei soggetti in quanto la conoscenza, intesa come significato soggettivo, viene socialmente negoziata e storicamente connotata (Mortari&Ghirotto, 2019).

In coerenza con tale paradigma, il metodo di investigazione della realtà presa in esame sarà di natura qualitativa, intesa come un processo per esplorare e comprendere, empiricamente, il significato che gli individui o i gruppi attribuiscono ad un problema una situazione o un'esperienza e i dati che si raccolgono sono, tipicamente, le prospettive dei partecipanti.

La metodologia che meglio si ispira a questa modalità di raccolta dati è il Project Based Learning (PBL), un insieme di strategie didattiche centrate sullo studente e fondate sulla soluzione guidata di problemi reali (approccio problem solving). Attraverso la metodologia del PBL l'apprendimento viene potenziato quando si fonda sull'attivazione delle preconcoscenze; inoltre la rielaborazione delle conoscenze e la loro applicazione a casi concreti aiuta a sistematizzarle e recuperarle (Rotta, 2007, p. 78).

Per contestualizzare un'esperienza svolta in classi seconde di una Scuola Primaria, adottiamo la metafora della miniatura esperienziale che Demetrio (2020) usa per raccontare le peculiarità e il valore delle micro-ricerche empiriche: le miniature esperienziali si riferiscono "ad una narrazione dall'interno di quanto è accaduto nel corso di un'esperienza che si è rivelata formativa perché si è svolta in situazione circoscritte, interpersonali e tali da stimolare cambiamenti relazionali nella stessa nicchia e nel mondo cognitivo e affettivo dei soggetti coinvolti" (Demetrio, 2020, p. 103).

Un ambito di ricerca particolarmente attuale, infatti, concerne il rapporto tra le emozioni e le storie personali cioè alle narrazioni che le evocano. Attraverso queste narrazioni, le emozioni emergono e sono facilmente riconoscibili anche dai soggetti che non le stanno vivendo (Goldie, 2012).

Facendo leva sulla natura socio-emotiva dell'apprendimento, la narrazione digitale o *digital storytelling* diventa in questa prospettiva uno degli approcci pedagogici innovativi in grado di coinvolgere gli studenti in un apprendimento significativo (Smeda, Dakich, & Sharda, 2014).

4. Sperimentare l'integrazione: il progetto interdisciplinare "Accendi la lucciola".

Il progetto è stato avviato in due classi seconde di una scuola primaria situata nella zona urbana di una città d'arte, ciascuna composta da quattordici alunni. Il contesto familiare è caratterizzato dalla presenza di solide reti di supporto e da una sostanziale omogeneità in termini di benessere economico e disponibilità di strumenti culturali. In questo scenario, le richieste e le aspettative delle

famiglie rispecchiano un'utenza attenta e partecipe al percorso scolastico dei propri figli.

4.1 Obiettivi formativi e competenze attese

Nella figura n.1 sono state rappresentate tutte le competenze selezionate in fase di progettazione e valutate in esito al processo formativo, a partire dalle competenze chiave europee (COM, 2018) per passare alle competenze aggiornate secondo le nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIM, 2024).

Tra le competenze SEL è stata considerata la consapevolezza sociale (*social awareness*) che implica la capacità di comprendere, provare empatia e compassione per coloro che hanno *background* o culture diversi. Implica anche la comprensione delle norme sociali di comportamento e il riconoscimento delle risorse e del supporto della famiglia, della scuola e della comunità.

La competenza sociale si compone di un ventaglio di capacità tra le quali sono state selezionate:

- Identificare segnali sociali (verbali, fisici) per determinare come si sentono gli altri;
- Assumere il punto di vista degli altri;
- Dimostrare empatia e compassione (Greater Good in Education, 2022).

Infine, per ognuna delle competenze disciplinari proprie delle STEAM, matematica, scienze, tecnologia e arte, sono stati selezionati i relativi obiettivi di apprendimento e le corrispondenti strategie di valutazione.

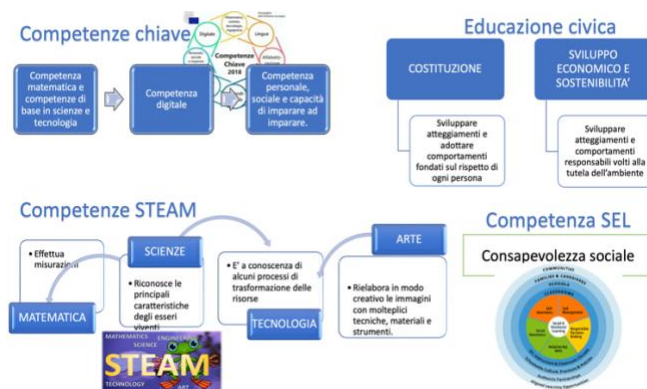


Figura 1 – Obiettivi di apprendimento e competenze attese.

4.2 Dalla narrazione alla creazione: le fasi del progetto.

L'attività è stata introdotta da una breve storia che introduceva gli elementi caratterizzanti del percorso interdisciplinare proposto: la presentazione delle lucciole (Lampyridae) e delle loro peculiarità, il loro habitat, un primo riferimento ai temi della sostenibilità e, non da ultimo, la riflessione sul rispetto dell'altro nella sua diversità e sulla necessità di individuare modalità comunicative condivise.

La storia racconta di una lucciola che brilla sempre di meno nel barattolo di un bambino. La nonna spiega al nipote che quello non è l'habitat ideale per l'insetto e che se lui volesse continuare a vederla brillare dovrebbe liberarla.

Il racconto è stato letto, commentato e illustrato. In queste fasi i bambini hanno avuto la possibilità di collegare il comportamento delle lucciole, che comunicano con segnali luminosi, al tema della comunicazione responsabile, portandoli a riflettere sul modo in cui trasmettiamo messaggi agli altri, anche con piccoli gesti.

Dopo l'inquadramento disciplinare riguardante gli esseri viventi previsto nel programma di scienze, gli alunni hanno approfondito le caratteristiche specifiche di questi insetti con risorse tradizionali e digitali.

Nella fase successiva, attraverso un'attività interdisciplinare di scienze e di educazione civica, è stato introdotto il tema dell'elettricità con i concetti di circuito, contatto, materiali conduttori, interruttore, batteria, resistenza e lampadina a LED. In questa fase sono state affrontate riflessioni che, in forma opportunamente semplificata, cercano di sviluppare la consapevolezza del ruolo dell'individuo nella società e nel rispetto dell'ambiente, avviando un primo ragionamento sul tema della sostenibilità ambientale.

Fondamentale e ricorsivo, in questa fase, è stato il richiamo alle esperienze degli alunni: con i *brainstorming* e l'ascolto delle loro storie personali i bambini hanno richiamato le loro conoscenze pregresse sul tema dell'elettricità. I loro spunti sono stati riformulati dagli insegnanti in modo da giungere alla definizione di accortezze da adottare e comportamenti da evitare nell'utilizzo dei dispositivi elettrici.

Sulla base della discriminazione, del riconoscimento e della corretta misurazione delle quantità necessarie dei materiali messi a disposizione, i bambini sono giunti in breve tempo alla costruzione di un semplice circuito elettrico: l'illuminazione di un piccolo LED consentiva al circuito di far brillare una lucciola. L'artefatto, opportunamente rifinito in modo creativo, è stato infine trasformato in un biglietto natalizio.

In questa fase, attraverso il lavoro di gruppo, gli alunni hanno sperimentato la collaborazione, il rispetto dei turni, l'ascolto reciproco e la condivisione di compiti.

4.3 Oltre il giudizio: la valutazione che accompagna l'apprendimento

La dimensione valutativa ha accompagnato tutte le fasi del progetto configurandosi come una molteplicità di momenti formativi (Baldassarre, 2022, p.17) che hanno permesso agli alunni di potenziare processi cognitivi, metacognitivi, agentivo-operativi e relazionali.

L'avvio delle attività attraverso la narrazione si è rivelata un elemento facilitante, capace di stimolare la curiosità degli alunni e di predisporli positivamente all'esplorazione dei contenuti disciplinari. La verifica degli obiettivi di apprendimento qui è passata attraverso *feedback* immediati sulla comprensione e sulla corretta ricostruzione in successione degli eventi.

Nella fase dedicata all'indagine delle caratteristiche scientifiche delle lucciole sono state valutate le competenze degli alunni nel riconoscere le principali caratteristiche e i modi di vivere di questi insetti attraverso una prova scritta strutturata da svolgere in gruppo.

Nella fase che indagava il tema della sostenibilità ambientale sono state raccolte osservazioni sistematiche sulla capacità dei bambini di riconoscere alcuni interventi dell'essere umano sull'ambiente che mettono a rischio di estinzione queste specie, come da specifico obiettivo di apprendimento (MIM, 2024).

Inoltre, l'attività laboratoriale di realizzazione del circuito elettrico ha consentito loro di costruire collegamenti significativi tra fenomeni naturali e principi scientifici di base, e di raggiungere gli obiettivi di apprendimento di tecnologia

(pianificare la fabbricazione di un semplice oggetto elencando gli strumenti e i materiali necessari) e di arte (sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali).

Per costruire il circuito, gli alunni avevano a disposizione nastro conduttivo, pile e led. È stato richiesto loro di misurare la giusta quantità di nastro per coprire la distanza dalla pila al led. Il metodo del "prova e errore", supportato dal *feedback* immediato (se il nastro non copre correttamente, il led non si accende) ha permesso di raggiungere l'obiettivo disciplinare di matematica: effettuare confronti diretti di grandezze e sviluppare la conoscenza delle misure convenzionali.

La realizzazione dell'artefatto luminoso e la sua trasformazione in biglietto natalizio ha valorizzato la dimensione creativa, favorendo un apprendimento orientato alla progettualità e al *problem solving*.

Il lavoro in piccoli gruppi con il *tinkering* ha rappresentato un'importante occasione per esercitare creatività e abilità nella motricità sottile ma anche trasversali quali l'ascolto, il rispetto dei turni, la condivisione dei compiti e la negoziazione. Infine, il collegamento tra il comportamento delle lucciole e le modalità relazionali umane ha offerto un efficace spunto di riflessione sul valore dei gesti, delle parole e dei segnali che ciascuno trasmette nel proprio contesto di riferimento.

Le riflessioni emerse in questa fase hanno permesso di apprezzare nei bambini la competenza SEL "consapevolezza sociale". Per documentare questo momento di valutazione è stato realizzato un contenuto digitale: agli alunni è stato chiesto di illustrare il momento più emozionante della storia. Gli elaborati dei bambini sono stati successivamente trasferiti in un'applicazione video che, insieme alla registrazione delle loro voci, ha ricostruito il racconto con i loro contributi.

5. Conclusioni

In esito alla valutazione delle competenze attese, il progetto ha fornito una prima conferma dell'ipotesi di ricerca in base alla quale iniziative combinanti l'apprendimento socio-emotivo con le

STEAM riescono ad essere più efficaci e inclusive, migliorando il successo scolastico e creando un clima di classe positivo.

Seppur limitato dal numero contenuto dei partecipanti, il percorso ha confermato la sua efficacia nel consolidare le conoscenze disciplinari, e nel promuovere competenze sociali e civiche dell'alunno valorizzando l'approccio interdisciplinare, fondato sull'integrazione tra ambito scientifico ed emotivo.

Infine, nella sfida contemporanea dell'integrazione del digitale nella didattica, questo studio ha confermato la validità di tale processo in ambito formativo, senza ricondurlo al semplice uso di dispositivi tecnologici (Ranieri, 2022).

Lungi dall'essere rappresentativa a livello scientifico a causa della scarsa numerosità del campione di riferimento, l'esperienza suggerisce comunque la validità di proposte didattiche che, attraverso la contaminazione tra linguaggi e saperi, favoriscano l'orchestrazione di competenze interdisciplinari e meta-cognitive, delineando un modello educativo coerente con le esigenze di una scuola attenta allo sviluppo armonico della persona.

6. Riferimenti bibliografici

- Baldassarre, M. Forliano, F. (a cura di) (2022). *Imparare a valutare nella scuola primaria: una guida completa per insegnanti e formatori. Strumenti, teorie, pratiche*. Milano: FrancoAngeli
- Belli, S. (2023). *Studiare le emozioni*. Roma: Carocci
- Buccini, F. (2024). Inclusione e accessibilità: STEAM education e nuovi ambienti di apprendimento. *IUL Research*. 5 (10). Pp. 124-136 <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i10.66>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2013). *The 2013 CASEL Guide: effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition*. Chicago: IL
- COM, (2018). *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. GU (2018/C 189/01)
- Costa, M. (2024), L'educazione STEM e il ruolo delle competenze socio-emotive. *Nuova Secondaria Ricerca*. (9). Pp. 272-278
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in azione*. Milano: Cortina
- Goldie, P. (2012). *The Mess Inside: Narrative, Emotion, and the Mind*. New York: Oxford University Press.
- Greater Good in Education. (2022). *SEL for students: Social awareness and relationship skills*. Disponibile in https://ggie.berkeley.edu/student-well-being/sel-for-students-social-awareness-and-relationship-skills/#tab_2
- MIM, (2024). *Linee guida per l'insegnamento trasversale dell'educazione civica*. D.M. n. 183 del 7/09/2024
- Mortari, L. (2024). *Emozioni e virtù*. Milano: Cortina.
- Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). (A cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci
- OECD (2024), *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*, OECD Publishing. Paris <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>.
- Ozkan, F. & Kettler, T. (2022). Effects of STEM education on the academic success and social-emotional development of gifted students. *Journal of Gifted Education and Creativity*. 9 (2). Pp. 143-163.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage 2ed
- Pizzi, C. (2020), *Discipline STEAM e studenti Altamente Sensibili. Promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e la valorizzazione delle differenze individuali nell'apprendimento*. *IUL Research* 1(2). Pp. 94 – 106 <https://doi.org/10.57568/iulres.v1i2.64>
- Ranieri, M. (2022). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Roma: Carocci
- Rotta, M. (2007). Il Project Based Learning nella scuola: implicazioni, prospettive e criticità. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 3 (1) 2007. 75-84
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014) The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learn. Environ.* 1, (6). Pp. 1-21 <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Sorbet, S. R., Notar, C. E. (2022). Social and Emotional Learning: Meeting and Addressing

Educator and Student Concerns While Providing Benefits for All Involved. *Social Science, Humanities and Sustainability Research*. 3(3). Pp. 95 – 115

<https://doi.org/10.22158/sshsr.v3n3p95>

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*. 95(2). Pp. 8-13.

<https://doi.org/10.1177/003172171309500203>

Rileggere rapporti di corresponsabilità per costruire ponti educativi efficaci: scuola e famiglie in dialogo nella contemporaneità

Re-reading co-responsibility relationships to build effective educational bridges: school and families in contemporary dialogue

Mariacarmela Anelli

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
anellimariacarmela@gmail.com

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro
antonia.rubini@uniba.it



ABSTRACT

Building educational alliances between schools and families is an increasingly complex and intricate issue in today's heterogeneous educational field. This process requires support and incentives for parenting that could ensure mutual appreciation between parents, schools and informal and non-formal agencies within the context of co-responsibility (Buonanno & Dusi, 2023) to overcome current disagreements and misunderstandings. To define a solid theoretical framework (Zollo & Galdieri, 2022), capable of reconciling dichotomies and conflicts, it would be necessary to explore the possibilities of adopting an intersectional approach from a generative perspective, renewed in its constructive soul.

Keywords: school, families, alliance, generativity, intersectional approach

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Costruire alleanze educative tra scuola e famiglia appare crucio sempre più complesso e intricato nel panorama eterogeneo dell'odierna sintassi educativa, richiedente sostegni e incentivi alla genitorialità che sappiano garantire una valorizzazione reciproca delle differenze nel contesto di una responsabilità diffusa coinvolgente il territorio e le agenzie educative informali e non-formali (Buonanno & Dusi, 2023) per superare divergenze e incomprensioni correnti. Affinchè si possa delineare una cornice di riferimento solida (Zollo & Galdieri, 2022), all'interno della quale conciliare dicotomie e conflitti, occorrerebbe esplorare gli esiti dell'adozione di un approccio intersezionale che rilegga le modalità e gli strumenti della (com)partecipazione secondo un'angolatura generativa, rinnovata nella sua articolata e propizia anima costruttiva.

Parole Chiave: scuola, famiglie, alleanza, generatività, approccio intersezionale

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation: Anelli M., Rubini A. (2025). *Rileggere rapporti di corresponsabilità per costruire ponti educativi efficaci: scuola e famiglie in dialogo nella contemporaneità*. *Personae*, 4(2), 9-15.

1. Introduzione.

Nuove modalità di percezione e di conoscenza e inedite possibilità di apprendimento configurano il panorama odierno di un'educazione che intreccia le dimensioni del formale, informale e non formale in un unicum sempre più intricato e, contestualmente, sempre più settoriale. La dicotomia che si staglia, evidente, nel settore socio-pedagogico, sembra vedere da un lato l'indistinguibilità dei piani educativi e dall'altro l'incomunicabilità tra gli stessi, il procedere singolarmente e unicamente in autonomie di intenti. Nella complessità dell'odierno, abitare la società dovrebbe voler dire formare nuove generazioni consapevoli e flessibili, critiche e capaci: questo sarebbe possibile solo rifuggendo le polarità del ventaglio per collocarsi nel mezzo, dove i piani dell'educazione e della formazione si intersecano senza perdere identità e dignità ontologica, unendosi e contaminandosi per raggiungere obiettivi comuni. INVALSI (INVALSIopen, 2020) mette in luce la necessità di una corresponsabilità educativa che non confonda i ruoli bensì faccia proprio un approccio integrato che veda le famiglie impegnate nel supportare le competenze scolastiche e le scuole trasformarsi in laboratori di relazioni affettive. Nella fattispecie, servirebbe una collaborazione tra scuola e famiglia che veda i genitori sempre più coinvolti grazie anche alla rivalutazione del loro ruolo generativo. Riscoprire il senso della generatività vorrebbe dire non coniugarla, nel tragitto di vita genitoriale, semplicemente all'atto procreativo biologico, bensì estenderla ad un'accezione sociale che ben supporta l'esercizio di una cittadinanza attiva (Elia, 2021) da parte di uomini e donne quali esempi educativi delle future generazioni. Esemplarità che dovrebbe riscontrarsi anche da parte dei docenti e di tutte quelle figure che impattano la vita e la crescita dei bambini e dei ragazzi del domani in nome di una interdipendenza che non soccombe ma valorizza le competenze di ciascuno. Si tratta di un legame capace di sostenere il percorso di formazione degli individui in crescita, accompagnandoli passo dopo passo in ogni forma di esperienza educativa vissuta. Allo stato delle cose, in realtà, *"i genitori sembrano essere interessati e intervenire solo riguardo ai risultati*

del processo di apprendimento dei loro figli, gli insegnanti continuano a lamentarsi di una diffusa trascuratezza e inadempienza delle famiglie nel processo educativo dei loro figli o di una loro presenza a scuola non in forma collaborativa bensì pervasiva, polemica e inquisitoria nei loro confronti" (Guerrini, 2018, p.306): è di qui che bisognerebbe ripartire per ripensare il rapporto di com-partecipazione volto alla formazione integrale dei futuri cittadini.

2. Scuola, famiglia e territorio: tra passato, presente e futuro.

Nella progettualità di un capitale umano e culturale da coltivare, è necessario considerare le nuove generazioni alla luce di un sistema educativo radicalmente mutato rispetto al passato, in cui appare conveniente educare al dissenso. Quest'ultimo, solitamente connotato da accezioni negative, è, in realtà, il motore della crescita, dello sviluppo e del cambiamento dello stesso ordinamento sociale. Il dissenso è frutto di una formazione completa e complessa della persona, di percorsi volti a maturare un pensiero critico vigile, attento al presente e conscio del passato poiché volto al futuro. Questo tipo di formazione è propria di un sistema intenzionato a plasmare cittadini attivi e pronti a contribuire alla crescita comunitaria attraverso lo scambio e la collaborazione. È nell'ascolto e nel dialogo reciproco che, quindi, va ricercata la chiave di un rapporto propizio alla crescita integrale della Persona, intesa nella sua originalità e irripetibilità (Maritain, 1946). E, se è vero che è attraverso l'altro da sé che questa persona si forma, sembra fondamentale un modello di educazione diffusa (Mottana & Campagnoli, 2017) in cui gli spazi cittadini si facciano tramite di apprendimento: scuola, città e territorio si uniscono nella predisposizione di esperienze concrete attraverso le quali bambini e ragazzi rientrano nell'organizzazione sociale. Tale visione pedagogica dell'educazione teorizza un adeguamento reciproco che supera l'ambiente scolastico protettivo per veicolare una interconnessione di saperi garante di autonomia e autoorganizzazione; si formerebbero così dei

cittadini coscienti e consapevoli, capaci di riscoprire il proprio ruolo generativo.

Quando si fa riferimento alla Pedagogia generale, essa si dovrebbe intendere quale centro animatore critico, decostruttivo e ricostruttivo, contestualizzato, utile all'educazione (Cambi, 2012): è questa scienza che dovrebbe fomentare nuove visioni del mondo educativo. Se prima delle ribellioni sessantottine l'alleanza scuola-famiglia era caratterizzata da un'impostazione rigida e autoritaria mirante all'attuazione di programmi e ambienti formativi severi, in cui la prima si ergeva su un piedistallo, il movimento di ribellione si è opposto a questo regime, cominciando a vederla come luogo di formazione dei cittadini del domani a cui i genitori erano chiamati a prendere attivamente parte: le decisioni dovevano e devono essere condivise. Ecco, dunque, che nasce il D.P.R. n. 416/1974 istituyente gli Organi Collegiali coinvolgenti le famiglie nella gestione della vita scolastica o ancora, il D.P.R. n. 249/1998 che dà vita al Patto Educativo di Corresponsabilità, carta programmatica dei diritti e doveri di tutti i partecipanti al processo educativo. Sulla scia dell'articolo 30 della nostra Costituzione, che assegna ai genitori il compito di mantenere, istruire e educare i figli, l'articolo 4 del D.P.R. n. 275 del 1999 ha garantito alle istituzioni scolastiche la possibilità di concretizzare in autonomia gli obiettivi indicati a livello nazionale: questo, oltre che a supportare il diritto all'apprendimento dei singoli alunni, funge da base normativa garante il rispetto della libertà di scelta educativa delle famiglie (art.4, c. 1). Nel rapporto tra scuole e famiglie si riesce dunque a garantire, perlomeno normativamente, un rispetto reciproco, degno di rapporti collaborativi partecipati. Nel XXI secolo, infatti, non è più possibile pensare a percorsi formativi di stampo tradizionalista, impostati canonicamente su lezioni frontali in cui tutto è monopolio della scuola e il sapere è nelle mani degli insegnanti. La società cambia e la scuola deve evolvere assieme ad essa, aggiornandosi costantemente, poiché alla base vi dovrebbe essere la consapevolezza di appartenere ad una categoria lavorativa, quella dell'insegnamento, in parte dipendente dall'utenza e dalle sue necessità. I docenti non possono e non devono vedere i

genitori in termini di utenti incompetenti, sostituendosi e prediligendo rapporti con le famiglie meno problematiche e invadenti; dal canto loro i genitori dovrebbero sentirsi realmente coinvolti nel mondo scolastico, riscoprendo la genitorialità quale esperienza intenzionale in un intreccio relazionale pedagogicamente curato (Rossini, 2023).

Si rivela pertanto necessario disinnescare quella partecipazione a piramide, al vertice della quale si trovano le famiglie socialmente elevate o motivate, dunque prioritariamente avvantaggiate (Beccegato, 2015), per ristabilire una partecipazione allargata all'intero universo familiare che faccia da sfondo ad una scuola nuova, moderna, al passo con i tempi. E questa scuola, per definirsi moderna, necessita di scendere in campo attivamente nella costruzione delle competenze civiche tramite approcci cooperativi e costruttivisti che tengano conto della singolarità di ciascun educando per pensare percorsi efficaci. Ogni alunno porta con sé fardelli esperienziali da cui non si può prescindere per instaurare rapporti propizi: bisogna partire dai suoi vissuti, dalle relazioni che instaura nella comunità e dalle esperienze vissute nell'extra-scuola. Alla scuola, infatti, si affianca il lavoro svolto da associazioni ed enti territoriali, luoghi di svago ma anche di apprendimento implicito ed esperienziale che, con il loro contributo, consentono lo sviluppo di un'identità sociale forte del confronto con la diversità e dell'esperienza del reale. In questi ambienti, la cultura, sia essa di carattere particolaristico che universalistico, viene elaborata e trasmessa in un'ottica di continuità per la convivenza democratica: l'adozione di una visione a tutto tondo nello studio del funzionamento degli individui suggerisce marcatamente il ruolo del contesto nella formazione di abilità e competenze, le potenziali barriere o facilitatori che lo stesso può presentare e che proprio per questo va attenzionato.

Costruire una comunità educante vuol dire, pertanto, costruire un luogo sicuro in cui ognuno possa sentirsi accettato e supportato, compreso, libero di essere e di esprimere le proprie competenze (Bauman, 2003) nel superamento

delle differenze, per approdare a porti di tolleranza e riconoscimento. Lo stesso concetto di patto educativo è alla base di un rinnovamento generativo della comunità locale educante che diviene un unicum attraverso modalità e proposte di lavoro concertate utili a contrastare disuguaglianze e a garantire il successo formativo (D'Addelfio & Costanza, 2024). Tale principio di corresponsabilità educativa, sostenuto dalla legislazione scolastica italiana, richiama la centralità del fare rete. Tuttavia, se formalmente e normativamente gli adulti di riferimento - ovvero docenti, dirigenti scolastici e genitori - sono invitati a porre ufficialmente per iscritto i termini della loro collaborazione, è anche vero che si impone necessario un clima di implicito rispetto e supporto tra gli stessi. Bisognerebbe tessere rapporti di stima tra professionisti dell'educazione e genitori che riescano autenticamente a riconoscersi. Sarebbe auspicabile, dunque, una Pedagogia della corresponsabilità vigile, attenta a riconoscere i mutamenti sociali per rispondervi tempestivamente ed efficacemente attraverso direttive orchestranti le parti del tutto educativo.

3. L'approccio intersezionale per la crescita delle nuove generazioni.

Al netto della complessità che attribuisce ai contesti di vita innovative configurazioni difficili da affrontare per il cittadino attivo, l'incoerenza tra i sistemi e luoghi educativi necessita di una rivisitata coerenza. Uno sguardo pedagogico di matrice intersezionale potrebbe davvero ridare unità ai percorsi formativi della persona poiché afferente alle diverse relazioni che si creano nei contesti di vita e che sono fonte educativa primaria (Zoletto, 2023): l'identità singolare non è che il risultato delle *"interazioni all'interno di determinati contesti spaziali e determinati momenti biografici"* (Valentine, 2007, p. 18). D'altronde, il filone ecologico che prende vita dagli studi e dalle teorizzazioni di Bronfenbrenner (1979) sostiene proprio la coralità del processo di formazione identitaria, la necessaria interazione dei sistemi di vita che, seppur nella loro peculiare e distinta importanza, contribuiscono alla completezza dell'umano. La Pedagogia dovrebbe dunque ripartire dalla ri-valutazione e ri-conciliazione di

contestualità educative e approcci differenti. Soltanto un quadro di riferimento teorico solido (Zollo & Galdieri, 2022) potrebbe, infatti, elevare la statura morale del rapporto scuola-famiglia-comunità dandovi una prospettiva inclusiva di qualità. È necessario innanzitutto avviare la riscoperta del ruolo genitoriale da parte di tutti quei giovani/adulti che si sentono spaesati e incerti. La prospettiva pedagogica dovrebbe aiutare tutti coloro che, incapaci di aprirsi al futuro per ragioni socioeconomiche e valoriali, vivono un'adulteranza spesso considerata solo inaffidabile e irresponsabile ma di cui bisognerebbe recuperare le positive tensioni trasformative (Marescotti, 2014). I giovani hanno bisogno di sentirsi riconosciuti per potersi davvero lanciare nella progettazione e realizzazione di rapporti di coppia generativi, attraverso cui prestare cura non solo alla relazione orizzontale tra partner ma anche a quella verticale della genitorialità (Donati, 2013). Non dovrebbe essere però soltanto la logica del sostegno a fare da timone, bensì quella della promozione (Milani & Moreno Boudon, 2019): si dovrebbe partire dalla riscoperta delle competenze utili ai processi scolastici, rendendo consapevoli i genitori del loro potere educativo e della necessità di una riconciliazione. La riconciliazione necessaria tra mondo familiare e mondo scolastico.

Come ogni relazione, d'altronde, anche quella tra docenti e genitori richiede tempo per essere (ri)costruita, per questo è fondamentale mantenere atteggiamenti di apertura e di ascolto reciproci; in questo, la Pedagogia può e deve dare il suo contributo attraverso una lettura intersezionale dei fenomeni. Gli insegnanti, infatti, sentono sempre più il peso dei conflitti con le famiglie per via di scarse capacità comunicative, sentimenti di diffidenza e sfiducia (Bettinelli & Cardarello, 2024); essi stessi, spesso, non riescono a riconoscere le competenze genitoriali e adottano atteggiamenti giudicanti. Sarebbe necessario elaborare percorsi pedagogici che sappiano collegare il mondo scolastico a quello familiare e territoriale, rifuggendo dalla saltuarietà degli interventi per garantire dialogo continuo. *"Oggi è necessario affrontare il tema attraverso nuovi Patti di corresponsabilità educativa, che la scuola dovrà*

ridefinire e co-progettare con la famiglia, il territorio e il terzo settore per promuovere davvero il progresso umano, civile e sociale delle Comunità” (Mulè, 2022, p.109): il territorio di appartenenza, così determinante per la crescita e il funzionamento della Persona non può più essere considerato quale semplice opportunità di svago oppure occasione, per i genitori, di scegliere tra luoghi cui affidare i propri figli durante il lavoro. Perché la relazione tra queste parti possa definirsi di qualità, è necessario partire dalla definizione di goals condivisi e dalla realizzazione di parentesi d’azione.

Nell’atto pratico, infatti, per favorire questa corresponsabilità educativa e creare nuovi dispositivi operativi bisognerebbe ispirarsi a modelli che riuniscono realmente tutti gli attori del processo educativo in una comunità educante solida e interdipendente. Ad esempio, il Reggio Emilia Approach di Loris Malaguzzi, rifacendosi a una visione socio-costruttivista dell’apprendimento, vede il soggetto in educazione al centro di un sistema relazionale: il curriculum scolastico è il frutto della contrattazione tra bambini, insegnanti e ambiente di vita (Arseven, 2014). Tutto questo è pensato per ottenere consenso da parte delle famiglie e della società, poiché ciò che viene affrontato nell’itinerario formativo è parte della realtà vissuta e ne agevola la comprensione nonché l’integrazione. Nella logica di una prospettiva pedagogica intersezionale, tale modello teorico-pratico dovrebbe essere aggiornato perché realmente rispondente alle necessità degli stakeholders del servizio scolastico: si potrebbe rispondere alle esigenze di ciascuno proprio grazie a una conoscenza reciproca. Ancora, le occasioni di incontro e scambio potrebbero altresì essere favorite dal dispositivo pedagogico ed ermeneutico della narrazione. In quanto strumento di sviluppo professionale ma anche identitario, la narrazione potrebbe assumere un ruolo centrale nella definizione del rapporto tra scuola, famiglia e territorio perché, attraverso la stessa, ci si preparerebbe ad affrontare i cambiamenti, si comprenderebbero le ragioni del proprio ed altrui agire e, di conseguenza, si potrebbero mettere in atto strategie concilianti

per affrontare la complessità del reale (Castellana, 2024). Formandosi un sentimento di mutua comprensione e dipendenza reciproca, questa rielaborazione di vissuti ed esperienze porterebbe a un mutuo rinforzo vincente per l’alleanza educativa. In questa prospettiva, anche il modello delle scuole comunitarie potrebbe essere considerato pratica pedagogica esemplare: esse prevedono l’unione di programmi educativi formali e non formali che rafforzano le opportunità educative grazie alla collaborazione con le comunità di ubicazione, progetti a sostegno delle famiglie, attività sportive e artistiche e programmi in affiliazione ad altre realtà locali (Ferrante, 2023). Gli aiuti e le risorse provenienti dall’esterno dell’assetto scolastico gioverebbero al funzionamento dello stesso perché arricchite di quell’autenticità utile a formare relazioni sincere e aperte. La scuola e le famiglie, in questo modo, si riscoprirebbero collaboratrici anche grazie all’intervento di sindaci, psicologi, medici e altre figure locali che faciliterebbero il ruolo sociale dell’esperienza formativa alla luce di una prospettiva pedagogica capace di vagliare le differenze per trovarne un comune denominatore. In questo modo, l’obiettivo ultimo della formazione di cittadini consapevoli potrebbe raggiungere la sua completezza. Per concludere, dallo studio condotto da Buonanno e Dusi (2023) si evincono le buone prassi che secondo il punto di vista genitoriale potrebbero portare al successo il sodalizio educativo; tra di esse vi sono le iniziative extrascolastiche, gli incontri condivisi a livello di governance scolastica ma anche quelli più informali come eventi di solidarietà, le conferenze a supporto dei genitori e la loro partecipazione al lavoro in classe. Si potrebbe quindi pensare al miglioramento del rapporto di corresponsabilità tramite nuove forme di ascolto e (auto)valutazione che, a seguito di riflessioni approfondite, metterebbero in comunione le prospettive parentali e educative-formali. Ora più che mai è imperativo partire dalle reali esigenze di coloro che costellano la vita degli educandi perché soltanto in questo modo si potrebbero raggiungere livelli di soddisfazione e autoefficacia tali da favorire la collaborazione fattuale.

4. Conclusioni.

Se oggi appare così evidente l'incrinatura nel rapporto scuola-famiglia, vuol dire che è arrivato il momento d'agire. È in questo panorama complesso che l'approccio pedagogico dovrebbe muovere le fila per riprendere in mano le redini del sistema formativo assieme a politiche sociali e normative legislative interessate al benessere comune e allo sviluppo sostenibile. Incentivare la collaborazione educativa territoriale secondo indirizzi coscientiosi potrebbe realmente garantire lo sviluppo di cittadini responsabili, consapevoli del proprio posto nel mondo e solidali verso il prossimo in un sentimento di riconoscimento e interdipendenza. Educare vuol dire, infatti, inserire la complessità nella logica formativa del cittadino, vuol dire porsi in dialogo con l'assurdo che c'è nel mondo per venire a patti e riuscire a cambiarlo (Morin, 2000). Insieme, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, giovani e adulti, dovrebbero tessere le fila di un mondo nuovo, partendo da percorsi di educazione e formazione che trovino continuità in ogni luogo e tempo, secondo linee di verticalità e orizzontalità tali da creare circoli esperienziali di successo. Tutti gli attori coinvolti nella crescita dei cittadini del domani dovrebbero collaborare in un welfare di prossimità che concili pubblico e privato e si faccia promotore di equità (Canevaro, 2015). Perché questo si possa costruire è necessaria una Pedagogia che parta, secondo una logica razionale, dallo stato delle cose per mutarle, per modificare normative e legislazioni, modi di pensare e d'agire in virtù di una conciliazione di intenti. Conoscere e comprendere le interdipendenze tra i contesti di vita delle persone in formazione è fondamentale per progettare percorsi di supporto e promozione calati nel reale e logicamente impattanti. Forse solo allora si potranno dipingere disegni pedagogici, educativi, politici, sociali, economici e culturali in grado di prendersi cura dell'avvenire dell'umano.

Bibliografia.

Bauman Z. (2003). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
 Beccegato, L. S. (2015). *Società plurale: quali rapporti scuola-famiglia?* Rivista Italiana di Educazione Familiare, 151-165. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16387>

Bettinelli, M., & Cardarello, R. (2024). *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia—le voci degli insegnanti*. Lifelong Lifewide Learning, 21(44), 151-163. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.880>
 Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
 Buonanno, A., & Dusi, P. (2023). *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 23(2), 91-104.
 Cambi, F. (2012). *La pedagogia generale oggi: le tensioni interne*. Studi sulla formazione: 15, 2, 2012, 167-170. <https://digital.casalini.it/10.1400/206958>
 Castellana, G. (2024). *Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati*. Lifelong Lifewide Learning, 21(44), 247-265. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.865>
 Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
 D'Addelfio, G. & Costanza, C. (2024). *Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità*. Cultura pedagogica e scenari educativi, 2(1), 37-44. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-06>
 Donati P. (2013). *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*. Soveria Mannelli (CZ): Rubettino.
 Elia, G. (2021). *La funzione sociale della famiglia nella prospettiva della generatività*. LA FAMIGLIA. 55(265). <https://hdl.handle.net/11586/382071>
 Ferrante, S. (2023). *La costruzione collettiva dei contesti inclusivi: il Patto tra scuole, famiglie e comunità territoriali*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 15(25), 145-164.
 Guerrini, V. (2018). *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 10(15-16), 304-321. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1914>
 Marescotti, E. (2014). *Adolescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*. Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in

Education, 9(2), 159-179.
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4367>

Maritain, J. (1946). *La persona e il bene comune*. tr.it. (1998). Brescia: Morcelliana Brescia.

Milani, P. & Moreno Boudon, D. (2019). *La promozione delle competenze genitoriali: un excursus fra nozioni e modelli di intervento. Percorso di lettura*. Supplemento della rivista Rassegna bibliografica. *Infanzia e adolescenza*, 4, 5-16.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante: Manifesto dell'educazione diffusa*. Trieste: Asterios.

Mulè, P. (2025). *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore: Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare*. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 1-xx.

Rossini, V. (2023). *La corresponsabilità educativa fra scuola e famiglia*. In S. Kanizsa & A.M. Mariani. (a cura di). *Pedagogia Generale*. Pearson. (pp. 119-137).

Valentine, G. (2007). *Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography*. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>

Zoletto, D. (2023). *Un approccio intersezionale alla ricerca pedagogica in scuole e comunità ad alta complessità socioculturale*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 134-140 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-20>.

Zollo, I., & Galdieri, M. (2022). *Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 050-060. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-04>

Sitografia.

INVALSIopen. (2020, 27 novembre). *L'alleanza educativa Scuola-famiglia*. INVALSIopen, sito ufficiale area prove nazionali. <https://www.invalsiopen.it/alleanza-educativa-scuola-famiglia/> (ultima consultazione: 20/11/2025).

Policrisi del lavoro, policrisi dell'educazione. Il sapere pedagogico come chiave interpretativa

Polycrisis of work, polycrisis of education. Pedagogical knowledge as an interpretative key

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina
gennaro.balzano@unime.it



ABSTRACT

The paper examines the notion of polycrisis as an interpretative category of contemporary society, relating the transformations affecting work and educational systems. The underlying assumption is that the polycrisis of work and educational polycrises share structural similarities that can be traced back to a broader crisis of meaning and purpose. From this perspective, pedagogy is conceived as a unified and hermeneutic field of knowledge capable of interpreting complexity while avoiding technocratic and economic reductionisms. Drawing on the paradigm of complexity and the pedagogy of work, the article highlights the central role of the person, responsibility, and generativity as orienting criteria for rethinking work and education in times of polycrisis.

Keywords: Polycrisis, Pedagogy of work, Complexity, Education, Person.

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il contributo analizza la nozione di policrisi come categoria interpretativa della contemporaneità, mettendo in relazione le trasformazioni che investono il lavoro e i sistemi educativi. L'ipotesi di fondo è che le policrisi del lavoro e le policrisi educative presentino analogie strutturali riconducibili a una più ampia crisi di senso e di finalità. In questa prospettiva, la pedagogia viene assunta come sapere unitario ed ermeneutico capace di interpretare la complessità, evitando riduzionismi tecnocratici ed economicistici. Attraverso il riferimento al paradigma della complessità e alla pedagogia del lavoro, il saggio evidenzia il ruolo centrale della persona, della responsabilità e della generatività come criteri orientativi per ripensare lavoro e educazione nel tempo della policrisi.

Parole Chiave: Policrisi, Pedagogia del lavoro, Complessità, Educazione, Persona.

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Balzano, G. (2025). Policrisi del lavoro, policrisi dell'educazione. Il sapere pedagogico come chiave interpretativa. *Personae*, 4(2), 16-21.

1. Introduzione

Negli ultimi anni, di fianco al termine crisi, si è aggiunta l'espressione *policrisi*, termine utilizzato per identificare compresenza e interdipendenza di crisi economiche, sociali, ecologiche, culturali e istituzionali (Lawrence et al., 2024). Una condizione che incide profondamente sulla società odierna, sulle biografie personali e professionali, così come sui processi di costruzione delle identità.

Lavoro e educazione risultano ambiti emblematici in tale quadro, poiché sono entrambi attraversati da trasformazioni rapide, da forme e fenomeni di fragilità, da povertà, da frammentazione e precarietà. Leggere contemporaneamente le questioni riguardanti lavoro e educazione, significa cogliere ancor più in dettaglio le analogie strutturali e le implicazioni relazionali, funzionali ad una interpretazione delle policrisi.

La tesi che guida questo scritto è che solo il *sapere pedagogico può risultare chiave interpretativa privilegiata e unitaria per comprendere le policrisi contemporanee*, poiché proprio la pedagogia è chiamata a interrogare i processi di formazione della persona, la mediazione tra uomo e comunità, in una parola, ciò che attiene l'umano. Non si tratta di certificare la crisi tanto dell'educazione quanto del lavoro, ma di comprendere *che tipo di crisi sia in atto*; un fenomeno connesso al senso e ai significati, ai criteri di valore che orientano l'esperienza, che rischia di portare ad automatici e acritici stati di adattamento tanto il lavoro quanto l'educazione. In più, l'approccio pedagogico scongiura due pericolosi riduzionismi: quello economicistico e tecnocratico, che legge tutto in funzione della produttività e del risultato, trascurando essenziali aspetti antropologici (nel lavoro e nell'educazione) riguardanti la crescita umana, la progettualità e la partecipazione; quello riduzionista, che vede le crisi come semplice problema di metodi e protocolli, senza affrontarne la complessa natura relazionale e le connessioni esistenti tra tutti gli elementi in gioco, istituzionali e sociali. Infine, c'è una questione terza, che riguarda alcune domande di fondo sulle finalità dell'educazione, anche sul fronte lavoro: *a che cosa serve educare, chi educa, per quale idea di persona e di società*. Su questo

crinale si colloca la riflessione di Biesta (2013), quando denuncia lo slittamento dell'educazione verso la logica della *learnification* e richiama la necessità di recuperare la domanda sui fini e sulla responsabilità educativa.

Il riferimento alla complessità, inoltre, è più che mai attuale. Morin (2015) insiste sul fatto che la frammentazione dei saperi e l'incapacità di connettere i fenomeni alimentano l'incomprensione e indeboliscono la possibilità di agire. Se la policrisi è un'interdipendenza tra crisi differenti, in ottica sistemica, richiede allora logiche e categorie interpretative in grado di tenere insieme i vari livelli. In tal senso la pedagogia è sapere di connessione e di mediazione, che valuta e orienta assumendo la persona come criterio. Attraverso ciò si rendono visibili altri aspetti, conseguenze dirette della policrisi, che tende a produrre nuove vulnerabilità diffuse, disuguaglianze, discontinuità biografiche e impoverimento umano (Standing, 2011). Questioni che in ambito lavorativo si traducono in nuove forme di precarietà, frammentazione dei percorsi professionali; sul fronte educativo divengono, invece, povertà, fragilità relazionale, disallineamento tra politiche educative e bisogni reali delle persone. La pedagogia del lavoro offre un quadro interpretativo in cui il lavoro e l'educazione non vengono mai scissi: il lavoro non è soltanto un segmento economico, ma dimensione formativa e generativa, oltre che trasformativa (Costa, 2015; Balzano, 2023;). La risposta alle policrisi non è certo demandata a dispositivi riparativi, ma alla promozione di agency, responsabilità e progettualità (Dato, 2009; D'Aniello, 2021).

La policrisi diviene così essa stessa *categoria pedagogicamente rilevante*, poiché tiene in sé implicazioni epistemologiche e formative, che si andranno a definire; policrisi del lavoro e policrisi educativa hanno *strutture analoghe*, ermeneuticamente rilevanti per il sapere pedagogico, fondanti per ri-orientare l'azione educativa e i percorsi umani.

2. La policrisi: genealogia concettuale e implicazioni pedagogiche

Al centro del dibattito contemporaneo, circa le crisi che affliggono il nostro tempo, si colloca, dunque, la *policrisi*, categoria interpretativa capace di restituire la natura sistemica, relazionale e interdipendente di tali crisi (Lawrence et al., 2024). Esiste un intreccio di fattori, che è strutturale e genera instabilità, incertezza e fragilità. Infatti, la *policrisi* non è fatto transitorio o anomalia temporanea; è condizione strutturale della contemporaneità, che mette in discussione categorie consolidate, manifestando la necessità di nuovi dispositivi di comprensione.

Morin (2015) offre come sfondo interpretativo il paradigma della complessità; le diverse e numerose crisi contemporanee non possono essere affrontate singolarmente, riducendone di fatto la portata e le potenziali evoluzioni. La *policrisi* – è bene precisarlo – è l'esito di una frammentazione del sapere e dell'azione che porta a risposte parziali, inefficaci e talvolta controproducenti. Il rischio primario è l'impossibilità di attribuire senso ai processi in atto e guardare, dunque, in prospettiva futura tali delicate questioni (Paganetto, 2025).

La rilevanza pedagogica della *policrisi* si colloca proprio all'interno di questa frattura di senso. Nel momento in cui le crisi investono i fondamenti simbolici e culturali della convivenza comunitaria, la società non può più essere interpretata solo come questione tecnica o gestionale. Di contro la crisi interpella direttamente i processi di formazione della persona, i dispositivi educativi attraverso cui si trasmettono valori, orizzonti di significato, competenze. La portata ermeneutica della *policrisi* viene fuori qui con tutto il suo peso. Biesta (2013) ha posto chiari interrogativi riguardanti la crisi dell'educazione contemporanea, fatta di riduzionismi, perdita di finalità e trasformazione in mero apprendimento misurabile (*learnification*). Quest'ultimo è la risposta semplificata a problematiche complesse e, paradossalmente, contribuisce ad autoalimentare la *policrisi* educativa. Mancando una riflessione profonda sul senso e il fine dell'educazione, si rischierebbe, soprattutto sul fronte istituzionale, di generare luoghi (la scuola, ad esempio) di adattamento passivo alle trasformazioni in corso, invece che spazi di esercizio del pensiero critico.

La *policrisi* è anche una crisi della mediazione educativa tra persona e mondo. L'educazione, infatti deve promuovere processi di umanizzazione capaci di restituire agency, progettualità, orientamento (Dato, 2009). La *policrisi* lavora invece al contrario, producendo disorientamento, frammentazione delle biografie umane e personali, senso di impotenza. «Nella società plurale abbiamo bisogno di futuro, di generazioni che accettino la sfida di innovare ma anche di 'riparare', *ridare vita al passato* che talvolta è dimenticato pur avendo in sé straordinarie e potenzialità» (Malavasi, 2019, p. 29).

La pedagogia assume quindi una funzione politica e critica; un interrogarsi continuo sulle cause profonde, sulla messa in discussione dei modelli di sviluppo, delle logiche produttive e dei dispositivi formativi che danno luogo a disuguaglianze e vulnerabilità (Standing, 2011). Come sottolinea Balzano (2023), la pedagogia è chiamata a riappropriarsi del proprio ruolo di sapere orientativo, capace di tenere insieme dimensione antropologica, etica e sociale, soprattutto in contesti segnati da instabilità e incertezza.

La *policrisi* rappresenta una sfida epistemologica e pedagogica di primaria rilevanza, oltre le letture settoriali, con l'obiettivo di un approccio complesso, riflessivo e orientato alla persona. La pedagogia, dunque, dispone degli strumenti concettuali per interpretarla, problematizzarla e trasformarla in occasione di ripensamento dei processi educativi e lavorativi.

3. Policrisi del lavoro: trasformazioni strutturali, vulnerabilità e nuove domande educative

La *policrisi* che investe il lavoro costituisce uno dei tratti più evidenti e al contempo più complessi della contemporaneità. Le trasformazioni in atto riguardano organizzazione, sistemi produttivi e dinamiche. La *policrisi* del lavoro è un insieme di crisi antropologica, educativa e sociale. La frammentazione, ad esempio, è un carattere comune a *policrisi* del lavoro e *policrisi* dell'educazione. Ma sul fronte lavorativo la trasformazione dei modelli classici, le nuove

tipologie di lavoro e i nuovi lavori, l'incertezza delle traiettorie umano-professionali producono effetti che accomunano il lavoro all'educazione e, di conseguenza, le rispettive policrisi. Il lavoro, infatti, non rappresenta soltanto una fonte di reddito, ma uno spazio simbolico fondamentale per la costruzione del sé, per l'esercizio della responsabilità e per la partecipazione alla vita sociale e politica. Quando tale spazio si indebolisce o si rende inaccessibile, la crisi assume una valenza educativa dirimente.

La policrisi del lavoro si manifesta, infatti, come crisi delle possibilità formative insite nell'esperienza lavorativa (Potestio, 2023). Perde la sua funzione generativa, rischia dunque di trasformarsi in causa di sviluppo di vulnerabilità e fenomeni di esclusione proprio quando diviene intermittente, privo di riconoscimento sociale, quindi, povero di significato (Standing, 2011). Quel che risulta interessante è che il comparto pedagogico che si occupa di lavoro, la pedagogia del lavoro, è chiamato ad interrogarsi soprattutto sulla qualità educativa dell'esperienza lavorativa vissuta dalle persone e non già sulle sole competenze richieste nei contesti produttivi (Balzano, 2023). La questione centrale non è semplicemente *che cosa* si apprende lavorando, ma *chi* si diventa attraverso il lavoro.

Dapprima le trasformazioni tecnologiche e organizzative, poi il dilagante fenomeno dell'intelligenza artificiale, presentati come aspetti inevitabili, hanno ulteriormente acuito le molteplici criticità che prendono forma intorno alla questione lavorativa. Il tema della formazione, quella più professionalizzante e centrata sulle competenze, ha messo in ombra la dimensione riflessiva, critica e funzionale ad uno sguardo al futuro. In tal senso, la crisi del lavoro si intreccia con una crisi della formazione professionale, sempre più orientata alla logica dell'aggiornamento continuo e sempre meno attenta alla costruzione di soggettività autonome e responsabili.

D'Aniello (2021) evidenzia come certe criticità colpiscano i soggetti più vulnerabili, amplificando disuguaglianze preesistenti e producendo nuove forme di esclusione, poiché vanno a compromettere un fondamento quale è la dimensione relazionale. I più fragili, ovvero

giovani, fuoriusciti, persone con difficoltà, si ritrovano troppo spesso intrappolati in situazioni non governate, percorsi discontinui che non offrono reali opportunità di crescita. È così che il lavoro da essere motore sociale diviene luogo di precarizzazione esistenziale (Lange, 2024).

È proprio qui che emerge con forza la necessità di uno sguardo pedagogico. Le crisi del lavoro non possono essere affrontate solo attraverso politiche attive, riforme strutturali, nuovi approcci organizzativi, se non vengono accompagnate da una profonda riflessione pedagogica sui significati attribuiti al lavoro stesso e sul senso educativo dell'esperienza lavorativa (Dato, 2023). È oggi più che mai necessario recuperare una prospettiva del lavoro come esperienza educativa, significativamente complessa, nella quale si intrecciano crescita personale e dimensione etica, processi di partecipazione e cittadinanza attiva, progettualità umana e spirito comunitario. Senza una simile premessa ogni intervento rischia di rimanere parziale e di alimentare ulteriormente la frammentazione.

Il primato pedagogico, nel leggere tanto le crisi lavorative quanto quelle educative, sta nel mettere in luce le analogie strutturali. In entrambi i casi, ciò che viene meno è la possibilità di costruire percorsi coerenti di crescita, di riconoscere il valore della persona e di promuovere processi di emancipazione. La crisi del lavoro, come quella dell'educazione, è prima di tutto una crisi di senso, che richiede risposte non soltanto tecniche, ma profondamente pedagogiche.

4. Policrisi educative: istituzioni fragili, soggetti smarriti, finalità opache

La policrisi del lavoro trova rispecchiamento e similitudine nella policrisi che interessa in modo profondo e strutturale i sistemi educativi. L'instabilità del lavoro è la medesima che conoscono oggi scuola, università e mondo della formazione, esposti a ripensamenti, cambi, aggiunte e sovraccarichi di funzioni, svilimento del ruolo sociale, disorientamento strutturale. In tal modo non si può parlare di una singola crisi dell'educazione ma necessariamente di una pluralità di crisi interconnesse che, oltre a comprometterne senso ed efficacia, richiamano

forte la discussione sulle finalità e sui possibili percorsi per raggiungerle. Il tutto non senza considerare la dimensione sociale e comunitaria, il mutare dei contesti, i non pochi condizionamenti a cui è esposta la persona anche dopo la diffusione delle intelligenze artificiali. Dunque, la policrisi dell'educazione, non è certamente un problema di facile risoluzione, ma va letta e interpretata, anche alla luce della crisi dei dispositivi simbolici e culturali attraverso cui ogni comunità propone e progetta la crescita dei propri membri.

Il tema della fragilità dei e nei luoghi di educazione e formazione è uno dei tratti più evidenti della policrisi dell'educativo, poiché spesso in certi contesti prendono forma esigenze contraddittorie, come ad esempio l'annosa contrapposizione tra innovazione e conservazione, sia da un punto di vista metodologico che strumentale. Dibattiti questi che rischiano di svuotare l'educazione del suo ruolo primario. Troppo spesso si assiste ad una educazione contemporanea orientata a soddisfare richieste esterne a scapito di una riflessione autentica sulle proprie finalità (Biesta, 2013). In tal senso, la crisi non riguarda tanto *come* si educa, quanto *perché* si educa.

L'accantonare i fini dell'educazione, a scapito di dibattiti che poco o nulla hanno a che vedere con questioni realmente pedagogiche, è un ulteriore tratto distintivo della policrisi. L'educazione come cura alle conseguenze dei cambiamenti in atto è di fatto una visione compensativa o riparativa, comunque parziale, del fenomeno educativo. Si rischia, dunque, di trasformare l'educazione in un dispositivo tecnico, privandola della sua dimensione ermeneutico-interpretativa ed etico-politica, fatto acuito dal continuo accento posto sulle competenze, sulla misurabilità degli apprendimenti e sull'efficienza, più che l'efficacia, dei processi. Un'educazione che rinuncia a interrogarsi sul senso e sulla complessità del reale contribuisce essa stessa alla produzione di nuove crisi (Morin, 2015).

La policrisi dell'educazione si manifesta inoltre come crisi dell'uomo in formazione; alunni, studenti, docenti e educatori vivono personalmente situazioni di stress, disorientamento e perdita di significato. Lo sviluppo, ma anche la frammentazione dei percorsi

formativi, il senso del tempo, sincrono o asincrono, a distanza o in presenza, ma in gran parte dei casi accelerato, l'ansia delle performance, più centrale e avvalorata, producono soggettività sempre più esposte al fallimento. Con tutto quel che ne consegue sul fronte formativo e psicologico. Così inquadrata l'educazione fatica a configurarsi come spazio di riconoscimento e di crescita integrale della persona e finisce per acquisire le specifiche degli automatismi naturali, rispetto ai quali non è necessario troppo interrogarsi ma possono considerarsi quasi percorsi obbligati.

Dato (2009) evidenzia come la crisi educativa contemporanea sia strettamente connessa a una crisi dei processi di umanizzazione. Quando l'educazione perde la capacità di promuovere senso critico, responsabilità e progettualità, essa smarrisce la propria funzione generativa e trasformativa. La policrisi educativa, dunque, non è soltanto il risultato di fattori esterni, ma anche l'esito di una progressiva rinuncia dell'educazione (Lange, Polanco O'Neil & Ross, 2021) a interrogarsi sul proprio mandato antropologico.

Le analogie tra lavoro e educazione, sul fronte della policrisi, sono evidenti. Frammentazione, precarizzazione, povertà, perdita di senso e di valore sono tratti comuni, sostenuti anche da una scarsa disposizione progettuale, tipica del nostro tempo. Lavoro e educazione, anziché costituire spazi di emancipazione e di costruzione del senso, rischiano di trasformarsi in luoghi di adattamento passivo e di riproduzione delle vulnerabilità (Standing, 2011). Questa convergenza di crisi impone una riflessione pedagogica capace di coglierne le radici comuni e di proporre chiavi interpretative unitarie (Balzano, 2023).

5. La pedagogia per interpretare le policrisi tra complessità, responsabilità e generatività

Alla luce delle riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti, appare con chiarezza come le analogie strutturali tra policrisi del lavoro e policrisi educativa rimandino a una crisi più profonda, che investe i processi di formazione della persona e le modalità attraverso cui una società costruisce il proprio futuro (Lawrence et al., 2024). È in questo spazio critico che la

pedagogia rivendica il proprio ruolo di lente interpretativa privilegiata.

Infatti, si distingue da altri saperi per la sua capacità di tenere insieme dimensione descrittiva, interpretativa e normativa. È chiamata a esercitare una funzione di mediazione tra complessità sociale e bisogni educativi, orientando l'azione formativa verso la promozione della dignità, della responsabilità e della generatività (Balzano, 2023). Ha oltretutto una fortissima vocazione politica, nel senso più alto del termine.

Le policrisi, oltre che come nodo problematico e spazio di perdita, possono risultare occasioni di ripensamento, nel caso specifico, dei modelli educativi e lavorativi dominanti. Il sapere pedagogico problematizza quel che rileva (precarietà, flessibilità, incertezza) interrogandosi sulle implicazioni educative. Mediante uno sguardo pedagogico consapevole si può restituire al lavoro e all'educazione la funzione di dispositivi di crescita umana e di partecipazione sociale, ponendo in secondo piano l'imperante logica puramente strumentale.

Al tempo della complessità, la pedagogia è chiamata ad occuparsi di persone capaci di abitare l'incertezza senza esserne travolti, sviluppando non solo il pensiero critico, ma anche capacità progettuali, riflessive ed etiche. Le crisi non possono essere cancellate in fretta e non è detto neppure che possano essere cancellate nel tempo. Possono però essere comprese, attraversate, decostruite mediante processi che insistano sulla consapevolezza, sulla responsabilità sociale e sulla capacità di scelta (l'educare alla scelta). In assenza di tale lavoro formativo, le crisi rischiano di tradursi in disorientamento permanente e in delega passiva.

Nel guardare al bicchiere mezzo pieno, una chiave di lettura unitaria e generativa, quale è la pedagogia, può trasformare la crisi in occasione di ripensamento e di rilancio dei processi educativi, restituendo centralità alla persona come bene primario da tutelare e promuovere.

Riferimenti bibliografici

Balzano, G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Costa, M. (2015). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Aniello, F. (2021). *Il lavoro che cambia e l'imprescindibilità della dimensione relazionale*. In Polenghi, S., Cereda, F. & Zini, P. (Eds.). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2023). *Orientare i e ai contesti occupazionali sostenibili tra vocazione personale e dimensione sociale*. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: the causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability*, 7, e6. doi:10.1017/sus.2024.1
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Potestio, A. (2023). *Il lavoro formativo e i legami sociali*. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I. (Eds.). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Paganetto, L. (2025). *Le policrisi e la sostenibilità dello sviluppo*. Roma: Eurilink University Press.
- Lange, E.A., Polanco O'Neil, J. K. & Ross, K. E. (2021). Educating During the Great Transformation: Relationality and Transformative Sustainability Education. *Studies in Adult Education and Learning*, 27(1), 23-46.
- Lange, E.A. (2024). The Polycrisis and Adult Education Futures: The Transformative Work of Relationality. *Convergence/ia/e. An International Adult Education Journal*, 45(1), 61-79

Promuovere la rigenerazione culturale e sociale attraverso una pedagogia orientata al benessere collettivo e all'inclusione sociale

Promote cultural and social re generation through a pedagogy oriented towards collective well-being and social inclusion

Diletta Chiusaroli

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

d.chiusaroli@unicas.it



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Chiusaroli, D., (2025). Promuovere la rigenerazione culturale e sociale attraverso una pedagogia orientata al benessere collettivo e all'inclusione sociale. *Personae*, 4(2), 22-28.

ABSTRACT (Belleza, 10)

Share, repair, regenerate emerge as key values fundamental to driving the ecological transition and social inclusion. This perspective focuses on transformative resilience. The commitment of pedagogy must be to bring back to the center of every change, individuals, their ability to care for others and to safeguard the common home. This work intends to reflect on how pedagogical action is essential to support the development of resilient and sustainable communities by encouraging inclusion and promoting collective well-being.

Keywords: regeneration, resilience, inclusion, well-being, sustainability

Condividere, riparare, rigenerare emergono come valori chiave fondamentali per guidare la transizione ecologica e l'inclusione sociale. Tale prospettiva si concentra sulla resilienza trasformativa e l'impegno della pedagogia deve essere quello di riportare al centro di ogni cambiamento la persona, la sua capacità di cura verso l'altro e di custodia della casa comune. Il presente lavoro intende riflettere su come l'agire pedagogico sia indispensabile per sostenere lo sviluppo di comunità resilienti e sostenibili favorendo l'inclusione e la promozione del benessere collettivo.

Parole Chiave: rigenerazione, resilienza, inclusione, benessere, sostenibilità

1. Introduzione

Nel contesto sociale complesso e in rapida evoluzione in cui viviamo, il disagio educativo rappresenta una sfida cruciale che richiede approcci innovativi e integrati. Il presente lavoro intende proporre una prospettiva pedagogica che va oltre l'individuo, abbracciando il concetto di una pedagogia rigenerativa come chiave per la promozione del benessere. Si concentra, in particolare, sul rinnovamento e la cura in modo olistico, mirando al benessere collettivo.

La pedagogia rigenerativa propone, dunque, di riflettere sull'importanza di orientare l'impegno sociale ed educativo verso una cultura del benessere, in termini concreti e sostenibili, riconoscendo come lo spazio sociale può contribuire allo sviluppo di nuovi disagi e vulnerabilità. In tal senso, la qualità dello spazio educativo, sociale e politico, che presta l'attenzione alle relazioni che ci strutturano, incide enormemente sullo sviluppo di un benessere autentico, basato su un progetto di vita orientato a una prospettiva di possibilità.

Accogliere le sfide della complessità odierna è però un compito arduo, che pone al centro i principi di una società educante aperta ad esplorare nuove frontiere pedagogiche e a progettare percorsi educativi inediti capaci di affrontare con consapevolezza critica i cambiamenti in atto. La ricerca pedagogica può assumere un ruolo di guida e di orientamento nella comunità, promuovendo una nuova consapevolezza educativa orientata alla transizione ecologica e impegnata eticamente nella costruzione di un futuro solidale e sostenibile.

In un sistema educativo integrato e sistemico, aprirsi al territorio per rigenerare i principali luoghi di cura della comunità necessita di una formazione che favorisca la creazione di reti relazionali tra individui, comunità e risorse, per realizzare una trasformazione sociale ed economica in una cultura educativa orientata alla sostenibilità e al benessere.

2. Indicatori di benessere e qualità della vita: verso un modello di sviluppo sostenibile ed educazione integrale

Negli scorsi anni le istituzioni internazionali hanno sviluppato metodologie volte a studiare il benessere e la qualità della vita, con un'attenzione particolare alla misurazione del benessere soggettivo. L'obiettivo è stato quello di individuare indicatori che permettessero confronti tra diverse società, mantenendo la complessità dei concetti.

Citando alcuni esempi, l'OCSE, dal 1970, ha lavorato su sistemi di misurazione per analisi comparative del benessere. Nel 2011 ha lanciato il "Better Life Index" come parte dell'iniziativa "Better Life Initiative: Measuring Well-being and Progress". Inoltre, l'OCSE ha pubblicato manuali metodologici, come le "Linee Guida sul Benessere Soggettivo" del 2013, per standardizzare le statistiche sul benessere soggettivo.

Eurostat, inoltre, ha promosso un sistema di indicatori sulla qualità della vita basato su nove parametri soggettivi e oggettivi, armonizzando la produzione statistica nei Paesi membri. Dal 2013, Eurostat ha incluso un modulo sul benessere soggettivo nell'indagine EU-SILC e pubblicato rapporti analitici come l'Analytical Report on Subjective Well-being del 2016.

La Fondazione europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (Eurofound) realizza indagini quadriennali sulla qualità della vita in Europa. La quarta edizione del 2016 ha coinvolto 33 paesi con 36.908 interviste, esplorando vari aspetti della qualità della vita, prevalentemente da una prospettiva soggettiva (Eurofound, 2017).

Questi sforzi internazionali evidenziano l'importanza di misurare il benessere non solo attraverso indicatori economici ma anche considerando la percezione soggettiva delle persone. L'OCSE e Eurostat, con i loro approcci metodologici, stanno cercando di colmare il divario tra misure di benessere e politiche pubbliche, promuovendo una comprensione più completa e comparabile del benessere. L'approccio di Eurofound, focalizzato sulla qualità della vita percepita, inoltre, offre preziosi *insights* sulle condizioni di vita reale e sulle emozioni degli

individui, contribuendo a sviluppare politiche più mirate ed efficaci.

Come evidenzia l'ISTAT (2022) anche il livello di istruzione e formazione in Italia ha un impatto significativo sul benessere delle persone, ma è fortemente influenzato da fattori come estrazione sociale, genere, contesto socio-economico e territorio. In tale ambito l'Italia resta indietro rispetto alle medie europee, e negli ultimi due anni gli indicatori relativi all'istruzione e alle competenze hanno registrato una battuta d'arresto, aggravata dalla pandemia del 2020, che ha portato alla chiusura di scuole e università e alla diffusione della didattica integrata. (Istat, 2022).

Oggi, più che in passato si parla e si discute di sviluppo sostenibile, attraverso l'argomentazione di tesi volte a riflettere su come agire concretamente nella pratica della vita sociale di ogni individuo, affinché si possano promuovere le azioni più giuste e necessarie per favorire benessere e sviluppo sostenibile. Uno sviluppo può dirsi sostenibile quando «soddisfa i bisogni del presente e della generazione attuale senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri bisogni» (WCED, 1987). Tale prospettiva si lega strettamente agli indicatori soggettivi del benessere e della qualità della vita elaborati da OCSE e Eurostat, poiché tali indicatori offrono una misura multidimensionale del benessere che va oltre i semplici dati economici.

L'OCSE, attraverso il suo Better Life Index, e Eurostat, con i suoi sistemi di indicatori sulla qualità della vita, individuano dimensioni come la soddisfazione della vita, la salute, l'istruzione, le relazioni sociali e l'ambiente. Tali aspetti sono fondamentali per valutare il reale benessere delle persone e il progresso delle società in maniera sostenibile. Ad esempio, un ambiente sano e l'accesso a servizi educativi di qualità sono essenziali non solo per il benessere attuale, ma anche per garantire che le generazioni future possano prosperare. Pertanto, l'attenzione agli indicatori soggettivi del benessere aiuta a delineare politiche che promuovano uno sviluppo equilibrato e duraturo, integrando la sostenibilità ambientale, economica e sociale per migliorare la qualità della vita di tutti gli individui.

In Italia è stato attuato il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che è parte del Next Generation EU (NGEU), l'ambizioso programma con cui l'Unione Europea ha deciso nel luglio 2020 di affrontare i danni provocati dalla crisi pandemica Covid-19 nei suoi stati membri. NGEU è un insieme di iniziative che prevedono finanziamenti per vari programmi in base alle finalità da raggiungere.

Il Next Generation EU prevede investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione dei lavoratori; ottenere maggiore equità di genere, territoriale e generazionale. Mira, pertanto, ad una significativa ripresa della qualità della vita dei cittadini europei sul piano economico, sanitario, educativo e del dialogo interculturale, attraverso la transizione ecologica, la digitalizzazione e l'inclusione sociale, territoriale e di genere.

La formazione alla transizione ecologica segue le linee guida degli obiettivi di sostenibilità dell'Agenda ONU 2030 e pervade l'intero PNRR, rappresentando un fattore importante per aumentare la competitività del sistema produttivo, incentivare nuove attività imprenditoriali ad alto valore aggiunto, favorire la creazione di occupazione stabile e sviluppo. Le riforme e gli investimenti del Piano, avendo priorità trasversali legate alle pari opportunità generazionali, di genere e territoriali, i progetti sono stati valutati in base all'impatto sul recupero del potenziale di giovani, donne e territori, e alle opportunità offerte a tutti, senza discriminazioni. Tutte le missioni richiedono un forte impegno politico e istituzionale, economico e sociale, e anche pedagogico-educativo.

A tal proposito, la progettazione pedagogica è centrale per costruire città sostenibili e solidali, promuovendo relazioni educative e reti di prossimità tenuto conto che il PNRR sostiene transizioni culturali e sociali, orientando azioni verso un welfare universalistico. Il Piano "RiGenerazione Scuola" del MIUR promuove l'Agenda 2030, rigenerando la funzione educativa della scuola per insegnare lo sviluppo sostenibile e abitare il mondo in modo nuovo.

Infatti, gli obiettivi sociali, ambientali ed economici del Piano mirano a superare il pensiero antropocentrico, minimizzare gli impatti umani

sulla natura e costruire imprese sostenibili. Attraverso i suoi quattro pilastri: rigenerazione dei saperi, dei comportamenti, delle infrastrutture e delle opportunità, il Piano ha l'obiettivo di favorire l'apprendimento e l'adozione di nuovi comportamenti virtuosi, rigenerando la funzione educativa della scuola e orientando il cambiamento culturale verso la sostenibilità. Si tratta di un invito ad orientare il cambiamento culturale nella prospettiva della transizione ecologica, assumendo l'impegno etico ed educativo per costruire il futuro del pianeta nel segno di uno sviluppo sostenibile nelle sue dimensioni sociale, economica e ambientale (Giovanazzi, 2022).

3. Pedagogia e Sostenibilità: una nuova visione per l'educazione e il benessere globale

Educare le nuove generazioni ad abitare il mondo in modo diverso, per crescere solidali ed in armonia con la Terra, individua «nella responsabilità per la cura della casa comune un metodo per attuare un nuovo modello di civiltà, realmente orientato al benessere del genere umano» (Malavasi, 2020, p. X).

Come ricorda Malavasi «per scegliere di essere parte del cambiamento che vogliamo generare c'è bisogno di un cambiamento personale, di una conversione» (Malavasi, 2022, p. IX).

I percorsi formativi che si riusciranno ad elaborare e promuovere costituiscono un aspetto di straordinaria importanza per l'intero pianeta. Ciò comporta la ricostruzione di un Patto Educativo tra generazioni, nel segno di un'ecologia integrale, concetto che invita a guardare la realtà in modo organico, dal momento che tutto è in relazione (Malavasi, 2019). Nella prospettiva di una pedagogia dello sviluppo, compito del mondo educativo è quello di rendere sempre più protagonisti attivi i giovani nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i loro talenti (Sandrini, 2019).

L'obiettivo principale è quello di mettersi in ascolto dei bisogni dei giovani rendendoli parte attiva nella definizione dei programmi formativi, attraverso un modello di scuola aperta e

partecipata in cui giocano un ruolo fondamentale i patti educativi territoriali che l'istituzione scolastica stipula con enti locali e associazioni del Terzo Settore al fine di aumentare l'offerta formativa e il tempo scuola, soprattutto in quelle realtà che appaiono più problematiche (Pignalberi, 2022).

La scuola, difatti, ha il compito di individuare ed elaborare strategie e percorsi in grado di sostenere il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni mediante la progettazione di un contesto educativo basato sulla pratica dialogica delle relazioni e dei saperi come «metodo della conoscenza reciproca e criterio comune per un impegno solidale nel difendere e promuovere la pace e la giustizia, la dignità umana e la protezione dell'ambiente nella costruzione di un mondo più giusto e inclusivo» (Giovanazzi, 2020, p. 259).

Risulta, pertanto, opportuno ripensare gli spazi come vettori di relazionalità, cooperazione e di comunità, nella prospettiva di una pedagogia dell'abitare (Pignalberi, 2022) che proponga modelli generativi di apprendimento nei contesti informali e non formali, per l'affermazione di nuove pratiche del vivere collettivo rivolte alla promozione del bene comune, attraverso la realizzazione di una sostenibilità intra e intergenerazionale.

In un'epoca in cui le sfide ambientali, sociali ed economiche richiedono risposte innovative, l'interconnessione tra sostenibilità e resilienza emerge come un terreno fertile per la costruzione di un futuro più equo, duraturo e prospero. Partendo da queste riflessioni risulta oggi sempre più necessario esplorare quelle prospettive pedagogiche che siano in grado di orientarsi verso la concezione e la realizzazione di un benessere che non solo rispetti l'ambiente, ma che affronti con forza le dinamiche complesse della nostra società in rapida evoluzione.

Per un nuovo modello di sviluppo sostenibile, l'Agenda 2030 impegna governi e società civile, con la formulazione dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (OSS) da raggiungere attraverso la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente, in una prospettiva di medio-lungo termine, trasversale e multidimensionale (Sandrini, 2021).

Come noto, anche il sistema formativo italiano, formale, non formale e informale, nei diversi cicli di vita, di diversi ordini e gradi, è stato coinvolto da questo documento internazionale che è entrato a far parte dei vari progetti e azioni di rigenerazione del territorio, si pensi, ad esempio, al Piano Rigenerazione Scuola del Ministero dell'Istruzione, citato in precedenza e orientato a promuovere una nuova consapevolezza educativa per lo sviluppo e il progresso delle civiltà umane.

Di fronte a tutto ciò e alle nuove sfide proposte anche dal PNRR l'agire pedagogico è necessariamente chiamato a rispondere, per sostenere lo sviluppo di comunità resilienti e sostenibili attraverso l'affermazione dei diritti umani e del benessere collettivo. Nella gestione di questi processi complessi, che interessano i diversi ambiti della società, l'impegno della pedagogia è quello di riportare al centro di ogni cambiamento la persona, la sua capacità di cura verso l'altro e di custodia della casa comune per un progresso durevole nel segno del bene comune (Giovanazzi, 2023).

Alla pedagogia spetta il difficile compito di analizzare il cambiamento e di proporre un rinnovato paradigma in grado di rileggere e re-interpretare strategie, metodi e strumenti per rispondere in maniera rilevante, pertinente e progettuale alla complessità e all'urgenza di un impegno globale per l'ambiente umano (Grange, 2018). Come scrive Cambi «la ricerca pedagogica deve parlare a gran voce, ha da esercitare richiami, fissare compiti inaggirabili e capaci di rifondare meglio il nostro vivere in società, come pure la nostra coscienza personale. Un compito urgente e complesso, articolato su più fronti, tutti necessari e da raggiungere» (Cambi, 2020, p.56).

La pedagogia, nell'accostarsi al tema della sostenibilità, dovrebbe compiere una ricerca fenomenologica, rivolta ad andare incontro alle cose stesse (Bertolini, 1988) che costituiscono l'esperienza, per indagare il senso ed immaginare nuove relazioni e nuove modalità di pensare l'ambiente. È necessario, dunque, riflettere in modo critico sulla sostenibilità e riportare al centro la persona e le relazioni, attraverso un'intenzionalità educativa orientata ad educare le attuali generazioni e quelle a venire al rispetto

e alla tutela della casa comune (Vischi, 2018) in quanto, come si è visto, il progresso sociale sta avvenendo molto più velocemente del progresso ambientale, quindi le azioni che mirano ai cambiamenti nelle dinamiche di potere, alla disuguaglianza, allo sviluppo e all'istruzione risultano essere prioritarie per mantenere i servizi ecosistemici e promuovere il benessere (Henderson & Loreau, 2023).

4. Conclusioni

L'educazione alla sostenibilità si pone tra i principi della progettualità formativa atta ad implementare la costruzione di un modello educativo di qualità indirizzato alla cura ed allo sviluppo integrale della persona. La responsabilità verso le generazioni future richiede, difatti, una conversione ecologica globale, rivolta a promuovere una cultura che valorizzi la ricchezza delle relazioni e la loro capacità di mantenersi, di essere affidabili, di arricchire la vita comune (Franciscus, 2013).

La necessità di investire nella e per l'educazione al fine di creare una comunità più sostenibile, è stata ribadita anche da Postman nell'affermare che: «Molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani. [...] Le persone devono essere educate affinché possano diventare agenti del cambiamento, dotandosi di conoscenza, abilità, valori e attitudini che li rendano capaci di prendere decisioni informate e di agire responsabilmente per l'integrità ambientale, la sostenibilità economica e una società più giusta per le presenti e future generazioni» (Postman, 1997, p.137).

Educare nella prospettiva della sostenibilità nella transizione ecologica richiede la conoscenza della gravità delle questioni ambientali che si collocano tra locale e globale, tra generazioni attuali e future, tra questioni di etica e di responsabilità individuale e collettiva, esplorando nuove frontiere pedagogiche e progettando percorsi educativi capaci di accogliere la sfida della complessità (Ceruti, 2020).

La riflessione pedagogica è chiamata, in tal senso, a facilitare l'affermarsi di una consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale rispetto alla dimensione della sostenibilità, che si connota come una sfida emblematica, in un periodo di profonda incertezza e di apparente assenza di valori educativi, che ha bisogno della promozione di una nuova cultura pedagogica orientata allo sviluppo di un divenire umano sostenibile e resiliente (Birbes, 2019). Una cultura sempre più orientata al dialogo, che si dispone all'aiuto reciproco e che coinvolge l'intera comunità nel processo di cambiamento per una civiltà resiliente e responsabile delle esigenze di ciascuno (Giovanazzi, 2023).

La cittadinanza responsabile chiama in causa la persona e l'ambiente, l'equità e la democrazia, il presente e il futuro, di ogni uomo e di tutti gli uomini; pone, di conseguenza, l'enfasi sui talenti, sul capitale sociale e sul potenziamento della professionalità dei singoli soggetti (Rossi, 2012). In tal senso delinea la necessità di un'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali per espandere le *capabilities* degli individui affinché essi siano in grado di vivere una vita degna e coerente con i valori umani (Sen, 2000).

L'investimento formativo, pertanto, è chiamato a concorrere allo sviluppo di un *welfare* delle capacitazioni, che deve essere espressione di una progettualità articolata su diversi piani di interazione e correlazione personale (Margiotta, 2014). In tale prospettiva diventa fondamentale riuscire a costruire *policies* formative basate su reti territoriali estese che possano garantire la nascita di vere e proprie *learning region*, ovvero aree territoriali in grado di generare apprendimenti su cui costruire l'attivazione di competenze specifiche correlate ad una socialità inclusiva, partecipativa e generativa (Costa, 2005).

La ricerca educativa deve quindi favorire una consapevolezza ermeneutica e progettuale della sostenibilità, affrontando la complessità delle sfide ambientali, sociali ed etiche contemporanee. È necessario sviluppare strategie formative che favoriscano l'interconnessione tra aspetti economici, politici e sociali, espandendo

le capacità degli individui di vivere una vita dignitosa e coerente con i valori umani ed il benessere soggettivo. Solo attraverso un approccio educativo integrato e sostenibile si potrà realizzare una civiltà resiliente, in grado di rispondere alle esigenze del presente e del futuro, contribuendo allo sviluppo di quel *welfare* delle capacitazioni che supporti il benessere e la qualità della vita di tutti.

Bibliografia

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

Birbes, C. (2019). Ripensare l'educazione in un pianeta che cambia. Sviluppo sostenibile, povertà, resilienza. *Orientamenti pedagogici*, 66(1), 89-99.

Cambi, F. (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 55-57.

Ceruti, M., Bellusci, F. (2020). *Abitare la complessità: la sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.

Costa, M., Dal Fiore F. (2005). *Entità in formazione*. Torino: Utet.

Eurofound (2017). *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Franciscus. (2013). *Lettera enciclica Lumen Fidei del sommo pontefice Francesco ai vescovi ai presbiteri e ai diaconi alle persone consacrate e a tutti i fedeli laici sulla fede*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Giovanazzi, T. (2020). *Riscoprire la fraternità. Un approccio educativo per custodire la vita umana*. In S. Bornatici, et al. (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti*. Human development. A great cultural, spiritual political, economic, educational

challenge (pp. 251-264). Lecce: Pensa MultiMedia.

Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola. Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento*, 20(1), 127-135.

Giovanazzi, T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 187-193.

Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia oggi*, 16(1), 19-31.

Henderson, K., Loreau, M. (2023). A model of Sustainable Development Goals: Challenges and opportunities in promoting human well-being and environmental sustainability. *Ecological Modelling*, 475, 110164.

Istat, (2022). *Rapporto BES 2021, Il Benessere equo e sostenibile in Italia*. Roma: ISTAT.

Malavasi, P. (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce: Pensa Multimedia.

Malavasi, P. (2020). Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità In S. Bornatici, et al. (Eds.), *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human development. A great cultural, spiritual political, economic, educational challenge* (pp. X-XV). Lecce: Pensa MultiMedia.

Malavasi, P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Margiotta, U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare*. In G. Alessandrini (Ed.). *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. (pp. 39-63). Milano: FrancoAngeli.

Pignalberi, C. (2022). Verso un approccio ecosistemico per promuovere nuove alleanze tra scuola e territorio: una lettura critica di alcuni imperativi pedagogici (sostenibilità, agency, formatività) per coltivare l'abitabilità. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 55-66.

Postman, N. (1997). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.

Rossi, B. (2012). *Lavoro, creatività e formazione*. In G. Alessandrini (Ed.). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 145-156). Milano: Giuffrè.

Sandrini, S. (2019). *Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione*. In P. Malavasi. *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. (pp. 25-38). Lecce: Pensa MultiMedia.

Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 2-11.

Vischi, A. (2018). Sostenibilità e educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia*, (50), 67-78.

WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Il Modello Tetraedrico della Persona Umana

The Tetrahedral Model of the Human Person

Umberto De Palma

Università degli Studi di Bari

umbhertz@gmail.com



ABSTRACT

This contribution offers an interdisciplinary synthesis on the relational ontology of the human person through the explanatory device of the tetrahedron, represented here in regular form for simplicity. Starting from the triangular base—symbolizing the relational integration of corporeality, rationality, and will—it highlights the emergence of higher anthropological levels, such as self-consciousness, thus illustrating the transition from a flat, dualistic view of the person to an integrated, relational three-dimensional perspective.

relational ontology, interdisciplinary integration, three-dimensional model, tetrahedron, human person

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il presente contributo rappresenta una proposta di una sintesi interdisciplinare sull'ontologia relazionale della persona umana attraverso l'espedito esplicativo del tetraedro, rappresentato qui regolare per maggiore semplicità e chiarezza. Partendo dalla base triangolare, simbolo dell'integrazione relazionale di corporeità, razionalità e volontà, si evidenzia l'emergere dinamico di livelli antropologici superiori, come l'autocoscienza dalla corporeità, così come passando da una visione piatta e dualistica della persona a una prospettiva tridimensionale integrata e relazionale, analogamente al passaggio dal triangolo al tetraedro.

ontologia relazionale, integrazione interdisciplinare, modello tridimensionale, tetraedro, persona umana

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

De Palma, U. (2025). Il Modello Tetraedrico della Persona Umana. *Personae*, 4(2), 29-39.

1. Introduzione: verso una struttura

relazionale della persona

In ambito pedagogico, Anderson & Krathwohl definiscono uno dei livelli più elevati della conoscenza concettuale:

la conoscenza delle interrelazioni tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che consentono loro di funzionare insieme.¹

Questa formulazione, pur nata nel contesto della tassonomia educativa, evoca con sorprendente precisione una domanda più ampia, che potremmo definire ontologica: la necessità di pensare la persona non come somma di funzioni o competenze, ma come struttura coerente di relazioni dinamiche non solo interpersonali ma anche intrapersonali.

In questa prospettiva il modello non intende proporre una metafisica alternativa, bensì offrire uno strumento teorico-operativo per l'analisi dei processi formativi e per la progettazione educativa, mostrando come le dimensioni fondamentali della persona interagiscano anche nei contesti pedagogici reali.

Il Modello Tetraedrico della Persona Umana rappresenta anche una risposta a tale evocazione: proposto qui come forma tridimensionale capace di integrare le dimensioni fondamentali della soggettività in una struttura unitaria, aperta e relazionale.

¹ Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (a cura di). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman, 2001.

La natura aperta del modello consente inoltre un possibile confronto con le forme emergenti di intelligenza artificiale, pensate in relazione — e non in opposizione — alla struttura della soggettività umana. In questa prospettiva, è possibile ritornare alla struttura di base del tetraedro, dove sono identificate le tre dimensioni antropologiche essenziali: corporeità, razionalità e volontà, le stesse dimensioni che costituiscono il fondamento della definizione giuridica di persona come “ente capace di intendere e di volere”, e, insieme, della visione teologica della persona umana come immagine di Dio, cioè libera e creativa.

L'articolazione tetraedrica intende offrire una risposta formale e simbolica a tale esigenza di struttura.

2. L'interdipendenza dinamica delle dimensioni fondamentali

Una volta individuate le tre dimensioni fondamentali della persona umana — corporeità, razionalità e volontà — è necessario ribadire con chiarezza che esse non vanno intese come compartimenti stagni, ma come funzioni interdipendenti di un'unica realtà: la persona.

La persona umana non è la somma di tre blocchi isolati, ma un organismo unitario in cui ogni dimensione, pur distinta per funzione, interagisce costantemente con le altre in modo essenziale (cioè costitutivo), non meramente accidentale né episodico.

La corporeità, ad esempio, può incidere profondamente sulla razionalità e sulla volontà, come avviene nei casi in cui la somministrazione

di farmaci modifica lo stato cognitivo e la disposizione intenzionale di un individuo.²

Allo stesso modo, la dimensione razionale può influenzare la corporeità e la volontà, come dimostrato dalla logoterapia e da altri approcci terapeutici fondati sulla forza trasformativa del senso.

Qualcosa di analogo vale per le emozioni, che possono sorgere o essere modulate da condizioni della corporeità, processi della razionalità e atti di volontà. Le emozioni non sono soltanto reazioni interne a stimoli esterni; possono essere innescate anche da stimoli interni: ad esempio quando, per atto deliberato, portiamo alla mente ricordi dolorosi o lieti, oppure quando decidiamo di immaginare uno scenario piuttosto che un altro. L'emozione è un fenomeno psicobiologico: nasce sull'asse corporeità↔razionalità, può influenzare la volontà, i processi cognitivi e lo stato somatico, ed è a sua volta influenzabile da condizioni corporee, da valutazioni cognitive e da decisioni intenzionali. Per questo non costituisce una quarta dimensione fondamentale del tetraedro: è piuttosto una manifestazione della relazione fra corporeità, razionalità e volontà. Assumere l'«emotivo» come dimensione autonoma

porterebbe a definire le emozioni come «fenomeni emotivi», non una descrizione, bensì una vuota tautologia.

2.1 La base triangolare e l'equilibrio delle dimensioni fondamentali

Per rappresentare in modo efficace sia la tripartizione che l'interconnessione tra queste tre dimensioni fondamentali — pur mantenendo fermo il principio dell'unità personale — adottiamo come base del nostro modello la figura del triangolo: una struttura semplice e stabile, che permette di esprimere tanto la distinzione tra le parti, quanto la relazione dinamica che le unisce. Occorre tuttavia evitare un fraintendimento tanto comune quanto paradossale: attribuire a uno dei lati del triangolo il ruolo di “base”, come se potesse fungere da fondamento assoluto delle altre dimensioni.

Il triangolo, per sua natura, non ha base: è una figura bidimensionale, chiusa e paritetica, priva di gerarchia tra i lati. Parlare di “base del triangolo” è già, in un certo senso, una contraddizione in termini. Se proprio di base si vuole parlare, allora è l'intero triangolo a dover essere assunto come tale: base triangolare, non lato privilegiato. È questa totalità dinamica e interrelata — e non uno dei suoi margini — a fungere da autentico fondamento del tetraedro.

Questa considerazione ha una valenza concettuale decisiva: nessuna delle tre dimensioni fondamentali della persona — né la corporeità, né la razionalità, né la volontà — può essere assunta come principio assoluto o origine



Fig. 1 - Base del tetraedro

unica. Ciascuna coesiste, coopera e sostiene le altre, all'interno di un equilibrio dinamico che costituisce la struttura stessa della persona umana.

A questo punto, assunto il triangolo come base strutturale e comprese le tre dimensioni fondamentali — corporeità, razionalità e volontà — come lati del triangolo, è possibile compiere un ulteriore passo in avanti, esaminando le polarità che ciascun lato porta con sé.

La stessa rappresentazione triangolare, infatti, rende evidente la presenza di tensioni polari lungo i tre lati.

3. Polarità dei lati della base

Ogni lato si configura come un asse polare, attraversato da tensioni polari costitutive della persona umana.

In questo modello, le tre dimensioni fondamentali della persona umana — corporeità, razionalità e volontà — non sono collocate ai vertici della base triangolare, come spesso avviene nei modelli trinitari o categoriali, ma lungo i lati del triangolo.

Tale scelta è intenzionale e riflette una precisa impostazione ontologica e fenomenologica: non si parte da entità statiche o compartimenti separati, bensì da tensioni relazionali che attraversano l'essere umano nella sua interezza. I lati

rappresentano campi di forza costitutivi: i luoghi in cui si articolano le polarità fondamentali dell'esperienza — vero-falso; bene-male; interno-esterno; unità-separazione; ecc.

3.1 Polarità della corporeità

Il lato della corporeità è attraversato da tensioni polari che mettono in dialogo il corpo come sé e il corpo come altro. Tra queste si possono individuare, ad esempio: la polarità tra fisicità personale (corpo come sé) e fisicità esterna (corpo come altro); nonché la tensione polare tra inconscio pulsionale (spinte biologiche interne) e Super-Io ambientale (imposizioni o influenze culturali esterne).

3.2 Polarità della razionalità

Il lato della razionalità mette in scena polarità cognitive tipiche del pensiero umano: vero-falso; e, in contesti più tecnico-operativi, il codice binario 0/1 e la logica ON-OFF, espressioni della razionalità computazionale e funzionale.

3.3 Polarità della volontà e del vissuto spirituale

Infine, il lato della volontà è attraversato da una tensione polare eminentemente etica e ontologica: da un lato l'orientamento all'unione, comunione, apertura; dall'altro la separazione, il rifiuto, la chiusura, l'isolamento. Questo asse è forse il più radicale, poiché coinvolge il senso ultimo dell'agire umano e la capacità di orientarsi e decidere se e quando unirsi o separarsi, accogliere o respingere l'altro.



Fig. 2 - Dualismi interni le tre dimensioni

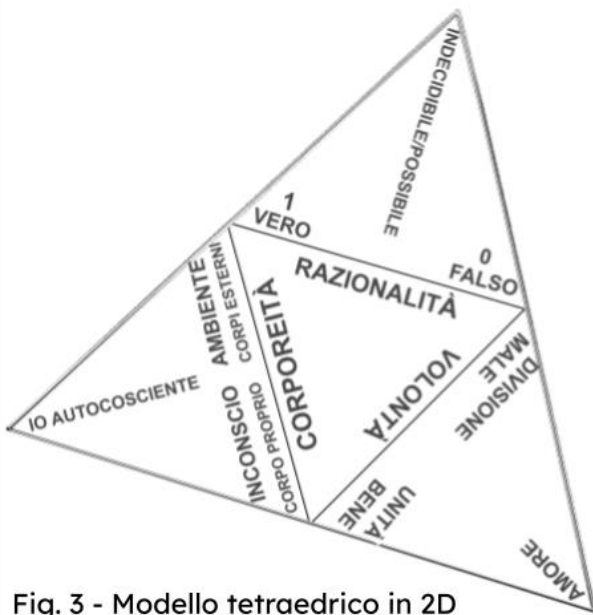


Fig. 3 - Modello tetraedrico in 2D

4. Dalla base triangolare al corpo del tetraedro

La base triangolare del modello rimane ancora una rappresentazione bidimensionale, limitata al piano delle opposizioni.

Proprio questa dinamica polare apre al salto ontologico, l'ascensione alla tridimensionalità. In questo passaggio la persona non sopprime le contraddizioni che la attraversano, ma le trasfigura: ogni lato del triangolo, nella sua polarità, si innalza verso un vertice, manifestando un ordine superiore che non annulla ma ricompone i poli in una forma

superiore d'integrazione.

È in questo momento che la struttura si solleva dal piano, e la figura del tetraedro emerge pienamente, non più solo come somma di lati o angoli, ma come spazio relazionale vivo, che unifica tensione e trascendenza. Qui prende forma la tridimensionalità del modello concettuale della persona. (v. Fig. 5).

4.1 Il vertice della razionalità: apertura all'indecidibile

Il lato della razionalità, oltre il binomio vero-falso, trova un terzo registro nei teoremi d'incompletezza di Gödel (1931): ogni sistema formale sufficientemente espressivo, se coerente ed effettivamente assiomaticizzato, è incompleto (esistono proposizioni vere ma indimostrabili nel sistema) e non può dimostrare la propria coerenza interna.

Nell'ambito educativo, tale aporia non implica la negazione della logica o della verifica empirica, bensì l'apertura di uno spazio di possibilità decisionale che eccede il determinismo delle sole strutture formali. L'indecidibile diventa allora un'occasione formativa: mostra il limite dei sistemi astratti, invitando la persona a collocarsi responsabilmente davanti a ciò che ancora non è determinato.

L'analogia con il qubit è qui proposta come strumento intuitivo: la sovrapposizione di 0 e 1 non introduce un terzo valore di verità, ma richiama una copresenza di stati che, per analogia, rende intelligibile la coesistenza del possibile rispetto al già dato.

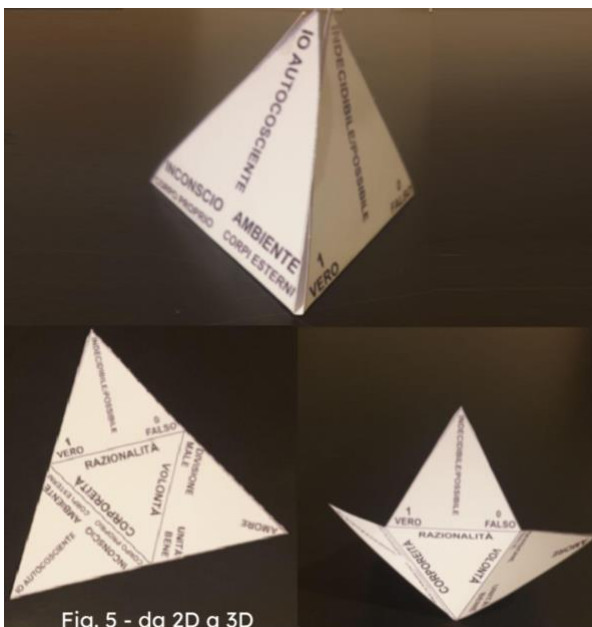


Fig. 5 - da 2D a 3D

L'«indecidibile» non svaluta la logica: ne mostra il bordo operativo, che sul piano esistenziale diventa spazio di possibilità (decisione, rischio, scommessa).

In questa prospettiva, l'indecidibilità non va compresa come deficit epistemico, ma come risorsa educativa: essa consente di riconoscere i confini del determinabile, preservando lo spazio personale di scelta, valutazione e discernimento all'interno dei processi formativi.

In prospettiva pedagogica il principio di indecidibilità rimanda all'idea che educare significhi anche convivere con il rischio, la non-garanzia dell'esito e l'impossibilità di dedurre integralmente la scelta dal dato cognitivo. Come ricorda Biesta, educare implica sempre una componente di rischio e apertura.³

4.2 Il vertice della volontà: la trascendenza dell'amore

Successivamente al superamento della polarità logica vero-falso, è sul lato della volontà che si manifesta la tensione più radicale: la polarità bene-male. Essa non appartiene solo al dominio normativo, ma origina dalla struttura stessa della libertà personale, nella misura in cui l'essere umano è chiamato a orientare le proprie scelte tra forme di apertura all'altro e forme di separazione.

Il bene può essere interpretato come disposizione alla relazione, cooperazione, costruzione di legami e incremento della coesione sociale; il male, al contrario, come esperienza della chiusura, dell'isolamento e della negazione relazionale. Questa polarità non va intesa come dicotomia statica, ma come campo dinamico di decisione, in cui la volontà esercita la propria capacità di orientamento.

Tuttavia, la tensione bene-male può essere trascesa in direzione di un principio superiore che potremmo definire "amore" come categoria relazionale, cioè come movimento volto a ricomporre il conflitto mediante forme di riconoscimento, cura, perdono e responsabilità reciproca. L'amore, in questa prospettiva, non costituisce semplicemente un valore morale, ma un livello ontologico capace di trasformare la polarità etica in senso educativo: esso implica la possibilità di integrare la dimensione dell'errore, del fallimento e della colpa in percorsi formativi orientati alla crescita personale e relazionale.

Sotto questo profilo, l'amore rappresenta la forma più avanzata di volontà: non annulla la distinzione tra bene e male, ma la interpreta come occasione educativa, restituendo all'agire umano la possibilità di una sintesi superiore, orientata alla costruzione di relazioni eticamente generative.⁴

4.3 Il vertice della corporeità: l'emergenza dell'io autocosciente

³ Gödel, K., Saggi 1929–1976, Milano, Bollati Boringhieri, 1995 (orig. 1931). Per una discussione epistemologica si veda anche l'interpretazione educativa dell'incertezza in Biesta, G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, Paradigm, 2013.

⁴ Come noto nella tradizione cristiana: «Dio è amore» (1Gv 4,8). La citazione è qui richiamata unicamente come riferimento storico-teologico a titolo esemplificativo.

Oltre all'evoluzione della polarità bene–male nell'amore e di vero–falso nel vertice dell'indecidibilità (come occasione anche di possibilità), è necessario richiamare anche il lato della corporeità, da cui ascende il vertice dell'io autocosciente.

Ciò implica superare i riduzionismi che hanno preteso una chiave universale dell'umano a partire da fattori parziali — anzitutto l'elemento esclusivamente pulsionale — o che hanno fratturato l'uomo in una rigida polarità tra pulsioni dell'inconscio e influenze-costrizioni della cultura e dell'ambiente.

Questo schema inconscio–ambiente (Super-Io) va insieme superato e ripreso, facendolo confluire nella dimensione dell'io: un'autocoscienza che, pur influenzata e influenzante sia rispetto all'inconscio sia rispetto alla realtà esterna, resta una terza dimensione rispetto la semplice polarità inconscio–cultura. Come scrive Merleau-Ponty: «Nella misura in cui, riflettendo sull'essenza della soggettività, la trovo inscindibilmente legata a quella del corpo e a quella del mondo, ciò avviene perché la mia esistenza come soggettività è in realtà una cosa sola con la mia esistenza come corpo e con l'esistenza del mondo, e perché il soggetto che io sono, preso concretamente, è inseparabile da questo corpo e da questo mondo».⁵

Se assunta come vincolante, la polarità inconscio–cultura conduce al problema del

determinismo: la persona sarebbe il mero prodotto di combinazioni pulsionali e condizioni ambientali; verrebbero meno libertà e imputabilità, fino a una paradossale estensione generalizzata dell'“incapacità di intendere e di volere”.

In chiave pedagogica, tale passaggio assume particolare rilevanza: l'educazione può essere letta come spazio di costruzione riflessiva dell'identità personale, in cui il soggetto impara a negoziare il proprio rapporto con pulsioni interiori, contesti esterni e orientamenti di senso, sviluppando competenze di auto-regolazione e responsabilità personale.⁶

4.4 La relazione tra i tre vertici

Una volta chiarite le polarità fondamentali delle dimensioni della corporeità, della razionalità e della volontà, possiamo porre in relazione i tre vertici: autocoscienza, indecidibilità (come occasione anche di possibilità) e amore.

Ci troviamo ora al livello dei vertici: il sistema si configura nella sua piena tridimensionalità. A questo punto è ancor più sensato parlare di base triangolare come base del tetraedro.

Dopo l'ascesa dalle polarità ai rispettivi vertici, emerge la relazione interna fra i tre apici: l'autocoscienza, senza possibilità di scelta, scivola nella passività; la libertà-possibilità, senza orientamento, degenera in arbitrio; l'amore,

⁵ Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenologia della percezione*, (A. Bonomi, Trad). Milano, Il Saggiatore. (Ed. orig. 1945)

⁶ Siegel, D., *The Developing Mind*, New York, Guilford, 2015; e, per la prospettiva educativa, Biesta, G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, Paradigm, 2013.

senza coscienza e libertà, rischia di ridursi a adesione emotiva o dipendenza.

È nella reciproca implicazione di autocoscienza, indecidibilità (come occasione anche di possibilità) e amore che la persona trova il proprio punto di sintesi e la sua tensione creativa. In questa trama la volontà-spiritualità funge da cerniera: come volontà, è soglia che abilita l'iniziativa della scelta; come spiritualità, si manifesta come azione stabilizzante che istituisce coerenza tra l'autocoscienza e la proiezione intenzionale dell'agire nel tempo.

Qui si dà forma compiuta non solo alla tridimensionalità teorica del modello, ma anche alla sua applicabilità, parimenti pratica e operativa, come strumento di analisi e progettazione educativa.

In chiave pedagogica, la dinamica tra autocoscienza, possibilità e orientamento relazionale restituisce un quadro formativo che integra capacità riflessive, decisione responsabile e apertura alla relazione, elementi centrali nei processi educativi finalizzati alla costruzione del sé personale.⁷

4.5 Convergenze angolari delle polarità fondamentali

Le convergenze qui proposte non rispondono a finalità confessionali, ma intendono evidenziare come la struttura polare del modello intercetti temi ricorrenti del pensiero occidentale, includendo dimensioni etiche e antropologiche che attraversano anche la riflessione pedagogica.

⁷ Mezirow, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

È possibile mettere in evidenza alcune convergenze tra le polarità fondamentali alla base della struttura, in particolare quelle che si manifestano agli angoli — e non lungo i lati — della base triangolare, come “bene-inconscio”, “vero-ambiente” o “falso-male”.

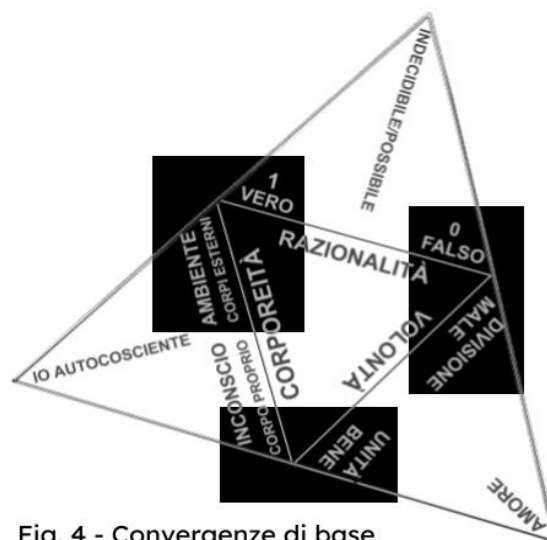


Fig. 4 - Convergenze di base

Tali convergenze non vanno intese in senso teologico-confessionale, bensì come figure concettuali che hanno ispirato differenti interpretazioni antropologiche, etiche e psicologiche della condizione umana. Ciò consente di evidenziare continuità e divergenze tra prospettive classiche e contemporanee, favorendo inoltre una lettura formativa delle tensioni costitutive della persona.

4.5.1 La convergenza angolare “bene-inconscio” in San Tommaso

A proposito della convergenza “bene-inconscio”, alla luce della comprensione del fatto che la dinamica inconscia della pulsione consiste di per sé in una spinta dell'organismo verso il soddisfacimento immediato del piacere dell'organismo stesso: è possibile notare come la

persona umana in virtù della sua stessa natura incarnata vive già a partire dal livello istintivo (materia-individuale animale, non autocosciente) la volontà animale (facoltà appetitiva) di soddisfare immediatamente (o istintivamente) il piacere del proprio corpo fisico. In altre parole, già a partire dalla base fisiologica dell'essere umano c'è convergenza tra il bene e la volontà. Anche nel pensiero di San Tommaso la tendenza della volontà verso il bene è necessaria e naturale.⁸

In tal senso anche il malvagio compie le proprie gesta "malvagie" per il bene, precisamente per il suo bene individuale, sia pure a discapito di quello comune (Sommo bene o bene universale) e degli altri.

4.5.2 La convergenza angolare "vero-ambiente" da Aristotele a Hobbes e Sartre

La convergenza "vero-ambiente" esprime la verità normalmente già evidente circa l'esistenza di una realtà esterna e intersoggettiva in quanto popolata da persone altre da noi (di contro al solipsismo infantile o all'idealismo assoluto e favore d'una ontologia relazionale dell'uomo).⁹

Tale convergenza "vero-ambiente", a partire dalla base naturale dell'uomo, è possibile intenderla anche come "vero-Super-lo" lì dove il Super-lo sta proprio ad indicare il condizionamento esterno rispetto alle pulsioni interne dell'individuo (In tal senso, il

condizionamento esterno può essere inteso anche nel suo aspetto repressivo rispetto alle pulsioni individuali tale da poter intendere la convergenza "vero-ambiente" anche come "vero-dolore". È possibile collocare qui l'affermazione hobbesiana *homo omni lupus*, e per certi versi anche il modello sartriano di inferno).

4.5.3 La convergenza angolare "falso-male" in Sant'Agostino e San Tommaso d'Aquino

La convergenza "falso-male" trova un fondamento teoretico nella visione di Sant'Agostino espressa nella dottrina della *privatio boni*¹⁰, in cui egli afferma che il male, essendo l'esatta antitesi del Bene e quindi dell'essere, non ha consistenza autonoma e si configura come una privazione di essere o come il non-essere stesso.

Anche Tommaso d'Aquino connette direttamente la falsità al male in quanto disordine, sia sul piano dell'intelletto che su quello della volontà.

Nella *Summa Theologiae* spiega che il falso è un "male" per l'intelletto, così come il male morale è un "falso" per la volontà.¹¹

5. Conclusione – Tassonomia, struttura e apertura ai movimenti

Il presente contributo ha proposto una formalizzazione strutturale dell'ontologia relazionale della persona umana, prendendo forma nel Modello Tetraedrico come risposta visuale e concettuale a un'esigenza

⁸ Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 10, a. 1: "Voluntas naturaliter tendit in bonum, sicut in proprium obiectum."

⁹ Aristotele, *Metafisica*, IV, 7, 1011b 25-27

¹⁰ Agostino, *Enchiridion ad Laurentium*, XI, 13

¹¹ Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, q. 17, a. 1

epistemologica implicita già presente in ambito educativo. La tassonomia di Anderson e Krathwohl, pur inscritta nel contesto della didattica, giunge infatti a evocare la necessità di comprendere “le interrelazioni tra gli elementi di base all’interno di una struttura più ampia che consenta loro di funzionare insieme”¹. In questa evocazione di struttura, il tetraedro si offre non solo come forma geometrica, ma come dispositivo ontologico-relazionale, capace di integrare in modo dinamico le tre dimensioni fondamentali della persona: corporeità, razionalità e volontà.

Le quattro forme tassonomiche di conoscenza — fattuale, procedurale, metacognitiva e concettuale — trovano così una loro riformulazione all’interno del modello. Le prime tre si lasciano leggere in corrispondenza dei movimenti intra-tetraedrici:

- la conoscenza fattuale come lavoro sulla base in termini orizzontali, comprendendo sia l’esplorazione divergente sia il rientro convergente (fotografare e riordinare i dati dell’esperienza);
- la conoscenza procedurale come movimento ascendente (in asse o obliquo con prevalenza di una faccia), dove i passi si strutturano in metodo e prassi;
- la conoscenza metacognitiva come movimento discendente di ritorno e discernimento, che integra e restituisce quanto compreso.

La conoscenza concettuale, infine, coincide con la struttura stessa del modello nella sua unità relazionale tridimensionale.

È proprio sul piano dei movimenti interni al tetraedro che si aprono ora gli sviluppi successivi. In particolare, approfondiremo la dinamica articolata in movimenti orizzontali (convergente e divergente) e movimenti verticali (ascendenti e discendenti, anch’essi in forma convergente o divergente). Quest’ultima verrà ulteriormente precisata nella sua natura bifronte: da un lato, la discesa rivelativa/generativa (dono, guida, amore); dall’altro, la discesa decadente (controllo, imposizione, regressione).

Allo scopo di evitare equivoci, ricordiamo che nel nostro impianto le tre dimensioni fondamentali — corporeità, razionalità e volontà — sono disposte lungo i lati della base; le convergenze angolari presso i vertici di base esprimono il lavoro bilaterale tra due lati, mentre il baricentro (G) è il punto vivo e mobile che rende misurabili sia le posizioni sia le traiettorie intra-tetraedriche, orizzontali e verticali.

Il Modello Tetraedrico, nel suo insieme, si offre così non solo come mappa descrittiva, ma come struttura generativa, aperta e operativa, capace di evolvere insieme alla persona che intende rappresentare. In questa prospettiva, il modello si propone quindi come strumento operativo per l’osservazione e la progettazione educativa in contesti formativi reali.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, L. W., e Krathwohl, D. R. (a cura di), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of*

Educational Objectives, New York, Longman, 2001.

Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.

Gödel, K., *Saggi 1929–1976*, Milano, Bollati Boringhieri, 1995. (Orig. pubbl. 1931).

Sequeri, P., *L'amore possibile. Trinità, etica e spiritualità nella forma cristiana*, Milano, Glossa, 2005.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merleau-Ponty, M., *Fenomenologia della percezione*, trad. it. di Andrea Bonomi, Milano, Il Saggiatore, 2012. [Ed. orig. *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945].

MANAGING QUALITY MATTERS FOR QUALITY LEARNING: A UNIVERSITY OF NAMIBIA AND UNIVERSITY OF WÜRZBURG COMPARATIVE GAZE

Matthias Erhardt
University of Bath



ABSTRACT

Quality is a slippery and elusive concept to define in a higher education setting. It is like justice and love, thus; it lies in the eyes of the beholder. Therefore, the purpose of this chapter is to discuss the concept the contrast and similarities of quality in the University of Namibia, Namibia and University of Würzburg, Germany. The chapter revealed that quality can be defined from different perspectives depending on where it is viewed from. However, the seminars on quality as a transformation are found in tow universities, were quality aims at seeing transformation for better while in Germany that transformation is viewed from the lens of transformative research.

Keywords: Quality, teaching and learning, University of Würzburg, University of Namibia, transformation.

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Erhardt, M. (2025). Managing quality matters for quality learning: a University of Namibia and University of Würzburg comparative gaze. *Personae*, 4(2), 40-52.

1. Introduction

Quality plays a crucial role in the context of teaching and learning. Academic staff and developer value quality teaching and learning and aspire to assess the process of teaching and learning using assessment tools of high quality. However, this is only possible if what is being taught and learnt is a curriculum of quality therefore quality should have underlined all the

teaching and learning process. Quality can never be over emphasized!

The chapter examines the assessment of teaching and learning at University of Namibia (UNAM) and practices used to enhance the quality of the core business of the university. The chapter now turn to issues of quality and define some of the key concepts in the discourse of quality in higher education. Quality is a crucial in Higher Education (HE) and is the responsibility of all

university stakeholders. Fundamental concepts in the discourse of quality are, exceptional, perfection or consistency, fitness for purpose, value for money and transformation (Harvey & Green, 1993). Furthermore, the chapter presents an analysis of conceptualization and function of quality assurance, enhancement and development at various

levels. Lastly, a reflection on dual role as an academic staff with the agency to propel the change for improving the quality of teaching, learning and assessment at UNAM.

2. Conceptualization of quality from varied perspectives

There are different ways of thinking about quality this is mainly due to its slippery and elusive nature as a concept. According to Harvey and Green (1993) quality is referred to as a relative concept based on two aspects one, it means different things to different people. Two, quality is dependent on processes and outcomes. In other words, quality is relative to the person using the term and their circumstances, thus it is context specific and institution bound.

Although quality is a multidimensional concept with varied definitions, drawing from the work of Harvey and Green (1993) the chapter will present five categories of conceptualizing quality. An understanding of these vital concepts will go a long way to answering the question posed approximately half a decade ago yet still significant “What the hell is quality?” Ball (as cited in Harvey & Green, 1993 p. 10).

2.1 Quality as exceptional

In this notion ‘quality’ is perceived as something special which is often not attainable by most of the people. This notion is not useful to higher education anymore because universities are no longer for elite students. However, student massification and democratisation have widened access to HE. This take on quality may be suitable for a luxury car manufacturer but has no place in higher education. Furthermore, it is useless

because it does not provide definable means of determining quality.

2.2 Quality as perfection or consistency

From this notion, ‘quality’ may be viewed as doing the correct things well. In this case, quality is perceived as being linked to the input and output, i.e. quality input leads to quality output. This is a dominant idea at UNAM as our university strives to become a beacon of excellence. This notion may be well expressed in policy, however; it is difficult to achieve in practice for example though the number of students has increased, the resources and human capital often lag behind, leaving academics to struggle to meet the needs of diverse students with limited resources. In fact, universities like UNAM which adopts the notion of excellence might have placed themselves up for failure because ‘excellence’ is an empty word with a relative meaning to the person using it. It is important therefore to reflect and inquire: What does excellence mean?

"Excellence" at German universities usually refers to excellence in research (not teaching). There is a highly competitive national programme for excellence, the Excellence Strategy of the German federal and state governments, which aims “to strengthen Germany’s position as an outstanding research hub in the long term and further improve its international competitiveness. It continues the development of German universities successfully begun with the Excellence Initiative by supporting research of the highest standard, enhancing research profiles, and facilitating cooperation in the research system.” (DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2023). The strategy mentioned is a good example of the interpretation of excellence at university level and conveys the “old” idea of quality as exceptional (see 2.1). So far, there are only 11 “excellent” universities and another 21 universities, which are part of excellence clusters, among them the JMU (there are 108 universities in Germany). The competition is hard and numerous efforts is put into to be successful because it means high reputation and huge sums of money. Traditional German universities up to the 60’s of the 20th century was seen as excellent institutions by their

nature. With newly founded universities in the following years and the development of student as well as research massification politicians changed the strategy of funding universities. US universities like the ivy league universities served as role models and this change of perspective meant to provide a greater amount of money to only some universities which meet the high standards of the excellence programme. The question is whether it is fair to have elite universities which receive more funds and are better equipped compared to non-excellent universities which receive no additional money and must do research as well as teaching at a university level. And still, it does not fully answer the question what excellence means for a university because even at “excellent” universities only few subjects and researchers are responsible for the denotation “excellence”. Most students and members of staff at these universities do not profit from that labelling.

2.3 Quality as fitness for purpose

This approach to quality aligns with the purpose of a product or service. This is a functional definition of quality and appear to be inclusive of both weak standard and high standard products so long as it fits its purpose then it is a quality product. Moodie (1986) cautions that this notion can be deceptive because it gives rise to issues such as whose purpose and how is fitness assessed?

The implication here being that the university must provide services that meet the specific standards or requirements of the student. Ideally this means that first, the students set their standards and the university will then formulate a curriculum based on these standards. This will be difficult to achieve, as the students’ requirements will change over the years. Thus, in practice the university does a need analysis and formulates programmes of studies that are designed with the student in mind, in most cases the student is not in a capacity to set their standards. Thus, at UNAM the most dominant idea is that of ‘fitness of purpose’, which operates at the programme level as guided by the mission of the university. In this case, the university measures quality based on the

extent to which it is achieving its vision and mission that it set for itself.

Furthermore, universities cannot only follow their own strategies or visions, even if they do so, they are part of the global university community. Research especially at university level is international and there is an international competition concerning rankings and reputation. So additionally, a university will always consider the research in the different academic subjects if it defines the “fitness of purpose”. And in Germany the ministries of the federal government which are responsible for the funding of the universities in a federal state like Bavaria have still their own policy what universities should do, for example which new programmes of studies should be designed. The latest example is the initiative to boost research and teaching about artificial intelligence in Bavaria, which meant that new posts for this field were established and funds were directed towards this topic and also taken away from other subjects.

2.4 Quality as value for money

This conviction equates quality to value. This is important indeed, as long as the values that underpin how money is spent are educational. Students should gain return on their investment in HE. The university is accountable to the funders and the students. It makes use of performance indicators to judge quality. The use of customer charters, which were developed for but not by students, is a weakness of this approach to quality they have little impact on improving or maintaining quality.

HE is expensive and this means that the university is accountable to the students to ensure that they receive the services that they deserve because they paid for it. This means that students expect to be taught a quality curriculum, through quality teaching and learning processes and which are eventually assessed with quality assessment tools. This is crucial for student satisfaction, which in turn markets the university to potential students.

In addition, there is this service idea at German universities, however; students must only pay small registration fees, so they cannot expect a

full-service university. On the other hand, universities get to some extent their funds from the government according to the number of students they attract and the quality of their study programmes (the simple measurement is the length of an average BA or MA course of studies, how many semesters does a student require

on average to get a Bachelor or Master degree. It is value for money for the government the individual student can profit from.

2.4 Quality as transformation

This idea of quality involves enhancing the performance of students regardless of their initial level of competence. It is most useful to HE when viewed from the notion of student empowerment as opposed to student enhancement. Thus, effective learning means giving students a voice and opportunity to become part of a knowledge society by gaining intellectual and social power. Thus, students should be given power to transform their learning and through this to transform themselves. This translates into involving students in decision-making and enabling students to take responsibility for their own learning. Thus, highlighting the core purpose of HE which is participatory assessment. Another purpose of HE which is crucial is the transformation of the society through education more specifically for the African continent.

Education as a process is intentional and outcome based. Thus, quality education should change or influence the student's view and skills because of an encounter with the teaching and learning activities. Education should therefore be responsive to the needs of the student and should be able to transform the student into a self-regulated independent life-long learner. This requires the use of transformative and authentic assessment activities, which enhance the student's skills that they will later use in their world of work.

The idea to support the individual development of a person by teaching and learning with respect to the individual and societal needs has a long tradition in German pedagogy and goes back to one of the greatest reformers of the school system of the 19th century in Germany: Wilhelm von

Humboldt. Additionally, he established a vision of a university which unites research and teaching. This model of a university implies that teaching and learning continue

to take place at the university. However, teaching and learning are based on a commonality of action that is required by the concept of science. The scientific researcher, the researcher as teacher, takes the place of the former teacher (as instructor) at school, and the student, who now participates in the process of finding knowledge, takes the place of the former learner through mere instruction (Riedel 1977 p. 240). Humboldt's understanding of the character of learning and education on the entire relates closely to the modern purpose of HE mentioned above.

To understand Humboldt's theory of education, some explanations are added. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (SEP) which offers the best translation of Humboldt's thoughts in English: "For the "true end of man", Humboldt wrote, was "the highest and most harmonious development of his powers to a complete and consistent whole". To reach that goal, freedom was the indispensable condition (GS Vol 1: 107). Yet the free development of the individuals, their self-realization, or *Bildung*, their "self-culture", as the American Transcendentalists would translate the term, for Humboldt necessarily implied a social and political dimension. Self-culture demanded "a manifold of situations" (*eine Mannigfaltigkeit der Situationen*) for the individual citizens, so that they would be able to enter freely into relationships of association and cooperation with one another, because, Humboldt argued, humans can realize their potential as individuals only in society. For this reason, Humboldt maintained that a government should not be evaluated solely by its legal system that granted freedom and liberty to its citizens but equally by how much and to what degree it helped assure the creation of such a manifold of situations and opportunities for the individual citizens to develop their human capacities in actual reality" (Stanford Encyclopedia of Philosophy, Wilhelm von Humboldt, 2022).

3. Quality assurance, enhancement and development

To start with this section will give the meaning of key concepts in the discourse of quality these are: quality assurance, quality enhancement and quality development. These key terms are perceived differently in literature, quality assurance is often perceived as a process and quality enhancement as an activity (Williams, 2016).

a. Quality assurance

According to the Analytic Quality Glossary quality assurance is “the collections of policies, procedures, systems and practices internal or external to the organization designed to achieve, maintain and enhance quality” (Williams, 2016, p.97). Like the term quality, quality assurance has ‘no single common definition of the phrase and “therefore, it has become a catch-all phrase; it is asked to do too many different things and as a result it can do few of them to anyone’s satisfaction” (Williams, 2016, p. 87). The purpose of quality assurance is to ensure that higher education reaches stated standards. Quality assurance in some instances is used interchangeably with accountability (Collini, 2012). For some institutions HE quality assurance aims to ensure the quality of teaching while UNAM and other HEIs focus more on “the processes to achieve quality: quality assurance is, in fact, a meta-process” (Williams, 2016, p. 98). According to UNAM quality assurance “refers to an ongoing, continuous process of evaluating the quality of a higher education system, institutions, or programs” (<https://www.unam.edu.na/cequam/downloadable-documents> p.7). Quality assurance has to do with “ensuring that mechanisms, procedures and processes are in place to ensure that the desired quality, however defined and measured, is delivered” (Harvey & Green, 1993, p. 19).

b. Quality enhancement

Drawing from the work of Harvey (2004) in the Analytic Quality Glossary, quality enhancement is

a process of augmentation or improvement. It has two main components one on individual learner enhancement and the other is the quality improvement of the institution or programme of study. Some definitions of quality enhancement focus on students’ learning. For example, in the UK, quality refers to institutional quality management intended to ensure quality in the context and bring about improvements in the quality of learning (Williams, 2016). Scotland on the other hand, defines it as intentional steps focused on continual improvement on the learning experiences of the students (Williams, 2016). Other authors argue that enhancement can be seen as a definition of quality and this is the case at UNAM (Campbell and Rosznyai, 2002; Williams, 2016). However, Harvey (2004) critiqued this view because he is of the opinion that quality goes beyond the continuous search for permanent improvement and Collini (2012) further argues that there is a limit to improving what has been considered excellent in practice.

c. Quality development

According to Gordon (2002) quality development is inclusive of all the strategic approaches which have the greater potential to promote quality enhancement and transformation to evade the culture of passing a specific test. The assumption is that if the mechanism for quality assurance are in place then quality can be assured. However, Harvey and Green (1993) suggests that developing a quality culture is an essential process in quality development. A quality culture is one where everybody in the organization is responsible for quality (Crosby, 1986). The advantage of the quality culture is that there is no need to check out the final output because quality has been assured throughout the process Harvey and Green (1993) termed it democratizing quality. The concept of quality culture is quite new to me. This means that quality is the responsibility of every UNAM staff member. However, this is not the practice at UNAM. Quality is the responsibility of the head of the department, the dean and the PVC for academic at UNAM. The main challenge to the quality culture though is that of zero-defect notion which is not useful in HE because student

development involves constant re-working on the specifications.

From a German point of view a real quality culture at a university is also quite new. As mentioned in 2.2 universities have been regarded as institutions of high quality in HE for a long time. There was no need to control the quality of research and teaching or evaluate the curriculum because scientists who carry out their research and teach the students were seen as proven experts. For a long time (from the 1960's to the 1990's) the prevalent policy for a quality culture in Germany was that sufficient resources (e.g. staff, buildings, media) will guarantee the quality in HE.

With the first PISA results in 2001 the policy changed rapidly because politicians realized that it does not work automatically like that. Standards for school certificates as well as national tests were introduced. The school curricula in Germany were standardized and rewritten. At university level Bachelor and Master degrees were introduced within the framework of the Bologna Process (starting with the Sorbonne Declaration 1998) and "a system of quality assurance, to strengthen the quality and relevance of learning and teaching" was implemented (European Commission, The Bologna Process and the European Higher Education Area, 2023). In Germany numerous agencies for quality management and accreditation to monitor the study programmes were founded. Universities must receive their study programmes accredited otherwise they cannot offer them. They can also establish an internal quality assurance system which is responsible for the accreditation (German Accreditation Council, 2023).

3.1 Quality assurance, enhancement and development at global level

The phenomena of globalization have fuelled the emergence of concepts and models for quality assurance. According to Lemaitre (2002) globalization has impacted the definition of quality and the methods utilised for determining it, in the universities throughout the world. This is an oversight because quality is context relative, thus the diverse contexts of the universities should not be ignored in defining and measuring quality.

Lemaitre (2002) insists that globalization and colonialism are not the same but they have some similarities. She highlights that the two concepts have common features such as they both have imposition of culture, politics and economic priorities but differ in the sense that in globalization there is no explicit will to conquer.

Lemaitre (2002) further argues that globalization has resulted in two contradictory views of HE, which she termed the traditional view and the operational or entrepreneurial view. The traditional view is described to be vested in high sovereignty of states, cultural autonomy, stability of HEIs and academic identity. The change was well captured by Wallerstein (cited in Lemaitre, 2002< p.30) "sovereignty of states declined, everyone's ability to resist rules of the market has disappeared, possibility of cultural autonomy has been virtually annulled and the stability of academics and identities are now into serious question." Thus, the traditional view of HE changed from an international perspective (focused and defined at the level of nation states) into a global or transitional one, built on transnational cooperation at the economic level, capitalist class of the political level and the culture ideology of consumerism at the cultural level (Sklair cited in Lemaitre, 2002, p. 31). These views brought about feelings of uncertainty and doubt of staff at university's identities as they grapple with the task of responding to demands of the new context under the global ideology of consumerism. Specifically, to HE, the traditional view was that universities were concerned with the mastery of discipline content, enhancement of qualified and selected few students and the development research based on the disciplinary priorities. Under the operational view of HE, knowledge is defined mainly as information to solve problems, students are considered as products or customers, academics became facilitators rather than educators and research is now a development project funded by corporations wishing to improve their position in the market place.

Historically, the period after the World War II the public sector underwent a major shift to concepts and models of management science (Lockett, 2007). In brief, management science

operated on beliefs and assumptions such as: the goals and objectives are to be determined in advance, top-down monitoring and control approaches, the use of scientific methods to measure efficiency, evaluation by standardized instruments, conditions for implementation are fixed (Parsons, 1995). However, the assumption that the conditions of implementation are fixed is not practical as the context has some elements of structure, culture and agency that vary and may serve as constraints or enablement in the implementation process. At UNAM the quality policy is developed on the basis of its internal and external context as well as its historical context and development (<https://www.unam.edu.na/cequam/downloadable-documents>).

Furthermore, neo-liberal reforms in the 1980's led to a structural adjustment for better economic performance that included cuts in the public funding (Lockett, 2007). These structural adjustments included importing new management ideas and technologies from the private sector such as: public organisations should be governed by a sense of mission... government should monitor and improve the performance of public service via quality assurance. In Namibia these adjustments led to a change in status of UNAM from being the only national university to having to compete with two more universities for financial resources from the government and for students. Following these developments Namibia established quality assurance agencies (Namibia Council for Higher Education for tertiary institutions, Namibia Training Authorities for vocational training centres, Namibia Quality Framework- to regulate qualification and accredit programmes, Namibia Quality Authority) due to what Parsons (1995) and Neave (1998) term the emergence of an evaluative state. Therefore, the first national quality assurance agencies were established in the early 1990's in the UK, Europe and Australasia (Lockett, 2007).

Brennan and Shah (2000, p. 11) describe a generic pragmatic model for conducting quality assurance in higher education. The model has the following features:

- ☐ A national body with legal status but independent from the government to outline the quality assurance methods and procedures.
- ☐ Self-evaluation by institutions of higher education by academic themselves.
- ☐ External evaluation by peers that include a site-visit and face-to-face interaction
- ☐ Published reports with recommendations for improvement.

The emergence of quality assurance, enhancement and development has received some critique from some authors. The uncertainties and tensions left in the wake of globalisation in HE has been viewed as colonisation of universities by a foreign ideology, imposed by a globalised economy on higher education throughout the world (Lemaitre, 2002). The commercial and industrial models of quality promoted by globalization are not suitable for multipurpose higher education institutions (Vroeijenstijn, 2000). For example, it is indeed true that for a university it is not clear whether the product is the graduate, the programme or the research output (Vroeijenstijn, 2000). Lockett (2007) argues that the absolute value of academic level or quality of a graduate does not exist. In fact, what is generally accepted as quality is simply a mere opinion (Vroeijenstijn, 2000). Barnett (1999) goes further to say quality is an empty concept linked to the idea of what education should be for (quality as fit for purpose). Clearly the definitions of quality are never neutral nor innocent but they are about power balances within higher education and between higher education and other social actors. Despite all these varied definitions of quality, quality assurance is crucial in HE and there is an urgent need to contextualise and redefine quality considering traditions of HE that should be preserved and integrated some aspects of globalisation as well.

3.2 Quality assurance, enhancement and development at national level

In Namibia at the national level the quality assurance agency is called the Namibian Council of Higher Education (NCHE). Its function is dual in nature, it is responsible for programme accreditation and for national audits of HEIs. It was established

by the Higher Education Act 2003 and was launched in November 2005. Fifteen years ago, NCHE was established in response to global trends in higher education such as amongst others: demand for greater accountability and efficiency in the use of public funds, mass participation (student massification) in education vs shrinking resources, greater stakeholder scrutiny of education and training processes, mobility of students and cross border education due to internationalisation of higher education and the changes brought about by information and technology. This change was designed to bring about tighter financial discipline and enforce accountability on those who spend taxpayers' money. Again Lemaitre (2002) argues that society and its members are demanding that someone provides a measure of quality assurance, in the face of massification and to provide a measure of value-for-money.

Therefore, the objectives of NCHE are:

☐ To promote:

- The establishment of a coordinated higher education system.
- Access of students to higher education institutions.
- Quality assurance in higher education

☐ To advise on the allocation of money to public higher education institutions.

☐ To accredit study programs offered at institutions of higher education.

☐ Monitor the quality assurance mechanisms of higher education institutions.

In Namibia, at national level quality assurance is defined as an umbrella term which includes various models for ensuring quality, including programme accreditation, institutional audit and institutional accreditation. Programme accreditation focuses on the quality of higher education academic programmes. It is accountability oriented with an aspect of improvement. The accreditation programme is informed by key principles, values and ideas and beliefs some of which are listed below:

☐ Higher education institutions are the main custodians of quality and have the primary responsibility for the quality of their programs and assurance thereof.

☐ The programme accreditation system should be internationally aligned in order to ensure academic programs of good quality for the benefits of the students and other beneficiaries of higher education.

☐ The program accreditation system should be fully contextualized within Namibia's specific circumstances and needs.

☐ The program accreditation system should be transparent, user-friendly and adaptable and should not stifle diversity and innovation through its policies and processes.

The NCHE institutional audit system focuses on an institution's policies, systems, strategies and resources for quality assurance of its academic activities. Audit panels comprising of experts in higher education issues, conduct evaluations using the NCHE's audit requirement benchmarks. Unlike programme accreditation system the audit system is improvement oriented with integrated parts of accountability. Its underlying principles are:

☐ It complements the institutional quality assurance mechanisms by setting and monitoring national benchmarks.

☐ It should improve the quality of higher education institutions by evaluating institutional quality assurance systems against national requirements.

☐ The institutional audit system is applicable to public and private higher education institutions and all sites of delivery, as part of a coordinated higher education system.

☐ The institutional audit system should be fit for its purpose: it should entail appropriate and necessary mechanisms for achieving its objectives.

Overall the task of NCHE is to ensure accountability and quality service to the beneficiaries of higher education. Through the audit system the set national requirements for institutional mechanisms for assuring quality and to validate whether the requirements are met, and to make recommend appropriate improvement measures when necessary. This enable student and other beneficiaries of higher education to have confidence in the quality of learning opportunities offered by higher education institutions. The process also provides to the public independently verified information about institutions and their mechanisms to secure and

promote quality. As opposed to the situation prior to the establishment of NCHE, the higher education institutions were responsible for its own internal quality audits and there was no uniformity in the process for all higher education institutions. Governments may argue that the audit culture enhanced quality of teaching and learning at higher education institutions but critics in education are of the opinion that it has rather created a culture of compliance and a climate of fear (Shore & Wright, 1999) and this might be more evident at the institutional level.

3.3 Quality assurance, enhancement and development at UNAM

To begin with, a short overview of the institutional context. UNAM has a well-established quality assurance through the Center for Quality Assurance and Management (CEQUAM). There is a clear policy on quality assurance activities that are to be carried out by CEQUAM staff, UNAM academic staff and various UNAM stakeholders. CEQUAM coordinates all activities starting from the need assessment, program development, program registration on National Qualification Framework (NQF) through the National Qualification Authority (NQA), Program accreditation and all evaluations. CEQUAM as a quality assurance body coordinates all activities with relevant stake-holders and the National Council of Higher Education (NCHE). Most of the key aspects of academic activities such as teaching and research are quality assured. Each faculty in the UNAM has external stakeholders who are industry experts in that field. Review of programs occurs every after five years, where self-evaluation reports by every department are conducted and further evaluations by external experts in the discipline. During programme development, those stakeholders' consultations and their critics and contributions are valued. There are moderators for the modules offered (internal and external). There student-lecturer evaluation is done to ensure quality teaching (but can be bias). Issues related to academic are discussed through various management committee

/faculty boards/senate before a decision is taken.

However, despite stipulations by the policy and CEQUAM activities and commitments there are shortcomings. An increase in access to high education by have increased student diversity (more students with diverse needs and varied backgrounds) this contributes to structural constraints such as (institutional facilities, prevailing academic staff and their attitudes, national and institutional policies and resources). There is a need to offer psycho-social support to academic staff and students to promote student epistemological access to education.

Conversations with academics has revealed that, there is no regulated mentoring and peer coaching among academics. The university has a mentoring policy but it is not implemented. The role of academic developers should be to work together with the teaching and learning unit to change this sad reality. Professional development is encouraged but not fully supported by the university management. Furthermore, there is a need for regulated mentoring and peer coaching among students, despite the inequalities brought about by students' diverse backgrounds. High academic workloads hinder professional development opportunities. There is an absence of or less close involvement of CEQUAM and university management in quality standards of academic activities this may be because of the fact that CEQUAM is only located at the main campuses and are not represented at the satellite campuses. There is a minimum or no desire among academics and students to confront existing norms and hierarchies and ideologies because they work in silos. The university offers some programmes that are not relevant and or suitable for the job market in Namibia such as the Bachelor of Science, Bachelor of Arts (Languages), students who study these programmes end up as teachers. The university also over-produces graduate in some fields that the country requires, such as Agriculture, Science, Education, Library Science, etc. The number of unemployed graduates in the afore-mentioned fields evidences this. This talks to a conflict between quality as fitness of purpose or as fitness for purpose.

Although policies are forms of structural enablement, some are not reviewed to cater to the contemporary complex educational demands,

especially for some groups of students; the dissemination and implementation of policies remain a constraint to respond to the diverse needs of the students. To inspire and influence staff to implement policies require constant improvement of existing policies.

The implementation of some quality assurance activities as stipulated in the policy are overlooked/compromised by some departments and faculty members. Although there are moderators, some exam papers or exam scripts are not moderated. Most Continuous assessments are not moderated. Students' assessment scripts are getting missing. Most assignments/tests are compromised either by cheating/coping and are poorly set. Deficiency of large venue for assessment compromise the value of such assessments as students share answers amongst themselves. No lecturer monitoring or peer tutoring or academic collaboration (academics are free to and take charge of their modules more independently) which may compromise the quality of teaching. Shortage of external experts in some modules/fields also compromise quality teaching and assessment on those modules.

3.4 Quality assurance, enhancement and development at JMU

The quality management department of the JMU explain the function of quality assurance like this: "Quality in teaching and learning depends first and foremost on the daily commitment of teachers, students and staff at the University of Würzburg. As an overarching organisation, it has supportively agreed on comprehensive participation, regulated processes and standards. In the resulting quality management system, quality cycles of the faculties intertwine with those at the central level. The common goal is to create the best possible conditions for good teaching and the organisation of studies" (JMU Quality Management, 2023). In detail it means that the University of Würzburg has a "quality culture" expressed as an understanding of quality which demonstrates the principles on which the QM system is based. Therefore, guidelines for action for the actors are provided and used in particular in the construction and further development of

central and decentralized components of the system. The idea is that the University of Würzburg achieves a concrete understanding of quality through a multi-perspective view of the area of study and teaching: "Broad participation in its design and ongoing operation is also crucial for the acceptance of a binding QM system. Therefore, care is taken to ensure that both the relevant status groups and all faculties are involved in all central processes" (<https://www.uni-wuerzburg.de/qm/qualitaetsmanagement-fuer-studium-und-lehre/qualitaetsverstaendnis-des-qm-systems/>). In the QM system, central and faculty-level elements intertwine. In particular, the central elements ensure the framework of the QM system, which is binding due to external specifications and also demonstrate the individual design freedom of the faculties. The system itself is reviewed annually and adjusted if necessary, so change is supposed to be inherent in the system. Target group-specific information is provided on the objectives, functionality and responsibilities of the QM system and its components. With the QM system, the University of Würzburg has established continuous improvement processes based on the Deming Principle Plan-Do-Check-Act (PDCA cycle). That means with each run, improvements are made that raise the processes to a higher level of quality. Particular attention is paid to deriving binding measures for the further development of studies and teaching and to checking their implementation (<https://www.uni-wuerzburg.de/qm/qualitaetsmanagement-fuer-studium-und-lehre/qualitaetsverstaendnis-des-qm-systems/>).

It really is a complex quality management system with the main focus on the study programmes. There are different quality cycles at the programme level from annual monitoring to 8-year-cycle of accreditation as quality management. The different instruments in the quality management system are the survey system itself, the annual review and the programme audits (for details see the following document in English: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00267/A3-QM_und_OE/QM-Seite/230509_QM_Abstract_EN.pdf). All study programmes at the JMU must be accredited and

especially when a new study programme is introduced, it must be carefully examined by the quality management. Although hearings are held and external experts are also consulted, degree programmes are approved for which there is no explicit labour market. Actually, additionally introduced study programmes (bachelor's or master's programmes) must be "resource-neutral", but sometimes they are an additional burden for the existing staff. Thus, there is a similar development like in Namibia that is mentioned in 3.3.

4. Academic developers' role to quality assurance and enhancement of teaching and learning

Context plays a crucial role to the quality of teaching and learning. In other words, while it is all good to widen access to higher education for the students, the institution additionally needs to be prepared to accommodate the diverse student body in terms of human and infrastructure resources. This is because the input (resources) influences the output (graduates) and ultimately the quality of the both the process and the product.

More attention has not been given to the performance appraisal system at UNAM. When the time for completing it came, some academics treated it as a chore that they had to do as soon as possible and once submitted that is the end of it. For one this compulsory act is never viewed as a quality assurance process rather it is thought as a system that allowed academics to report themselves to their bosses with regard to how well academic staff are performing their academic duties. The system is a good initiative but its implementation is not effective. This appraisal form has never been discussed with the new academic staff yet they will be expected to complete one. All these years some complete the forms out of compliance to ensure that their name will be listed amongst those who have submitted their appraisal form. Because many of the academic staff do not understand the purpose or rationale for this performance appraisal form, it is always, a struggle to get them to complete it, let alone complete it truthfully. The poor

understanding of the staff appraisal form could have arisen from the fact that there is no feedback or discussion after submitting it. Discussion is crucial if academic staff are to understand and appreciate the process. The appraisal system at UNAM focuses on the values for academics e.g. teaching, research and community engagement. However, one wish that the agents hold dialogues on this system then its implementation once understood will improve and will initiate the change they desire to see in their universities.

5. Conclusion

In conclusion, quality is a crucial issue in HE context. It is not the responsibility of the university management or the quality assurance unit only but rather a collective responsibility. Thus, quality is stakeholder relative and context bound. The assessment of quality should rely on a clearly defined criterion. All the stakeholders of the university are responsible for quality thus critical self-evaluation by academics and student evaluation provide crucial feedback for enhancing and improving quality of teaching and learning. Academics and academic developers have a greater responsibility to promote quality enhancement amongst the staff members and facilitate a common understanding of quality, based on the quality assurance policy of the university by engaging colleagues in conversations concerning quality of teaching and learning activities. This means that quality is more than just policing on the own work and it should not merely be a matter of compliance with the public audit. Rather academics should strive towards a quality culture that values development and improvement in a system that is not deficit of efficiency but always striving to find room for improvement on the good practices. There was a mental shift regarding the meaning of fitness of purpose (HE national goals) and fitness for purpose (mission and vision of the university). Quality therefor is context based at both the level of global, national, institutional, and departmental. Formative quality assessment should be encouraged as opposed to evaluative, for example academic staff often only evaluate the

teaching and learning at the end offering a certain module (summative) instead of during the process of teaching the module to provide us an opportunity to change and improve where necessary. Furthermore, only the examinations are moderated (summative assessment) to ensure the quality of assessment but equally important is the tests, assignments and projects given during the process of teaching and learning. Evaluation during and after a programme is crucial in the improvement and maintaining of quality. Certainly, this module has equipped me with a different lens of looking at quality assurance approaches.

5. Bibliografy

- Barnett, R. (1999). *Realizing the university*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brennan J. & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: An international perspective on institutional assessment and change*. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Campbell, C. & Rozsnyai, C. (2002). 'Quality assurance and the development of course programmes', *Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe* (Bucharest, UNESCO).
- Collini, S. (2012). *What are Universities For?* Penguin Books.
- Crosby, P. B. (1986). *Running Things- the art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control.
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (2023). https://www.dfg.de/en/research_funding/funding_initiative/excellence_strategy/index.html
- European Commission, (2023). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- German Accreditation Council, (2023). <https://www.akkreditierungsrat.de/en/accreditation-system/accreditation-system>
- Gordon, G. (2002). *The roles of leadership and ownership in building an effective quality culture*. *Quality in Higher Education*, 7(1) pp. 7-17.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1) pp. 9-34.
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary*, quality research international. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>.
- JMU Quality Management, (2023). <https://www.uni-wuerzburg.de/en/quality-management/>
- JMU Quality Management in Teaching and Learning at the University of Würzburg, (2023). https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/ext00267/A3-QM_und_OE/QM-Seite/230509_QM_Abstract_EN.pdf
- Lemaitre, M. J. (2002). *Quality as Politics. Quality in Higher Education*, 8(1) pp. 29-37.
- Luckett, K. (2007). *Methodology matters: Possible methods to improve quality*. *Perspectives in Education*, 25(3) pp. 1-11.
- Moodie, G. C. (1986). *Fit for What?* In G. C. Moodie (ed.) *Standards and Criteria in Higher Education*, pp.1-8, Guilford, SRHE and NFER/Nelson.
- Neave, G. (1998). *The evaluative state reconsidered*. *European Journal of education*, 33(3), 265-284.
- Parsons, W. (1995). *Public policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Aldershot: Edward Elgar.
- Riedel, M. (1977). *Wilhelm von Humboldts Begründung der "Einheit von Forschung und Lehre" als Leitidee der Universität*. In U. Herrmann (Eds), *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen*. Weinheim, Basel: Beltz, pp. 231-247.
- Shore, C. & Wright, S. (1999). *Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education*, *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4) pp. 557-575.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy, Wilhelm von Humboldt (2022), <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/#HumbApprAnthPoliAest>

Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis*. Jessica Kinsley Publishers.

Williams, J. (2016). Quality Assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22(2), pp. 97-102.

Per un'educazione democratica: la pedagogia di John Dewey

Towards a democratic education: the pedagogy of John Dewey

La democrazia, infatti, è una concezione etica della società, in base alla quale l'individuo rappresenta la realtà prima e ultima. Pertanto, l'etica della democrazia consiste nel dare modo a tutti e a ognuno di sviluppare pienamente la propria personalità. In altre parole, nella democrazia ogni uomo rappresenta un fine in se stesso, e come tale il suo pieno sviluppo deve essere tutelato e promosso dalla società.

John Dewey

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Messina
gennaro.balzano@unime.it



ABSTRACT (Belleza, 10)

The article analyses John Dewey's pedagogical thinking, emphasising the inseparable link between education and democracy. After a biographical and philosophical overview, it highlights how Dewey conceives democracy not only as a form of government, but as a “way of life” based on participation, cooperation and individual and social responsibility. Education plays a central role in this process, taking the form of experiential, active and community-based practice capable of shaping critical, autonomous and aware citizens. Through reflection on his main works, in particular *Democracy and Education* and *Experience and Education*, the idea emerges of a school understood as a laboratory for democratic growth and personality building, capable of overcoming transmissive and authoritarian models. In conclusion, Deweyan pedagogy is presented as a resource that is still relevant today for addressing contemporary educational and social challenges, promoting inclusion, responsibility and active citizenship.

Keywords: John Dewey; Democracy; Active education; Experience; Citizenship

L'articolo analizza il pensiero pedagogico di John Dewey, sottolineando il nesso inscindibile tra educazione e democrazia. Dopo un inquadramento biografico e filosofico, viene messo in evidenza come Dewey concepisca la democrazia non solo come forma di governo, ma come “modo di vivere” fondato sulla partecipazione, sulla cooperazione e sulla responsabilità individuale e sociale. L'educazione assume un ruolo centrale in questo processo, configurandosi come pratica esperienziale, attiva e comunitaria, capace di formare cittadini responsabili, autonomi e consapevoli. Attraverso la riflessione sulle sue opere principali, in particolare *Democracy and Education* ed *Experience and Education*, emerge l'idea di una scuola intesa come laboratorio di crescita

Copyright: © 2026 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

democratica e di costruzione della personalità, capace di superare modelli trasmissivi e autoritari. In conclusione, la pedagogia deweyana viene presentata come una risorsa ancora attuale per affrontare le sfide educative e sociali contemporanee, promuovendo inclusione, responsabilità e cittadinanza attiva.

Parole Chiave: John Dewey; Democrazia; Educazione attiva, Esperienza; Cittadinanza

Citation:

Indellicato, R. (2025). Per un'educazione democratica: la pedagogia di John Dewey. *Personae*, 4(2), 53-65.

1. Introduzione

John Dewey, filosofo statunitense, compì i suoi studi presso l'Università del Vermont e successivamente a Baltimora, dove ebbe come maestro George Sylvester Morris e subì l'influenza di G. Stanley Hall, figura di rilievo della psicologia sperimentale negli Stati Uniti. Il suo pensiero si formò anche grazie al confronto con Charles S. Peirce e, in un secondo momento, con William James. Laureatosi nel 1884 con una tesi di orientamento psicologico, intraprese la carriera accademica insegnando presso le Università del Michigan e del Minnesota. Le sue prime opere, *Psychology* (1887) e *Outlines of a Critical Theory of Ethics* (1891), testimoniano il passaggio da un iniziale idealismo verso un naturalismo evoluzionista, influenzato in maniera decisiva dal darwinismo e dal pragmatismo. Nel 1894 Dewey fu chiamato all'Università di Chicago, dove fondò la *Laboratory School*, considerata un modello esemplare di *scuola nuova*, ispirata ai principi dell'attivismo pedagogico. In collaborazione con George H. Mead, sviluppò lo *strumentalismo*, una forma originale di pragmatismo che si impose in quegli anni accanto alle elaborazioni di James e di F.C.S. Schiller, pur mantenendo un costante confronto critico con la prospettiva logica di Peirce. Tra le opere di questo periodo si ricordano *My Pedagogic Creed* (1897), *The School and Society* (1899) e *Studies in Logical Theory* (1903). Dal 1904 al 1929 Dewey insegnò alla Columbia University di New York, dove la sua influenza si

consolidò sia in ambito filosofico sia in quello pedagogico, diffondendosi ampiamente negli Stati Uniti e in Europa. Parallelamente, il filosofo si avvicinò progressivamente ai problemi sociali e politici del suo tempo: dopo il pensionamento nel 1929, e in coincidenza con la Grande Depressione, aderì a un movimento di orientamento riformista e democratico-radical, le cui idee ebbero risonanza anche nel New Deal promosso dal presidente Roosevelt. Nel 1937 guidò la commissione d'inchiesta sul processo a Trockij e denunciò le derive autoritarie del regime stalinista, pur riconoscendo in precedenza alcuni aspetti positivi della pedagogia marxista osservata in un suo viaggio in Unione Sovietica. Come già nel corso del primo conflitto mondiale, anche durante il secondo Dewey sostenne l'intervento degli Stati Uniti, convinto della necessità di una democrazia attiva e partecipata. Il suo pensiero trova un punto di sintesi nella visione pedagogico-sociale espressa in *Democracy and Education* (1916), un'opera veramente attuale perché affronta nodi che oggi, a più di un secolo di distanza, sono ancora centrali nel dibattito pedagogico, politico e sociale. La sua modernità emerge su almeno cinque piani fondamentali: il rapporto tra educazione e società democratica, il valore dell'esperienza, la centralità della partecipazione, l'inclusione e il ruolo della scuola nella costruzione del futuro (Mariani, 2017, pp. 143-146). Tali dimensioni, pur emergendo in modo diffuso nella produzione di Dewey, necessitano di essere

considerate in modo sistematico, evitando il rischio di una lettura frammentata o meramente descrittiva.

Per Dewey, l'apprendimento non si limita alla trasmissione di contenuti, ma si realizza attraverso l'esperienza attiva e la partecipazione significativa dell'allievo. L'educazione è concepita come processo di costruzione del sapere, in cui la scuola diventa uno spazio di esplorazione e sperimentazione (Dewey, 1938). Tale prospettiva trova oggi conferma nelle pratiche di apprendimento attivo e nelle metodologie didattiche basate sul *problem-based learning* (Bendix Petersen, pp. 12-30, 2024) e sul *learning by doing* (Kolb, 2015; Darling-Hammond et al., 2020). Tuttavia, è necessario evidenziare le tensioni tra questa visione e alcune pratiche standardizzate della scuola contemporanea, dove spesso l'esperienza viene mediata da curricula rigidi e valutazioni standard. Una lettura critica permette di interrogarsi su come le scuole possano concretamente valorizzare l'esperienza senza rinunciare a obiettivi di apprendimento strutturati (Hoang; Hoang, pp.45-67, 2025). Dewey concepisce la scuola come microcosmo della società democratica: l'educazione favorisce la partecipazione, la collaborazione e lo sviluppo di competenze sociali e civiche. Questo approccio risulta particolarmente attuale in contesti multiculturali e inclusivi, dove l'insegnamento deve promuovere la capacità di dialogo e la consapevolezza dei valori condivisi (Biesta, 2010; Noddings, 2019). Un esercizio critico in questo ambito richiede di interrogarsi sulle modalità con cui le istituzioni educative contemporanee traducono tali principi in pratiche quotidiane e sulle possibili dissonanze tra teoria e realtà organizzativa della scuola. Il pensiero di Dewey sottolinea l'importanza della riflessione come strumento di apprendimento: gli studenti devono sviluppare la capacità di analizzare, interpretare e risolvere problemi in

contesti reali. Tale dimensione anticipa concetti oggi centrali come il pensiero critico, la metacognizione e le competenze di cittadinanza digitale (Saavedra & Opfer, 2012; Voogt et al., 2015). È utile, però, problematizzare l'applicazione di queste idee: la scuola contemporanea può incentivare la riflessione critica, ma spesso lo fa in maniera episodica, limitata a progetti o laboratori, senza integrarla in tutti gli aspetti del curriculum. Dewey insiste sulla necessità di un insegnamento che unisca la conoscenza teorica alla pratica, evitando la dicotomia tra studio astratto e esperienza concreta. Questa prospettiva trova oggi espressione in percorsi didattici blended e in laboratori interdisciplinari, ma resta una sfida rendere sistematica questa integrazione in tutti i livelli scolastici (Schwab, 1978; Darling-Hammond et al., 2020). Una lettura critica mette in evidenza come la tecnologia e le piattaforme digitali possano favorire o ostacolare questa integrazione, a seconda della progettazione pedagogica adottata.

Infine, Dewey vede la scuola come luogo di formazione del cittadino, capace di partecipare attivamente alla vita democratica e di contribuire al bene comune. Questo principio è oggi centrale nei programmi di educazione civica e sostenibile, così come nelle iniziative che promuovono competenze sociali, emotive e collaborative (OECD, 2021). La sfida contemporanea consiste nel rendere questa visione operativa in contesti caratterizzati da vincoli burocratici e da una crescente standardizzazione dei percorsi educativi.

Dewey considerava la democrazia non come un dato acquisito, ma come un processo da costruire continuamente attraverso pratiche educative inclusive. La sua idea che tutti possano partecipare e che l'educazione debba essere equa e accessibile risuona fortemente in un'epoca in cui persistono divari educativi e digitali, in un tempo, come il

nostro, in cui la scuola si confronta con bisogni educativi speciali sempre più diversificati e con la necessità di promuovere autentici processi di inclusione interculturale in cui la diversità non deve costituire una *diminutio*, bensì un'opportunità di confronto e di crescita culturale. In tal senso il pensiero di Dewey è certamente attuale perché offre una visione etica e politica che dialoga in modo profondo con la pedagogia inclusiva contemporanea. È tuttavia necessario precisare che Dewey non elabora una teoria dell'inclusione nel senso pienamente sviluppato che il termine assume nel dibattito pedagogico contemporaneo. Il suo contributo va piuttosto interpretato come una fondazione etico-politica dell'educazione democratica, che necessita oggi di essere integrata con le acquisizioni della pedagogia speciale, interculturale e delle ricerche sulla giustizia educativa.

Dewey critica sia l'autoritarismo tradizionale, fondato su rigide opposizioni gerarchiche e sulla separazione tra teoria e pratica, sia l'individualismo esasperato del liberalismo ottocentesco. In alternativa, propone una concezione di democrazia intesa come processo educativo permanente, volto a favorire l'integrazione sociale delle diverse classi e delle differenti esperienze, attraverso il contributo di scienziati, tecnici e intellettuali al servizio dell'interesse pubblico.

Per Dewey, il progresso umano non è garantito da leggi storiche predeterminate, ma dipende dalla capacità dell'intelligenza di rielaborare criticamente le situazioni nuove e di generare innovazione. La scuola, in questa prospettiva, deve abbandonare il nozionismo e la trasmissione autoritaria dei saperi, per radicarsi invece nell'esperienza concreta del fanciullo, nei suoi interessi e nella relazione con l'ambiente naturale e sociale. L'insegnante, lungi dall'imporre valori precostituiti, deve guidare lo sviluppo delle capacità critiche e della ricerca autonoma degli

allievi, favorendo un apprendimento autenticamente attivo.

L'attivismo pedagogico e lo strumentalismo filosofico di Dewey hanno esercitato una profonda influenza sulla cultura europea e italiana, in particolare a partire dagli anni Cinquanta, contribuendo a delineare un paradigma educativo fondato sulla centralità dell'esperienza, sulla dimensione democratica dell'educazione e sulla funzione sociale della scuola.

Tuttavia, la rilevanza contemporanea del pensiero deweyano non può essere assunta in modo immediato o acritico. Il rapporto tra la pedagogia di John Dewey e la scuola del XXI secolo richiede una rilettura storicamente situata, capace di confrontarsi con le profonde trasformazioni istituzionali, sociali e tecnologiche che hanno modificato i contesti educativi. Il riferimento a Dewey non va pertanto inteso come riproposizione lineare di un modello pedagogico, ma come esercizio critico di interpretazione e di confronto con le sfide dell'educazione contemporanea.

2. Democrazia ed educazione: un rapporto inscindibile

Oggi il concetto di democrazia di John Dewey può ritornarci estremamente utile per affrontare i conflitti e le lotte presenti nella società contemporanea (Cambi, 2003, pp. 11-19). A più di cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e educazione* è opportuno fermarsi a riflettere sul merito di questo binomio e su come oggi questi due concetti siano presenti nella nostra esperienza. Porre domande del tipo 'Siamo stati in grado di fare tesoro delle riflessioni di John Dewey per costruire più democrazia?' o 'L'educazione può ancora essere motore di una democrazia più matura?', potrebbe indurci a considerazioni assai sconcertanti (Lucisano, 2017).

Nel pensiero di John Dewey emerge la centralità dell'idea di democrazia che intende come una

“way of life”, ovvero un modo di vivere in cui gli interessi individuali si fondono per costruire una società democratica, consapevole, etica e partecipativa che consolidi l’impegno morale negli individui. Per Dewey, la democrazia non è solo una forma di governo, ma un modo di vivere che coinvolge tutti gli aspetti della società, inclusa l’educazione. Il filosofo e pedagogista americano teorizzò un’educazione democratica per una democrazia che non si risolvesse semplicemente nel diritto di voto, ma si realizzasse ponendo tutti in condizioni eguali nella lotta contro le difficoltà della vita; per il filosofo americano non può esserci scuola democratica se non in una società democratica e non può esserci società democratica se non con una scuola democratica, che educi i giovani al significato profondo della partecipazione, della socialità e della corresponsabilità (*ibid.*).

Pubblicata nel 1916, *Democrazia e educazione* è un’opera che dà spazio a contenuti che riflettono problematiche educative odierne ed emergenti (Filograsso-Nisi, 1989). Infatti Dewey si sofferma maggiormente sulle seguenti tematiche: la definizione del concetto di educazione in relazione ai significati di ambiente sociale e di democrazia; la funzione dell’esperienza e dell’apprendimento sperimentale nella pratica educativa; l’elaborazione di un metodo educativo e le implicazioni di questo sull’organizzazione del lavoro scolastico; una riflessione su alcuni aspetti filosofici e gnoseologici dell’educazione. Il metodo pedagogico elaborato da Dewey si basa su quattro punti principali: l’immediatezza (cercare di coinvolgere l’educando direttamente in un argomento che sia di suo interesse); la larghezza di vedute (accettare stimoli dall’ambiente esterno e opinioni diverse dalla propria); l’integrità mentale (assenza di scopi ulteriori, essere assorbiti e dediti all’argomento); la responsabilità (prendersi carico delle possibili conseguenze dei passi progettati) (Fiorucci-Lopez, 2017, p.9). Dewey sostiene che

una democrazia può esistere solo se i cittadini sono messi nelle condizioni di partecipare attivamente alla vita sociale. Oggi, in un tempo segnato da polarizzazioni, crisi della partecipazione, disinformazione digitale, l’idea di Dewey secondo cui la scuola deve sviluppare competenze critiche, formare cittadini responsabili, favorire la cooperazione, risulta estremamente attuale. La scuola, per Dewey, è il luogo privilegiato in cui si apprende come vivere insieme: un’intuizione che oggi si ricollega ai programmi di educazione civica, *media literacy*, *digital citizenship* e competenze socio-emotive. Si pensi a tal proposito alla Raccomandazione del Consiglio (UE) del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Come Dewey ha scritto nella *Prefazione* dell’opera *Democrazia e educazione* (datata agosto 1915), si tratta di «un tentativo di scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo. La discussione include un’indicazione degli scopi costruttivi e dei metodi dell’educazione pubblica osservati da questo punto di vista, e una valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale che erano state formulate in precedenti condizioni sociali, ma che ancora agiscono, in società nominalmente democratiche, per ostacolare l’adeguata realizzazione dell’ideale democratico. Come apparirà dal libro stesso la filosofia esposta in esso collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale nelle scienze, con le idee evoluzionistiche nelle scienze biologiche, e con la riorganizzazione industriale allo scopo di far notare i cambiamenti che questi svolgimenti recano con sé nell’oggetto e nel metodo dell’educazione» (Dewey, 1965, p. IX).

In questa direzione, egli riprende la posizione fondamentale espressa nell’opera *Il mio credo pedagogico* (Dewey, 1954): la democrazia è più di

una forma di governo, è un tipo di vita associata, costituisce una forma d'esperienza basata su una comunicazione continua, che permette la messa in comune di idee e valori che fondano la coesione della comunità. Pertanto, tra educazione e democrazia vi è un'implicazione reciproca: l'educazione assicura la massima estensione degli individui capaci di partecipare pienamente alla vita democratica; la democrazia garantisce la liberazione delle facoltà dell'individuo e quindi la piena educazione di tutti. Per questo, la democrazia si caratterizza per una profonda devozione verso l'educazione e, nello stesso tempo, rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni per la crescita continua di ogni individuo, perché l'educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale. Il pensiero di John Dewey, centrato sulla relazione tra educazione e democrazia, assume un rilievo particolare se letto alla luce dello scenario geopolitico contemporaneo, caratterizzato da profondi cambiamenti sociali, economici e tecnologici (Shih, 2024). Le crisi globali – politiche, ambientali, sanitarie ed economiche – hanno reso evidente quanto la democrazia non sia un dato acquisito, ma un processo costantemente da costruire e difendere. In questo contesto, l'educazione assume un ruolo strategico: non solo come strumento di trasmissione culturale, ma come fattore di resilienza sociale e civica, capace di formare cittadini critici, informati e responsabili.

La polarizzazione politica, la disinformazione digitale e la diffusione di conflitti locali e globali mostrano quanto la democrazia contemporanea sia fragile e necessiti di cittadini capaci di dialogo, cooperazione e pensiero critico. Dewey, più di un secolo fa, insisteva sul fatto che la democrazia non si riduce al diritto di voto o alle istituzioni, ma richiede una cultura partecipativa, che si costruisce attraverso l'educazione e l'esperienza condivisa. Questo principio si rivela

particolarmente significativo oggi, quando le scuole si trovano a dover mediare tra diversità culturale, crisi sociali e rapide trasformazioni tecnologiche.

Inoltre, la globalizzazione e le migrazioni pongono sfide educative che richiedono una pedagogia inclusiva e interculturale, capace di integrare differenze etniche, linguistiche e cognitive. In questo senso, il principio deweyano secondo cui l'educazione deve valorizzare la partecipazione attiva e la collaborazione non è solo pedagogico, ma anche politico: forma cittadini consapevoli della propria interdipendenza sociale e capaci di affrontare conflitti in modo costruttivo.

Infine, le sfide globali, come i cambiamenti climatici e le emergenze sanitarie, rendono imprescindibile un'educazione in grado di sviluppare competenza critica, *problem solving* e capacità di adattamento, valori al centro della pedagogia deweyana. L'educazione, quindi, diventa un strumento di prevenzione e di costruzione della pace, promuovendo la coesione sociale e la responsabilità collettiva in un mondo interconnesso e complesso (Morin, 1993).

Resta tuttavia aperta la questione della distanza tra l'ideale democratico delineato da Dewey e le condizioni concrete dei sistemi scolastici contemporanei. Processi di standardizzazione, logiche valutative performative e vincoli organizzativi rischiano di ridurre gli spazi di partecipazione autentica e di deliberazione educativa. In questa prospettiva, il pensiero deweyano non offre soluzioni immediatamente trasferibili, ma criteri critici attraverso cui interrogare le contraddizioni della scuola attuale. Lo scopo dell'educazione va così ravvisato esclusivamente in questo processo di crescita personale continua, ossia: l'educazione non ha scopi esterni a sé, bensì è scopo a se stessa. In questo modo, il circolo virtuoso tra democrazia e educazione giunge a compimento: senza l'una non

può darsi pienamente l'altra e viceversa (Baldacci, 2017, p.27).

La definizione di educazione, che è strettamente connessa alla sua idea di democrazia, si identifica come un processo importante e primario nella la vita di ogni individuo, intrecciandosi al concetto di esperienza che Dewey identifica come il luogo della formazione, la quale dev'essere caratterizzata da pratiche educative attive e socializzanti, sviluppate in un ambiente stimolante e soprattutto quotidiano. Dallo studio teorico del suo pensiero se ne approfondirà l'aspetto pratico, investigando l'esperienza di una scuola laboratorio dell'Università di Chicago, vero e proprio laboratorio democratico, modello di formazione esperienziale che attraverso attività di scoperta spontanea e di cooperazione cerca di favorire la socializzazione e di costruire così il processo educativo e democratico. Questa dimensione sociale della conoscenza orienta, come si è visto, la sua concezione della scuola, della ricerca scientifica e anche del lavoro; arriva addirittura a coincidere con la sfera della moralità quando egli afferma che ciò che viene imparato e messo in pratica in un'occupazione che abbia uno scopo e che implichi la cooperazione con altri è conoscenza morale, dal momento che stabilisce un interesse sociale e conferisce l'intelligenza necessaria a che quell'interesse sia messo in pratica (Dewey, 1965).

3. La democrazia come pratica educativa

La scuola attiva, democratica e popolare di Dewey, rappresenta un evento in diverse parti del mondo per la carica ideale che la contraddistingue, ma anche per la sua solida giustificazione teorica (Reichelt Lind, pp. 423-442, 2021). Terreno comune della filosofia e della scienza sono, per il pragmatismo, la concezione problematica della realtà.

Le scuole sono certamente luoghi importanti di trasmissione culturale e di vita sociale per la formazione della personalità dello studente, per cui esse diventano laboratori di esperienza e di

crescita democratica, oltre che di apprendimento attivo, proprio perché Dewey pone l'accento sulla centralità dell'esperienza del discente, sulle sue esigenze vitali da intendere come il vero cuore dell'attività didattica e della scuola, permettendo così di pensare quest'ultima, per dirla con Codignola, come una autentica «comunità di pratiche educante» (Codignola, 1949, p. VIII; Wenger, 2006). Per Dewey la scuola non è un luogo chiuso, ma una comunità in cui si impara a collaborare, a comunicare, a costruire insieme conoscenza. Oggi questa visione anticipa nel dibattito culturale e pedagogico molte prospettive contemporanee come ad esempio: la *community of learners*, il *cooperative learning*, l'educazione inclusiva e gli approcci partecipativi e dialogici. In una società globalizzata e interconnessa, la scuola come laboratorio di relazioni e cooperazione è un'idea quanto mai urgente da porre in essere. Tali convergenze non vanno interpretate come anticipazioni dirette delle pratiche educative contemporanee, né come una piena sovrapposizione teorica. Esse indicano piuttosto affinità concettuali di fondo che richiedono una significativa rielaborazione e una rivisitazione critica alla luce delle specificità storiche, istituzionali e culturali dei contesti educativi odierni (Jackson, 1998, pp. 87-93; Greene, 1998, pp. 73-77).

L'educazione deweyana trova il suo fine ultimo nell'educazione alla "democrazia" per la quale è necessario riabilitare il filosofare come abitudine a pensare in relazione all'esperienza, a ragionare su di essa e a considerarla come condizione di intervento della ragione e di modificabilità della natura sociale. Ciò implica che Dewey concepisce l'educazione in una relazione reciproca e ricorsiva con la democrazia, nel senso che in una società democratica perennemente tesa per sua natura a migliorare la condizione dei suoi membri e a rendere una comunicazione sempre più intensa fra di loro, l'educazione non può mirare a creare

abiti fissi e abitudini ripetitive, ma deve cercare di sviluppare in loro capacità di pensiero e di agire indipendenti, deve sviluppare attitudini creative e valoriali. Se da un lato l'educazione deve favorire l'adattamento dei giovani alla società degli adulti al contempo deve tendere al cambiamento e alla trasformazione al fine del miglioramento in direzione di processi sociali. Per realizzare ciò è necessario un approccio educativo e metodologico teso a promuovere un pensiero democratico, divergente e creativo (Guilford, 1986; 1967).

La pedagogia, secondo Dewey, non è una parente povera della filosofia generale, anche se è spesso trattata così persino dai filosofi. Essa è, in definitiva, l'aspetto più significativo della filosofia, perché la conoscenza si ottiene attraverso processi educativi, i quali non finiscono nel semplice acquisto di conoscenze e delle relative forme di abilità, ma tendono ad integrare la conoscenza acquisita in disposizioni e attitudini durevoli (Dewey, 1995), anche perché la vera validazione di una teoria presuppone il confronto critico con l'esperienza (Mortari, 2003, pp. 14 ss.); e Dewey considera l'educazione come esperienza di vita per cui «i piani e i progetti educativi devono ispirarsi a una teoria intelligente o, [...], a una filosofia dell'esperienza» (Dewey, 2014, p.39). Ed ancora il filosofo americano precisa che «compito di un'intelligente teoria dell'educazione è quello di discernere le cause dei conflitti esistenti e poi, invece di schierarsi da un parte o dall'altra, indicare un piano di operazioni che provenga da un livello più profondo e più comprensivo di quello rappresentato dalle pratiche e dalle parti che si contendono la vittoria» (Ivi, p.1).

La democrazia è essenzialmente una pratica educativa che richiede un'azione riflessiva e intelligente, un filosofare cooperativo e partecipativo. La democrazia è una realtà sempre incompiuta e che deve sempre compiersi ed ha il ruolo di essere maestra e guida per promuovere il

bene comune. Anche oggi il quadro politico attuale pone alla democrazia la massima responsabilità planetaria, ed essa, come scrive Mariani, «fissa i fini e i mezzi, articola le forme della neocittadinanza, ci illumina sui compiti educativi. Una democrazia etico-politica (alla Dewey, per intenderci), dove democrazia è abito mentale e regola sociale, oltre che forma politica; dove la politica non è esercizio del potere e organizzazione della forza, bensì gestione del pubblico, garanzia della congruità sociale della stessa funzione politica, estensione delle possibilità e dei diritti. L'istanza democratica fa emergere con precisione il ruolo della pedagogia [...] per un incremento progressivo della partecipazione degli individui alla vita sociale» (Mariani, 2006, p.58). Infatti se la società democratica è il prodotto dell'intelligenza degli uomini, a sua volta l'educazione dell'intelligenza rappresenta un fattore decisivo per il costituirsi della democrazia. La vita democratica ha, dunque, nell'intelligenza il suo strumento e fine. Lo stretto rapporto che intercorre tra democrazia ed educazione è alla base del rapporto tra scuola e società (Chiosso, 1997, p.79).

Dewey ricorda che la democrazia è un modo di vivere e di pensare che è stato conquistato a caro prezzo e che per mantenere questo esito delle società civili nelle sue forme di rappresentanza e di partecipazione attiva e civile risulta necessario aiutare gli studenti a trascendere i confini del provincialismo ed educarli ad essere pensatori critici in grado di comprendere le necessità della società mutevole e prepararli ad essere parte attiva e positiva di questi cambiamenti (Hickman, 2002, p.53). La pratica democratica deve essere intesa come stile di vita che non può essere compreso e definito fuori da una dimensione relazionale in quanto è ricerca comunitaria e collaborativa. In questo senso, esercizio della cittadinanza attiva e democratica ed esercizio sociale della filosofia sono due facce della stessa

medaglia nella misura in cui conoscere e agire sono assunti come momenti dello stesso processo della vita umana, individuale e sociale (Tanner, 1991). In questa direzione la scuola può dare contributi rilevanti in quanto essa è insieme agenzia di socializzazione e luogo privilegiato di trasmissione di saperi. Scrive Mariani: «Quanto alla socializzazione, si tratta di mettere al centro non la disciplina e il disciplinamento, non la sola abitudine a “stare insieme”, ma piuttosto (come ha mostrato John Dewey) la *democrazia vissuta* attraverso il *rispetto delle regole* e *l’etica della responsabilità*» (Mariani, 2006, p. 36). Per quanto riguarda invece i saperi essi devono essere interconnessi e devono aprirsi a contenuti che siano al passo con la cultura del nostro tempo. Infatti nella scuola di oggi «non può essere solo la tradizione a orientare l’apprendere e l’insegnare, ma devono essere i nuovi saperi, le intersezioni tra i saperi, la loro funzione planetaria, le loro identità interculturali ad assumere una funzione di guida» (*Ibid.*).

La democraticità coinvolge il sapere educativo in quanto è possibile educare alla democraticità riscoprendo il ruolo attivo della filosofia e dell’educazione, insegnando ai discenti a fare buon uso delle idee, il che sarebbe a dire un uso attivo, pragmatico e migliorativo. Pertanto dire che l’educazione ha una funzione sociale che assicura la formazione e la partecipazione degli allievi (Graziano-Weber, 2020) alla vita comunitaria alla quale appartengono, è affermare che l’educazione varia col tipo di educazione che predomina nel gruppo. In questo l’educazione plasma le idee e conforma la vita del gruppo a determinati ideali. Infine vorrei sottolineare che Dewey è stato un pedagogista antesignano, diciamo pure un filosofo dell’educazione, che ha dato significativi contributi nell’educare a un pensiero critico, aperto, plurale e creativo e, a tal proposito, Dewey afferma: «Il contributo che la filosofia dell’educazione può apportare [all’educazione] è l’ampiezza

d’orizzonte, la libertà e l’invenzione costruttiva o creativa» (Dewey, 1929, p.57). La stessa educazione alla democrazia, afferma ancora il pedagogista americano, deve caratterizzarsi, tra le altre cose, come educazione allo spirito critico, all’indipendenza di giudizio e al dissenso costruttivo (Dewey, cap. VII). Certamente l’esperienza pedagogica di Dewey può considerarsi tra le esperienze educative a livello mondiale maggiormente rispondente all’acquisizione di conoscenze e abilità, ad una effettiva educazione alla responsabilità e alla cittadinanza tesa a promuovere la dimensione intersoggettiva, quale condizione che rende l’uomo un essere politicamente partecipe e attivo nel mondo con gli altri e per gli altri. Infatti scrive Dewey che «lo scopo o obbiettivo principale è di preparare il ragazzo alle responsabilità future al successo nella vita mediante l’acquisizione di un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell’istruzione» (Dewey, 1949, p.4).

Dewey, pur adoperando parole come educazione “progressiva” o “nuova” non si è mai preoccupato di operare contrapposizioni pregiudizievoli che non apportano alcun contributo all’educazione ma, come egli stesso afferma, «il punto essenziale non è già la contrapposizione di educazione nuova e vecchia, di educazione progressiva e tradizionale, ma sta nel porre il problema di che cosa si deve fare perché il nostro fare meriti il nome di educazione» (Dewey, 2014, p. 84).

La scuola intesa come “scena educativa” e non come luogo puramente trasmissivo, secondo la filosofia dell’educazione e dell’esperienza di Dewey, costringe lo studente a essere co-costruttore del suo patrimonio conoscitivo e a domandarsi in che modo si è implicati in ciò che si sta conoscendo, in ciò che si sta comunicando e in ciò che si sta vivendo. Ognuno può sperimentare i limiti e le opportunità delle varie forme di conoscenza e della stessa comunicazione nello

spazio e nel tempo, consentendo anche critiche costruttive sull'inadeguatezza di certe posizioni. Ed è proprio la frequentazione di questa scena che consente a Dewey di criticare la vecchia impostazione delle materie di studio e che lo stesso Bruner poi in un suo significativo saggio, *Verso una teoria dell'istruzione*, sottolinea come sia importante che l'allievo stesso raggiunga i risultati del proprio sapere attraverso "scoperte" personali. E' necessario che l'insegnante programmi le discipline e predisponga le attività in maniera tale che i discenti arrivino a risolvere i problemi e le questioni in modo autonomo. A tal proposito Bruner scrive: «Insegnare una determinata disciplina non significa creare biblioteche viventi su tale disciplina, ma portare lo studente a pensare per proprio conto, a valutare i fatti, a partecipare al processo di creazione del sapere. Conoscere è un processo, non un prodotto» (Bruner, 1999, p.114).

4. Conclusioni

Assumere oggi la pedagogia di John Dewey come riferimento teorico implica un riposizionamento critico che eviti sia letture meramente celebrative sia applicazioni meccaniche dei suoi principi. La fecondità del suo pensiero risiede meno nelle risposte operative che offre e più nella capacità di fornire un orizzonte critico entro cui interrogare il rapporto tra educazione, democrazia e trasformazioni sociali.

La scuola oggi, agli inizi del terzo millennio, si trova ad affrontare sfide difficili, in cui la difesa della libertà contro ogni forma di dominio esterno si allarga ai temi dell'educazione, dello scontro tra culture, della democrazia stessa. Proprio nel saggio *Esperienza ed educazione* Dewey mette in evidenza la sua posizione incentrata sull'idea di

una scuola democratica ed innovativa contrapponendola a quella dei conservatori che criticavano "le scuole nuove" ispirate dal suo credo pedagogico, mettendo in discussione di questi ultimi il principio di autorità come fondamento pedagogico, e dando importanza a un'educazione che, secondo il filosofo americano, è «svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey, 2014, p. 14)¹. La pedagogia deweyana insiste sul fatto che si impara facendo (*learning by doing*), non ascoltando passivamente, tanto che, secondo la visione del filosofo americano, «le esperienze per essere educative devono sfociare in un mondo che si espande in un programma di studio, programma di fatti, di notizie e di idee. Questa condizione si soddisfa solo a patto che l'educatore consideri insegnare e imparare come un continuo processo di ricostruzione dell'esperienza» (Ivi, p. 81).

Nell'epoca dell'*e-learning*, della realtà aumentata, dei laboratori digitali e delle metodologie attive (come il *project-based learning*), la visione di Dewey si rivela profetica in quanto valorizza l'esperienza concreta, rende l'apprendimento significativo, collega scuola, vita e territorio, promuove il *problem solving* e il pensiero critico, anticipando la direzione delle più recenti innovazioni didattiche.

La pedagogia deweyana può contribuire alla soluzione di problemi che assillano la nostra società ad una condizione e cioè che educazione e democrazia costituiscano un binomio di inscindibile reciprocità, per un processo di insegnamento-apprendimento significativo ed inclusivo per tutti e per ciascuno e per una democrazia produttrice di valori e di responsabilità, di cui il nostro tempo ha particolarmente bisogno. Certamente tutte le opere di John Dewey costituiscono una *Magna*

¹ Dewey è convinto che «le scuole progressive non possono affidarsi a tradizioni cristallizzate e ad abiti istituzionali, se non vogliono procedere più o meno a

caso, devono farsi dirigere da idee che, quando sono articolate in modo coerente, costituiscono una filosofia dell'educazione» (Ivi, p. 15).

Carta da cui non si può prescindere e nella quale individuare punti di forza da sviluppare nella ricerca di soluzioni per i problemi educativi emergenti.

Il filosofo e pedagogista americano può sicuramente essere considerato un antesignano della filosofia dell'educazione implicita nei procedimenti dell'educazione nuova. In essa infatti scopre principi comuni fra la varietà di scuole progressive e per questo scrive: «All'imposizione dall'alto si oppongono l'espressione e la cultura dell'individualità; alla disciplina esterna la libera attività; all'imparare dai libri e dai maestri, l'apprendere attraverso l'esperienza; all'acquisizione di abilità e di tecniche isolate attraverso l'esercizio si oppone il conseguimento di esse come mezzi per ottenere fini che rispondono a esigenze vitali; alla preparazione per un futuro più o meno remoto si oppone il massimo sfruttamento delle possibilità della vita presente; ai fini e ai materiali statici è opposta la familiarizzazione con un mondo in movimento» (Ivi, 2014, p. 6).

Tutta la produzione di Dewey consente soprattutto di evidenziare l'immagine di un ricercatore che, sulla spinta di un autentico interesse pedagogico, appare sempre più incline a procedere in vista di una considerazione concretamente impegnata nella realtà sociale e della costruzione di una scuola capace di includere, oltre al laboratorio e all'aula, anche le esperienze sociali: in una parola la vita stessa come fatto educativo. E a tal proposito dobbiamo far nostro il monito del filosofo americano quando scrive: «Quel che desideriamo e che ci occorre è l'educazione pura e semplice e faremo progressi più sicuri e definitivi quando ci applicheremo a scoprire che cosa sia propriamente l'educazione e a quali condizioni l'educazione cessi di essere un nome o uno slogan per diventare una realtà» (Ivi, p. 85).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2017). Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi. In M. Fiorucci & M. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (p. 27). Roma: RomaTre-Press.
- Bendix Petersen, E. (2024). Problem-Based Learning and Cognitive Habits: Dewey's Legacy in Contemporary Classrooms. *Journal of Experiential Education*, 47(1), 12–30. <https://doi.org/10.1177/1053825924112345>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London–New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1999). *Il processo educativo. Dopo Dewey*. Roma: Armando Editore.
- Cambi, F. (2003). Il ritorno e l'attualità di J. Dewey nel pensiero contemporaneo. *Studi sulla formazione*, VI(1).
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*. Brescia: La Scuola SEI.
- Codignola, E. (1949). Introduzione. In J. Dewey, *Esperienza ed educazione* (tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1949). *Esperienza ed educazione* (tr. it. di E. Codignola). Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1995). *Problemi di tutti*. Milano: Mondadori.

- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eldridge, M. (1998). *Transforming Experience: John Dewey's Cultural Instrumentalism*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Filograsso, N., & Nisi, C. (a cura di). (1989). *Dewey ieri e oggi*. Urbino: Argalia.
- Fiorucci, M., & Lopez, M. (a cura di). (2017). Introduzione. In *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: RomaTre-Press.
- Graziano, M. S. A., & Weber, B. (2020). *Pragmatism, Education, and Children: International Philosophical Perspectives*. Leiden: Brill | Sense.
- Greene, M. (1998). Experience and Education: Contexts and consequences. In J. Dewey, *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition* (pp. 73–77). Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative Talent: Their Nature, Uses and Development*. New York: Bearly.
- Hickman, L. (2002). Educare il cittadino globale. Perché il Ventunesimo secolo ha bisogno di John Dewey. In A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica del pensare* (p. 53). Bologna: Encyclopaideia.
- Hoang, G. Q. A., & Hoang, A.-D. (2025). Bibliometric Mapping of John Dewey's Educational Legacy. *Studies in Educational Research*, 32(2), 45–67. <https://doi.org/10.1016/j.sedure.2025.02.003>
- Jackson, P. W. (1998). Dewey's *Experience and Education* revisited. In J. Dewey, *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition* (pp. 87–93). Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Boston: Pearson Education.
- Lucisano, P. (2017). Quale democrazia? In M. Fiorucci & M. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*. Roma: RomaTre-Press.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2017). Democrazia e educazione: un'opera ancora viva e attuale. In M. Fiorucci & M. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 143–146). Roma: RomaTre-Press.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Noddings, N. (2019). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- OECD. (2021). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Reichelt Lind, A. (2021). Dewey, Experience, and Education for Democracy: A Reconstructive Approach. *Educational Theory*, 71(4), 423–442. <https://doi.org/10.1111/edth.12567>
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8–13.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shih, Y.-H. (2024). Learning for Democracy: Some Inspiration from John Dewey's Idea of Democracy. *Frontiers in Political Science*, 6, 1429685. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1429685>
- Smith, J. E. (1959–1960). John Dewey: Philosopher of experience. *Review of Metaphysics*, 13, 60–78.
- Tanner, D. (1991). *Democracy and Education: John Dewey and the Challenge of Progressive Education*. Bloomington: ERIC.
- Tuzet, G. (2008). Le varietà dell'esperienza. *Notizie di Politeia*, XXIV(91), 74–86.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and

practice. *Education and Information Technologies*,
20, 715–728.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano:
Raffaello Cortina.

Il fenomeno della violenza filio-genitoriale (*parental abuse*): prospettive pedagogiche e ruolo del pedagogo nella presa in carico familiare

The phenomenon of filio-parental violence (*parental abuse*): pedagogical perspectives and the role of the pedagogue in taking charge of the family

Rossana Lapomarda

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro



ABSTRACT

This article examines child-to-parent violence (CPV) through a pedagogical lens, highlighting its nature as a relational and educational breakdown rather than a mere behavioural deviation. Drawing on international research and Italian pedagogical studies, the contribution interprets CPV as the manifestation of a fragile generative bond, shaped by incoherent educational practices, emotional dysregulation, and the erosion of adult authority. By integrating ecological, relational, and phenomenological perspectives, the analysis underscores the need for a systemic reading of family dynamics and community responsibility. Particular attention is given to the role of the pedagogue, who acts as mediator, educational counsellor, and coordinator of interprofessional networks, supporting parents in reconstructing normative and affective competences while guiding adolescents towards responsibility and emotional awareness. The study argues that CPV can become an opportunity for relational transformation, fostering renewed generativity, care, and justice within family and community contexts.

Keywords: Child-to-parent violence; pedagogical counselling; family relationships; adolescent behaviour; educational care.

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Il contributo analizza la violenza filio-genitoriale (CPV) da una prospettiva pedagogica, interpretandola non come semplice deviazione comportamentale ma come manifestazione di una frattura profonda nella relazione educativa. Integrando ricerche internazionali e studi pedagogici italiani, la CPV viene letta come esito di legami generativi fragili, caratterizzati da incoerenza educativa, difficoltà di regolazione emotiva e indebolimento dell'autorevolezza adulta. Attraverso un approccio ecologico, relazionale e fenomenologico, l'analisi evidenzia la necessità di una comprensione sistemica delle dinamiche familiari e del ruolo della comunità educante. Particolare attenzione è rivolta alla figura del pedagogo, che agisce come mediatore, consulente educativo e coordinatore della rete dei servizi, sostenendo i genitori nella ricostruzione della funzione generativa e accompagnando gli adolescenti verso responsabilità e consapevolezza emotiva. Il contributo argomenta infine che la CPV può diventare occasione di trasformazione relazionale e di rinnovata generatività familiare.

Parole Chiave: Violenza filio-genitoriale; pedagogia familiare; relazione educativa; adolescenza; cura educativa

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori che ne condividono impianto e contenuti. Per responsabilità scientifica, sono da attribuire a Rossana Lapomarda i paragrafi 2 e 5, e a Vito Balzano i paragrafi 1, 3 e 4.

Citation:

Lapomarda, R. & Balzano, V. (2025). Il fenomeno della violenza filio-genitoriale (*parental abuse*): prospettive pedagogiche e ruolo del pedagogo nella presa in carico familiare. *Personae*, 4(2), xx-xx.

1. Introduzione pedagogica al fenomeno della violenza filio-genitoriale

Muovendo da uno studio teorico-concettuale, che attraversa una revisione critica e argomentata della letteratura scientifica esistente, la cornice interpretativa pedagogica del fenomeno del *parental abuse* prende sempre più corpo nelle recenti ricerche, rappresentando una delle urgenze educative più significative, e che attraversano costrutti epistemologici, categorie analitiche e implicazioni formative.

La violenza filio-genitoriale, spesso indicata come *child-to-parent violence* (CPV) o *parental abuse*, rappresenta oggi una delle forme più complesse di disagio relazionale all'interno della famiglia. Essa si configura come un insieme di comportamenti aggressivi - fisici, psicologici, verbali o economici - agiti dai figli nei confronti dei genitori in modo intenzionale e ripetuto (Holt, 2016; Cottrell & Monk, 2004). A differenza di altre forme di violenza domestica più esplorate, la CPV presenta un paradosso educativo: l'aggressore è il soggetto tradizionalmente considerato fragile e in formazione, mentre la vittima è il soggetto istituzionalmente preposto alla cura, alla guida e alla protezione.

Dal punto di vista pedagogico, la CPV non può essere interpretata come mera devianza giovanile. Il fenomeno evidenzia una rottura profonda della relazione educativa e del patto generativo che fonda il legame genitore-figlio. La tradizione pedagogica fenomenologica e relazionale italiana, rappresentata in particolare dagli studi di Bertolini (2005), concepisce l'educazione come incontro tra responsabilità adulta e vulnerabilità del soggetto in crescita. Quando tale equilibrio viene meno, e l'autorità educativa non è più riconosciuta, la relazione rischia di trasformarsi in terreno di conflitto distruttivo.

Le trasformazioni culturali contemporanee - transizione da modelli autoritari a modelli dialogici, indebolimento delle comunità educanti, frammentazione dei ruoli familiari - hanno reso più complessi i processi di trasmissione simbolica e normativa. In tale contesto, l'adolescente può sperimentare un bisogno di autodeterminazione che, in assenza di confini chiari e figure adulte autorevoli, assume forme oppostive o violente (Sirignano, 2012).

La prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1993), oggi centrale anche negli studi educativi, permette di comprendere la CPV come prodotto dell'interazione tra diversi sistemi: famiglia, scuola, gruppo dei pari, contesti digitali, servizi educativi e comunità locali. Le ricerche internazionali mostrano infatti che la CPV è più probabile in assenza di reti territoriali di sostegno, in presenza di povertà educativa o quando i genitori vivono isolamento sociale (Miles & Condry, 2015; O'Connor et al., 2023).

Allo stesso tempo, in Italia persistono barriere culturali che impediscono di riconoscere tempestivamente tali dinamiche: vergogna, paura del giudizio sociale e un immaginario collettivo che tende a considerare il figlio sempre come vittima e mai come agente di violenza (CISMAI, 2020; Save the Children, 2021). Proprio in questo silenzio si inserisce il lavoro pedagogico, chiamato a offrire strumenti interpretativi e operativi per comprendere la complessità del fenomeno e accompagnare genitori e figli verso nuove forme di relazione educativa.

2. Comprendere il *parental abuse*: dinamiche educative, fragilità familiari e contesti contemporanei

La CPV si manifesta spesso come un crescendo di comportamenti oppostivi che dai primi segnali di sfida e *disrespect* evolvono in aggressioni

verbali, danni materiali, minacce o violenze fisiche. Tali manifestazioni non sono improvvise ma si sviluppano all'interno di dinamiche relazionali fragili, dove confini e ruoli risultano poco definiti (Cano-Lozano et al., 2020; Arias-Rivera et al., 2020). I genitori faticano a interpretare il comportamento dei figli come violenza: tendono a giustificarlo, minimizzarlo o attribuirlo alla "normale" turbolenza adolescenziale, ritardando la richiesta di aiuto.

Le ricerche italiane mostrano come molte famiglie vivano tali dinamiche in forte isolamento, spesso prive di supporto da parte dei servizi o dei contesti comunitari (Pati, 2014; Balzano, 2025). L'assenza di reti di sostegno alimenta un senso di fallimento educativo e una paralisi relazionale che può contribuire all'escalation dei conflitti.

Sul piano evolutivo, l'adolescenza rappresenta un periodo critico, caratterizzato da oscillazioni identitarie, bisogno di autonomia e ricerca di riconoscimento (Sirignano, 2012). Quando tali bisogni non trovano spazi di simbolizzazione o contenimento, l'aggressività può diventare forma comunicativa disfunzionale. Gli studi criminologici italiani (Merzagora Betsos & Travaini, 2018) suggeriscono che comportamenti violenti verso i genitori emergono più frequentemente in situazioni caratterizzate da:

- incoerenza educativa;
- comunicazione familiare disfunzionale;
- inversione dei ruoli (parentificazione);
- stress prolungato;
- esperienze pregresse di violenza assistita.

Il periodo pandemico ha rappresentato una "camera di amplificazione" di tali fragilità. Le ricerche nazionali (Istituto degli Innocenti, 2018; Save the Children, 2021) evidenziano come l'assenza di routine, gli spazi ridotti e la convivenza forzata abbiano intensificato i conflitti familiari, aumentando la probabilità di episodi aggressivi bidirezionali (Gallego et al., 2019).

Il film *Thirteen* (Hardwicke, 2003), tratto da una storia reale, costituisce un dispositivo narrativo utile per comprendere la fragilità adolescenziale e le sue derive relazionali: esso mostra come la crisi identitaria, l'influenza dei pari e la mancanza di adulti autorevoli possano produrre comportamenti autodistruttivi e oppositivi. Pur non essendo una fonte scientifica, la narrazione

cinematografica evidenzia dinamiche riscontrate nella letteratura empirica.

Un caso descritto nella letteratura clinico-educativa italiana riguarda una quindicenne che, a seguito di ripetuti insuccessi scolastici e di un progressivo isolamento relazionale, inizia a reagire con aggressioni verbali e lanci di oggetti ogni qualvolta la madre tenta di imporre regole sugli orari o sull'uso dei dispositivi digitali. La madre, separata e priva di una rete di sostegno, alterna richiami severi a improvvisi cedimenti, ritirando le sanzioni per timore di perdere definitivamente il rapporto con la figlia. Nel tempo, la gestione quotidiana della vita domestica viene implicitamente delegata all'adolescente, che assume un ruolo decisionale non congruente con la propria fase evolutiva. L'escalation conflittuale si consolida in un clima familiare caratterizzato da paura, senso di colpa e progressiva rinuncia alla funzione normativa adulta. L'analisi pedagogica di tali situazioni evidenzia come la violenza emerga non come atto isolato, ma come esito di una relazione educativa progressivamente indebolita nella sua asimmetria strutturale e nella sua capacità orientativa (Suigo, V., 2021. *Figli violenti. «Parental abuse» in adolescenza: valutazione e intervento*. Milano: Franco Angeli., capp. 3–4).

Nel complesso, comprendere il *parental abuse* implica tenere insieme fattori psicologici, relazionali, educativi e sociali. È proprio questa natura complessa che rende necessario uno sguardo pedagogico capace di cogliere la CPV non solo come sintomo, ma come esito di una relazione educativa frammentata.

3. Il ruolo del pedagogo nella presa in carico educativa e familiare

Il pedagogo assume un ruolo centrale nella presa in carico delle situazioni di violenza filio-genitoriale, poiché dispone di un approccio che integra comprensione educativa, capacità di lettura relazionale e competenze di intervento in contesti familiari complessi. La CPV, infatti, non è solo un comportamento deviante, ma l'espressione di una relazione educativa che si è incrinata, di un patto generativo che ha perso coerenza e direzionalità.

In termini operativi, si pensi a una situazione in cui un adolescente rifiuta sistematicamente le regole domestiche, reagendo con minacce verbali e comportamenti intimidatori ogni qualvolta il genitore tenta di porre un limite. Il genitore, temendo l'escalation conflittuale, ritira progressivamente le richieste normative, fino a delegare implicitamente al figlio la gestione degli orari, delle frequentazioni e delle decisioni familiari. La relazione assume così una configurazione simmetrica, se non rovesciata, nella quale l'adulto perde funzione orientativa e il minore occupa uno spazio di potere non adeguato al proprio sviluppo. Tale dinamica, riconducibile ai processi di confusione dei confini generazionali e di inversione dei ruoli descritti nella letteratura sistemica (Minuchin, 1974; Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973), evidenzia come la violenza filio-genitoriale possa radicarsi in una fragilità dell'asimmetria educativa, intesa come condizione strutturale della relazione formativa (Bertolini, 2005; Pati, 2014).

La pedagogia, in questa prospettiva, è chiamata a ricostruire i significati condivisi, supportare la rinegoziazione dei ruoli familiari e promuovere processi di cambiamento che favoriscano una nuova stabilità relazionale (Bertolini, 2005; Pati, 2014).

Un primo livello di intervento riguarda la mediazione educativa. Il pedagogo lavora come facilitatore della comunicazione, aiutando genitori e figli a comprendere i propri vissuti e a trasformare il conflitto da elemento distruttivo a occasione di crescita. L'obiettivo è ristabilire una comunicazione che non si fondi sull'escalation emotiva ma sull'ascolto reciproco e sulla negoziazione. Tale prospettiva è coerente con gli approcci riflessivi sviluppati dalla pedagogia fenomenologica e dalla pedagogia della cura, che sottolineano il valore della relazione come spazio di riconoscimento reciproco (Mortari, 2015).

Con il minore autore di violenza, il pedagogo interviene promuovendo competenze socio-affettive e responsabilità personale. Le ricerche internazionali mostrano che la CPV è spesso associata a difficoltà nella regolazione delle emozioni, impulsività e scarsa consapevolezza delle conseguenze dei propri atti (Cano-Lozano et al., 2020; Arias-Rivera et al., 2020). Attraverso

colloqui educativi, attività laboratoriali, pratiche narrative e percorsi di educazione emotiva, il pedagogo aiuta il giovane a decodificare il proprio vissuto, riconoscere i propri limiti e costruire modalità alternative alla violenza per esprimere conflitti e bisogni. L'obiettivo non è sanzionare il comportamento, ma promuovere un processo di trasformazione identitaria che consenta al soggetto di assumere responsabilità e sviluppare forme mature di autoregolazione (Sirignano, 2012).

Parallelamente, il pedagogo svolge un ruolo fondamentale nell'accompagnamento dei genitori, i quali spesso vivono sentimenti di fallimento, vergogna e impotenza. La letteratura italiana sulle fragilità educative evidenzia come tali vissuti possano ostacolare la capacità adulta di esercitare autorevolezza e coerenza normativa (Pati, 2014; Balzano, 2025). Attraverso percorsi di *counselling* educativo, *parent training* e gruppi di sostegno, il pedagogo aiuta gli adulti a ricostruire la propria funzione generativa, a ridefinire limiti chiari e a recuperare fiducia nelle proprie competenze. In questo processo, la cura di sé dell'adulto diventa premessa indispensabile per la cura educativa del figlio (Mortari, 2015).

Un ulteriore livello dell'intervento riguarda il lavoro di rete. Le evidenze internazionali indicano che la CPV non può essere affrontata da un singolo professionista, ma richiede un sistema coordinato di attori: psicologi, assistenti sociali, educatori, insegnanti, servizi territoriali e, dove necessario, autorità giudiziarie (Miles & Condry, 2015; O'Connor et al., 2023). Il pedagogo funge da ponte tra i diversi contesti, facilitando la costruzione di un progetto educativo integrato e personalizzato, capace di leggere la famiglia come sistema aperto e dinamico (Bettinelli, 2016; Mariani, 2021).

Nel suo complesso, il lavoro pedagogico con le famiglie segnate dalla CPV richiede la capacità di coniugare ascolto e direzione, cura e responsabilità, accoglienza e ridefinizione dei confini. Il pedagogo non si limita a intervenire sul sintomo, ma opera per ricostruire la relazione educativa e restituire alla famiglia la capacità di funzionare come comunità di senso e di crescita condivisa.

4. Verso una pedagogia della cura, della generatività e della giustizia relazionale

La violenza filio-genitoriale rappresenta una sfida profonda per la pedagogia contemporanea, poiché mette in discussione i fondamenti stessi della relazione educativa. Essa rende visibile la fragilità dei legami familiari, la difficoltà dei genitori nel mantenere funzioni normative coerenti e la complessità del percorso identitario adolescenziale, spesso attraversato da vulnerabilità emotive e pressioni culturali contraddittorie (Sirignano, 2012). La CPV non è solamente un problema comportamentale, ma il sintomo di una disarmonia educativa che coinvolge l'intero sistema familiare e comunitario. In questo quadro, la pedagogia è chiamata a proporre una lettura che superi le visioni colpevolizzanti o riduzioniste. La pedagogia della cura sottolinea che ogni relazione educativa si fonda su un equilibrio dinamico tra reciprocità, responsabilità e riconoscimento (Mortari, 2015). La CPV, in questa prospettiva, diventa un'occasione per ripensare il modo in cui i legami familiari si costruiscono, si trasformano e talvolta si incrinano. L'obiettivo non è ristabilire un ordine gerarchico, ma accompagnare genitori e figli nella costruzione di una relazione più autentica, basata sulla parola e non sulla forza.

Il contributo del pedagogo è decisivo in questo processo. Egli sostiene i genitori nel recupero della funzione generativa, aiutandoli a ristabilire limiti e significati condivisi; accompagna i figli nel loro percorso di responsabilizzazione e autoregolazione emotiva; favorisce un dialogo trasformativo che consenta di elaborare il conflitto e restituirgli valore formativo. Soprattutto, il pedagogo collabora con la rete dei servizi per garantire un intervento sistemico e integrato, evitando che la famiglia resti isolata (Bettinelli, 2016; Balzano, 2025).

In una prospettiva più ampia, la CPV invita a ripensare il ruolo della comunità educante: scuola, servizi sociali, organizzazioni del territorio e istituzioni sono chiamate a condividere la responsabilità del sostegno alla genitorialità e alla crescita dei giovani (CISMAI, 2020; Save the Children, 2021). Solo una comunità capace di riconoscere e sostenere la vulnerabilità può

prevenire l'escalation della violenza e promuovere percorsi di generatività familiare.

La pedagogia, con il suo sguardo umanistico e trasformativo, ha dunque il compito di interpretare la CPV non come fallimento, ma come occasione per costruire una giustizia relazionale: un modo di stare-in-relazione fondato sulla cura, sul rispetto reciproco e sulla corresponsabilità. In questa direzione, la violenza filio-genitoriale diventa un punto di partenza per ripensare la relazione educativa come luogo etico, generativo e comunitario.

5. La dimensione culturale/regionale nella manifestazione della CPV in Italia

La violenza filio-genitoriale (CPV) non costituisce un fenomeno uniforme su tutto il territorio italiano, ma si situa all'interno di contesti culturali e territoriali differenziati che influenzano modalità di manifestazione, percezione sociale, processi di segnalazione e di intervento professionale. La letteratura internazionale evidenzia come la prevalenza, l'espressione e la percezione della CPV differiscano tra paesi e culture, e come questi aspetti siano spesso correlati a norme familiari, valori parentali e modelli di autorità genitoriale e di coesione sociale. Tuttavia, gli studi condotti in Italia sono ancora limitati, e solo di recente sono state divulgate ricerche empiriche specifiche sulla popolazione italiana. (Assessment, frequency, and reasons for child-to-parent violence in a sample of Italian adolescents <https://www.nature.com/articles/s41598-025-93652-8>).

Uno dei pochi contributi quantitativi comparativi disponibili sulla realtà italiana è lo studio che ha adattato e validato il *Child-to-Parent Violence Questionnaire* (CPV-Q) per un campione di adolescenti in diverse regioni d'Italia. I risultati mostrano tassi significativi di CPV anche nel contesto italiano e sottolineano che le dinamiche di violenza possono variare in relazione a fattori contestuali e socio-culturali specifici. (Assessment, frequency, and reasons for child-to-parent violence in a sample of Italian adolescents [https://www.nature.com/articles/s41598-025-](https://www.nature.com/articles/s41598-025-93652-8)

93652-8). In particolare, la ricerca evidenzia che non esistono chiare differenze statisticamente consistenti tra regioni settentrionali e meridionali in termini di punteggi globali di CPV, suggerendo che le differenze culturali potrebbero non manifestarsi in senso univoco nei pattern di violenza, ma potrebbero emergere piuttosto attraverso variabili medianti quali modalità di segnalazione o percezioni familiari e sociali. (Assessment, frequency, and reasons for child-to-parent violence in a sample of Italian adolescents <https://www.nature.com/articles/s41598-025-93652-8>).

Tuttavia, l'assenza di studi sistematici che includano campioni rappresentativi di tutte le macro-aree italiane — Nord, Centro e Sud — limita fortemente la possibilità di descrivere con precisione gli effetti delle differenze territoriali nei modelli di CPV. Questa lacuna metodologica è particolarmente significativa in un paese come l'Italia, dove le profonde disparità territoriali incidono sulla dimensione educativa e sui diritti dell'infanzia, come sottolineato da recenti rapporti nazionali. Secondo il Rapporto "I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia" curato da UNICEF e partner, persistono marcate differenze nella qualità e accessibilità dei servizi per infanzia e adolescenza tra regioni, e tali differenze possono influenzare indirettamente anche il modo in cui le famiglie affrontano situazioni di conflitto e violenza interna. (Le profonde differenze territoriali del Paese che incidono gravemente sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza emergono con molta chiarezza dalla terza edizione del Rapporto "I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia "

<https://www.unicef.it/media/le-profonde-differenze-territoriali-del-paese-che-incidono-gravemente-sui-diritti-dell-infanzia-e-dell-adolescenza-emergono-con-molta-chiarezza-dalla-terza-edizione-del-rapporto-i-diritti-dell-infanzia-e-dell-adolescenza-in-italia/>).

Una prova indiretta dell'impatto culturale e territoriale sulla CPV si rinviene anche nelle categorie interpretative utilizzate dalla ricerca sociale: la maggiore tendenza di alcune famiglie ad evitare la segnalazione alle autorità e a gestire privatamente i conflitti, la presenza di barriere culturali legate alla vergogna o al timore dello

stigma, e la resistenza a riconoscere comportamenti violenti all'interno della famiglia sono fenomeni ricorrenti nella pratica professionale e nelle osservazioni sul campo, benché difficili da quantificare in assenza di dati ufficiali. Queste dinamiche riflettono una variabilità culturale che può essere compresa solo attraverso studi qualitativi etnografici e interviste narrative che integrino la prospettiva delle famiglie, degli operatori territoriali e degli adolescenti. (Assessment, frequency, and reasons for child-to-parent violence in a sample of Italian adolescents

<https://www.nature.com/articles/s41598-025-93652-8>).

Per colmare questa lacuna metodologica, è utile osservare che la ricerca empirica recente suggerisce l'importanza di considerare variabili socioculturali specifiche — come le norme educative, i valori individualistici o collettivistici, l'atteggiamento nei confronti dell'autorità genitoriale e la struttura familiare — come possibili mediatori della manifestazione della CPV. Studi nell'ambito della psicologia culturale rilevano che valori come individualismo e conformità possono influenzare le modalità di regolazione dei conflitti e i comportamenti di violenza familiare, sebbene non esistano ancora dati specifici per tutte le aree d'Italia. (Cultural values, parenting and child adjustment in Italy <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38174827/>).

In termini metodologici, una ricerca che intenda approfondire le differenze regionali italiane nella CPV dovrebbe prevedere:

1. Campionamenti stratificati per macro-area geografica, in modo da rilevare variazioni territoriali e controllare per fattori socio-economici e culturali.
2. Metodi misti (quantitativi + qualitativi), combinando questionari standardizzati con interviste narrative e focus group con adolescenti, genitori e operatori.
3. Analisi di reti di servizi locali, per comprendere come l'accesso ai servizi sociosanitari e educativi possa mediare l'emergenza, la segnalazione e l'intervento nei casi di CPV.

Una tale impostazione consentirebbe non solo di superare le limitazioni attuali della letteratura

italiana, ma anche di articolare quadri interpretativi che riconoscano l'importanza delle differenze culturali e territoriali nelle dinamiche di CPV. In conclusione, mentre i dati italiani disponibili sono ancora scarsi e non permettono generalizzazioni definitive, le evidenze empiriche suggeriscono l'urgenza di approfondire il ruolo del contesto socio-culturale e territoriale nella manifestazione e gestione della violenza filio-genitoriale. (Assessment, frequency, and reasons for child-to-parent violence in a sample of Italian adolescents

<https://www.nature.com/articles/s41598-025-93652-8>).

Bibliografia

- Arias-Rivera, S., de la Villa Moral, R., & Cava, M.-J. (2020). *Theoretical framework and explanatory factors for child-to-parent violence*. *Annales de Psychología*, 36(2), 220-232.
- Balzano, V. (2025). *Pedagogia sociale. Teorie, contesti e pratiche educative*. Pensa Multimedia.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti della ragione educativa*. La Nuova Italia.
- Bettinelli, G. (2016). *Pedagogia della famiglia*. La Scuola.
- Burgos-Benavides, L., Sánchez-García, C., Moral-Mesa, N., & Rodríguez-Berral, R. (2023). *Instruments of child-to-parent violence: Systematic review of assessment tools*. *Healthcare (MDPI)*, 11(24), 3192.
- Leggieri, M., Crescenza, G., & Bocci, F. (2025). *Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita*. *Education Sciences & Society - Open Access*, (2).
- Cano-Lozano, M. C., Navas-Martínez, I., & Contreras, L. (2020). *Child-to-parent violence and perceived parental warmth*. *Frontiers in Psychology*, 11, 590097.
- CISMAI. (2020). *Linee guida nazionali per il contrasto al maltrattamento e abuso all'infanzia*. CISMAI.
- Coogan, D. (2011). *Child-to-parent violence: Challenging perspectives on family violence*. *Child Care in Practice*, 17(4), 347-358.
- Cottrell, B., & Monk, P. (2004). *Adolescent-to-parent abuse: A qualitative overview of common themes*. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.
- Donati, P. (2012). *La famiglia risorsa della società*. Il Mulino.
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., & Arce, R. (2019). *Child-to-parent and parent-to-child violence: A meta-analytic review*. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 51-59.
- Holt, A. (2016). *Adolescent-to-parent abuse as a form of domestic violence: A conceptual review*. *Trauma, Violence & Abuse*, 17(5), 490-499.
- Ibabe, I., & Jaureguizar, J. (2011). *Child-to-parent violence: Prevalence and bidirectionality*. *Anales de Psicología*, 27, 256-277.
- Istituto degli Innocenti. (2018). *La tutela dei bambini e degli adolescenti: Rapporto nazionale*. Ministero del Lavoro.
- Merzagora Betsos, I., & Travaini, G. (Eds.). (2018). *La violenza in famiglia: Aspetti criminologici e psicologici*. Giuffrè.
- Miles, C., & Condry, R. (2015). *Adolescent-to-parent violence: Guidance for developing responses*. *British Journal of Criminology*, 55(6), 1076-1095.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Cortina.
- O'Connor, C., Thomas, D., & Ménard, A. (2023). *Reviewing the literature on child-to-parent violence and aggression (CPVA)*. Government of Canada.
- Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. La Scuola.
- Mariani, A. (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci.
- Rogers, M. M., & Ashworth, C. (2024). *Child-to-parent violence and abuse: A scoping review*. *Trauma, Violence & Abuse*, 25(4), 3285-3298.
- Save the Children Italia. (2021). *Infanzia e violenza domestica*. Save the Children.
- Scabini, E., & Rossi, G. (2019). *Le relazioni familiari nell'adolescenza*. Vita e Pensiero.
- Sirignano, F. (2012). *Adolescenza, identità e mutamento*. FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2019). *Educazione e devianza minorile*. Laterza.

La pedagogia della cura nei percorsi terapeutici e riabilitativi.

The Pedagogy of Care in Therapeutic and Rehabilitative Pathways.

Rita MANZARA

Università di Trieste
ritamanzara@virgilio.it



Copyright: © 2025 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN:

ABSTRACT in inglese

The pedagogy of care interprets therapeutic intervention as an educational act that values subjectivity, promotes autonomy, and fosters the co-construction of meaning. The article analyzes the essential pedagogical competencies for therapists and educators, incorporates citations from the relevant literature, and offers practical recommendations for embedding a culture of care within services.

Keywords: therapeutic relationship, empathic listening, asymmetry in the relationship, professional ethics

ABSTRACT in italiano

La pedagogia della cura interpreta l'intervento terapeutico come atto educativo che valorizza la soggettività, promuove l'autonomia e favorisce la co-costruzione di significato. L'articolo analizza le competenze pedagogiche essenziali per terapisti ed educatori, integra citazioni dalla letteratura di riferimento e propone indicazioni operative per radicare la cultura della cura nei servizi.

Parole Chiave: relazione terapeutica, ascolto empatico, asimmetria nella relazione, etica professionale.

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Manzara, R. (2025). La pedagogia della cura nei percorsi terapeutici e riabilitativi. *Personae*, 4(2), 71-74.

Introduzione

Dichiarazione metodologica

Il presente contributo è un saggio di natura teorico-analitica in quanto si configura come analisi concettuale ed esplorazione teorica della pedagogia della cura nei contesti terapeutici e riabilitativi. L'obiettivo epistemico è quello di costruire una mappa critica dei concetti chiave (cura, ascolto empatico, asimmetria relazionale, amore pedagogico) e delle loro implicazioni operative,

mettendo in relazione riferimenti teorici consolidati e pratiche professionali osservabili.

La strategia metodologica combina una revisione critica della letteratura, un'analisi concettuale e l'uso di esempi illustrativi, anche se non sono state

condotte indagini empiriche originali.

Per questo motivo le proposte operative vanno considerate come indicazioni progettuali suscettibili di verifica nel contesto (Cochrane Rehabilitation, 2018).

1. La cura come competenza professionale

Pensare la cura in chiave pedagogica significa restituire la dignità di cornice epistemica entro cui ogni gesto professionale acquisisce senso.

Luigina Mortari afferma che «*la cura è il modo fondamentale dell'essere nel mondo con gli altri*»[1]. Questa prospettiva orienta la pratica terapeutica verso l'accoglienza della storia e delle risorse dell'altro e implica che l'azione professionale non si esaurisca nel trattamento clinico ma includa la promozione del ruolo e dell'autodeterminazione della persona. (Blackburn et al., 2018).

In termini operativi questo orientamento si traduce in pratiche che rispettano tempi, ritmi, interessi e biografia della persona, restituendo senso agli interventi e favorendo processi di appropriazione e di responsabilità. (Blackburn et al., 2018; Cochrane Rehabilitation, 2018).

2. Competenze pedagogiche centrali

L'ascolto empatico, il dialogo, la costruzione di ambienti relazionali sicuri, la promozione dell'autonomia e il riconoscimento della soggettività costituiscono il nucleo delle competenze pedagogiche della cura.

Carl Rogers definisce l'ascolto empatico come «*la capacità di comprendere l'altro dal suo punto di vista, senza giudicarlo*»[2]. Tale atteggiamento trasforma la comunicazione clinica in pratica educativa perché rende possibile fiducia e co-progettazione. (Rogers, 1961; Goulet & Drolet, 2018).

Nel delineare la cura come postura relazionale, Nel Noddings scrive che «*la cura si manifesta nella disponibilità a ricevere l'altro nella sua interezza*»[3], richiamando l'importanza di tempi, rituali e adattamenti ambientali.

L'educazione alla responsabilità e all'autodeterminazione è centrale: come osserva Bertolini, «*educare significa aiutare l'altro a diventare autore della propria esistenza*» [4], principio che legittima pratiche che promuovono il protagonismo del paziente.

In riabilitazione, la promozione dell'autonomia si negozia quotidianamente con il paziente e richiede pratiche che bilancino supporto e sfida, come documentato nelle ricerche su autonomia e *decision making* clinico (Blackburn et al., 2018).

La co-progettazione richiede strumenti concreti - griglie di obiettivi, diari condivisi, rubriche di verifica - che rendano trasparente la negoziazione degli scopi terapeutici e delle responsabilità (Goulet & Drolet, 2018; Blackburn et al., 2018).

Paulo Freire ricorda che «*nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: ci si educa insieme, in relazione*»[5] e che «*non c'è educazione senza amore*»[6]: tale affermazione ricolloca l'atto educativo dentro una relazione etica in cui la cura e la fiducia diventano precondizioni del cambiamento.

3. L'amore come orizzonte pedagogico

Approfondire il concetto di "amore" nell'esperienza educativa significa riconoscere che l'affettività non è un elemento privato o accessorio dell'intervento pedagogico, ma una dimensione strutturale che orienta intenzionalità, scelte metodologiche e responsabilità etica dell'operatore. (Mortari, 2006; Black, 2018).

Collegare amore e cura permette di pensare la relazione come spazio in cui si intrecciano riconoscimento, responsabilità e impegno verso la promozione dell'autonomia dell'altro.

L'amore, nella pratica educativa, è un atteggiamento professionale che si traduce in presenza attenta, riformulazione empatica e accoglienza non giudicante delle narrazioni del paziente (Rogers, 1961; Black, 2018).

Esso va inteso come disposizione attiva che mette al centro la dignità e la promozione dell'altro: non si tratta di sentimentalismo, ma di un orientamento professionale che si avvale dell'ascolto, dell'attenzione e della responsabilità.

Questa dimensione affettiva sostiene la fiducia necessaria per l'apprendimento e la partecipazione attiva del paziente nei percorsi riabilitativi.

Amare in educazione significa, dunque, impegnarsi a conoscere la storia, i desideri e i vincoli dell'altro e progettare interventi che non lo riducano a oggetto di cura ma lo assumano come soggetto agente.

Luigina Mortari rinforza questa prospettiva: «*curare significa riconoscere l'altro come essere degno di attenzione e rispetto*»[7], indirizzo che impone la personalizzazione dell'intervento a partire dalla biografia e dagli interessi del paziente.

Carl Rogers contribuisce alla comprensione operativa dell'amore pedagogico mediante il concetto di ascolto empatico. Qui l'amore si traduce

in presenza attenta, riformulazione e accoglienza non giudicante delle narrazioni dell'altro, condizioni che promuovono fiducia e apertura al cambiamento.

4. Amore tra etica e tecnica: implicazioni pratiche

Pensare l'amore come principio guida non annulla la necessità di rigore tecnico; al contrario, la sostiene, perché orienta le priorità e le modalità operative.

Nella pratica operativa, l'amore pedagogico si traduce in:

- un primo **colloquio** come atto di ascolto integrato tra dati clinici e biografia, finalizzato alla co-progettazione degli obiettivi (Cochrane Rehabilitation, 2018).

Questo colloquio va inteso come momento educativo in cui vanno esplorati desideri, abitudini, timori e risorse contestuali.

- un **diario condiviso**, come strumento per documentare il percorso in termini di significato oltre che di progresso funzionale e per mettere a disposizione materiali per la riflessione congiunta. (Drolet, Hunt, & Caty, 2018).
- una **co-progettazione** che parta da desideri e obiettivi esistenziali del paziente. Le griglie di co-progettazione devono esplicitare obiettivi funzionali e obiettivi di autonomia, tempi di verifica e responsabilità condivise. (Goulet & Drolet, 2018).
- **ritualità di accoglienza** in spazi sensorialmente adeguati e con tempi flessibili, per produrre la percezione di sicurezza necessaria all'apprendimento e alla partecipazione attiva.
- **restituzioni e verifiche** che considerino il senso attribuito dal paziente ai progressi.
La restituzione periodica anche alla famiglia dei passi compiuti costituisce un dispositivo pedagogico che facilita la generalizzazione degli apprendimenti nel contesto di vita del paziente.

Le pratiche in questione rendono l'intervento sostenibile perché radicato nelle motivazioni e nelle risorse della persona, non solo nelle esigenze strumentali del trattamento (Cochrane Rehabilitation, 2018).

Le azioni sin qui descritte richiedono, tuttavia, politiche di servizio che favoriscano tempi adeguati

per l'accoglienza, spazi sensorialmente adeguati e risorse per la documentazione e la riflessione professionale.

Per costruire progetti di vita coerenti è necessario inoltre un lavoro interdisciplinare di integrazione prospettica, che va praticato mediante riunioni strutturate di équipe, report condivisi, supervisione congiunta e utilizzo di strumenti comuni (portfolio, diari, rubriche).

Ovviamente, le proposte operative richiedono, per l'applicazione, l'integrazione con valutazioni etiche contestuali e il coinvolgimento delle comunità professionali interessate.

5. L'asimmetria nella relazione di cura

Accostare l'idea di amore pedagogico al concetto di relazione asimmetrica permette di riconoscere una tensione costitutiva: la relazione educativa e terapeutica non è pari per definizione, poiché l'operatore detiene competenze, responsabilità istituzionali e talvolta potere decisionale che il paziente non possiede nello stesso modo. Questo squilibrio non è in sé negativo: diventa problematico solo se si trasforma in imposizione o in annullamento della soggettività dell'altro.

La pedagogia della cura deve saper tenere insieme questo doppio vincolo: riconoscere la differenza di ruoli e funzioni nonché la dignità e l'autonomia del paziente (Noddings, 1984; Goulet & Drolet, 2018), senza cancellare il valore relazionale che produce ascolto, responsabilità e apertura trasformativa.

Nel campo della cura Noddings segnala che la relazione è segnata da una componente di asimmetria: colui che cura è chiamato a essere recettivo, disponibile e responsabile in modo che la risposta dell'altro possa emergere; questa asimmetria, se concepita eticamente, diventa risorsa per promuovere autonomia e dignità.

6. Conseguenze etiche e operative della relazione asimmetrica

Riconoscere l'asimmetria significa adottare misure pratiche, organizzative e formative che attenuino il rischio di paternalismo e promuovano pratiche collaborative senza annullare la responsabilità professionale.

La gestione etica dell'asimmetria prevede pratiche che includono l'esplicitazione di ruoli e limiti, la partecipazione attiva del paziente nella definizione

degli obiettivi, l'uso di linguaggi condivisi (Drolet, Hunt, & Caty, 2018; Blackburn et al., 2018).

È importante, altresì, adottare una valutazione partecipata che includa indicatori di autonomia, qualità della relazione e significato attribuito dal paziente (Goulet & Drolet, 2018; Cochrane Rehabilitation, 2018).

L'operatore ha il compito di esercitare il proprio potere in funzione dell'autonomia altrui, trasformando l'asimmetria in un ponte verso la responsabilizzazione della persona oggetto di cura.

Conclusione

La pedagogia della cura riconfigura la relazione terapeutica come spazio educativo volto all'autonomia, al senso e alla dignità della persona.

Le teorie classiche di Rogers, Noddings, Bertolini, Freire e Mortari offrono ancoraggi che orientano pratiche operative: ascolto empatico, ambienti relazionali sicuri, co-progettazione e formazione esperienziale.

I contributi recenti sull'etica della cura e sulla pratica interdisciplinare rafforzano la rilevanza della tematica nei contesti contemporanei di riabilitazione (Black, 2018; Blackburn et al., 2018; Cochrane Rehabilitation, 2018).

Integrare ascolto empatico, co-progettazione, supervisione etica e strumenti documentali significa costruire servizi riabilitativi che producono cambiamento sostenibile e restituiscono centralità alla persona nel proprio percorso di cura.

Citazioni bibliografiche:

1. Mortari, L., *La pratica della cura*, Raffaello Cortina, 2006, p. 17.
2. Rogers, C., *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, 1961, p. 33.
3. Noddings, N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, 1984, p. 176.
4. Bertolini, P., *L'esperienza educativa*, La Nuova Italia, 1988, p. 42.
5. Freire, P., *Pedagogia degli oppressi*, EGA, 1970, p. 58
6. Freire, P., *Pedagogia dell'autonomia*, EGA, 1996, p. 73.
7. Mortari, L., *La pratica della cura*, Raffaello Cortina, 2006, p. 45.

Bibliografia

- Bertolini, P. (1988). *L'esperienza educativa*. La Nuova Italia.
- Black, S. P. (2018). The ethics and aesthetics of care. *Annual Review of Anthropology*, 47, 79–95. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102317-050123> (doi.org in Bing)
- Blackburn, E., Durocher, E., Feldman, D., Hudon, A., Laliberté, M., Mazer, B., & Hunt, M. (2018). Supporting, promoting, respecting and advocating: A scoping study of rehabilitation professionals' responses to patient autonomy. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 1(3), 22–34. <https://doi.org/10.7202/1058249ar>
- Cochrane Rehabilitation. (2018). *Cochrane Rehabilitation annual report 2018*. Cochrane Rehabilitation. <https://rehabilitation.cochrane.org/annual-report-2018> (rehabilitation.cochrane.org in Bing)
- Drolet, M.-J., Hunt, M., & Caty, M.-È. (Eds.). (2018). *Limits and challenges of an ethics in rehabilitation* (Special issue). *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 1(3). <https://doi.org/10.7202/1058249ar>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi* (ed. it.). EGA.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia* (ed. it.). EGA.
- Goulet, M., & Drolet, M.-J. (2018). Ethical issues in rehabilitation: A review of conceptualizations. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 1(3), 9–21. <https://doi.org/10.7202/1058249ar>
- Mortari, L. (2006). *La pratica della cura*. Raffaello Cortina.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.

La scena digitale come laboratorio pedagogico di trasmutazione

The digital stage as a pedagogical laboratory of transmutation

Rosamaria Nicassio

Università degli Studi di Bari

r.nicassio4@phd.uniba.it



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation: Nicassio, R. (2025). La scena digitale come laboratorio pedagogico di trasmutazione. *Personae*, 4(2), 75-81.

ABSTRACT

This contribution investigates the deep transformations of pedagogical thought and practice in the age of the digital revolution, focusing on the dialogue between posthuman paradigm and contemporary theatre practices. Starting from the hybridization between the biological and the artificial, the article examines how pedagogy is called to rethink its foundations and its formative devices, identifying in the technology-mediated theatre-laboratory a favoured space for experimentation.

Pedagogy, theatre, digital technologies, posthuman, art

Il contributo indaga le profonde trasformazioni che attraversano il pensiero e l'agire pedagogico nell'epoca della rivoluzione digitale, mettendo in dialogo il paradigma post-umano con le pratiche del teatro contemporaneo.

A partire dall'ibridazione tra biologico e artificiale, l'articolo indaga come la pedagogia sia chiamata a ripensare il proprio statuto e i propri dispositivi formativi, identificando nel teatro-laboratorio mediato dalle tecnologie lo spazio privilegiato di sperimentazione.

Pedagogia, teatro, digitale, post-umano, arte

1. Introduzione

Come la pedagogia può governare la tecnica nei contesti formativi? Perché è necessario rifondare il suo statuto nell'era del digitale? In che modo le tecnologie digitali riconfigurano le pratiche formative e come il teatro accoglie le nuove istanze culturali orientando la formazione?

Muovendo dalla constatazione che l'ibridazione tra biologico e artificiale non costituisce più un orizzonte puramente teorico, ma una condizione esistenziale e culturale diffusa, l'articolo esplora le implicazioni formative di tale mutamento, interrogando la capacità della pedagogia di ripensare se stessa come scienza della complessità e della co-evoluzione tra umano e no. In questo scenario, la ricerca mira a riconoscere nel teatro-laboratorio digitalmente mediato un dispositivo pedagogico capace di arricchire la didattica attivando processi di apprendimento multimodali.

2. Pedagogia e postumano: ripensare la formazione nell'era digitale

Negli ultimi decenni, e soprattutto durante e dopo la pandemia, i sistemi educativi hanno subito una profonda trasformazione: con l'avvento dell'Internet of Things (IoT) e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) si è assistito all'integrazione dei sensori e all'elaborazione dei dati attraverso le tecnologie di intelligenza artificiale (AI), le quali hanno aperto la strada a sistemi educativi di nuova generazione (Al-Emran et al., 2020). La ricerca di un'educazione sempre più adattiva alle trasformazioni culturali ha condotto alla formulazione dell'idea di una quinta rivoluzione in ambito educativo (Lantada, 2020).

Andrés Díaz Lantada, Professore presso la Universidad Politécnica de Madrid, il quale promuove metodologie di apprendimento attivo come il project-based learning e il modello CDIO (Conceive–Design–Implement–Operate),

orientate allo sviluppo di competenze progettuali, critiche e collaborative, parla di *Education 5.0* designando una nuova fase evolutiva dell'educazione nell'ambito della quinta rivoluzione digitale, la quale mira a integrare tecnologie ICT avanzate nei processi formativi, con l'obiettivo di potenziare l'esperienza di apprendimento e di abbattere le barriere che limitano l'accesso personalizzato all'istruzione.

Una delle sfide più ardue della rivoluzione digitale in atto è, infatti, quella di difendere e promuovere apprendimento personalizzato, collaborazione e benessere attraverso l'uso di strumenti digitali come l'intelligenza artificiale (AI) e la realtà virtuale (VR), mirando allo sviluppo di competenze come il pensiero critico, la creatività e la capacità di problem solving, realizzando così un sistema educativo più efficiente, inclusivo e centrato sulla persona.

La quinta rivoluzione digitale, pertanto, segna un passaggio epocale nella storia del pensiero e dell'educazione, imponendo una revisione profonda dei concetti stessi di umanità, formazione e conoscenza. L'integrazione di nuove tecnologie digitali non rappresenta soltanto un ampliamento strumentale delle capacità umane, ma inaugura una vera e propria mutazione ontologica e antropologica, chiamando la pedagogia a ripensare il proprio statuto epistemologico e a ridefinire la sua funzione nel governo dell'età della tecnica.

Oggi, lo sviluppo tecnologico, segnato da un ritmo di innovazione sempre più accelerato e da una continua ridefinizione delle possibilità operative, ha inciso in maniera sostanziale sul rapporto tra l'essere umano e gli esiti della propria produzione tecnico-scientifica: in tale contesto, gli artefatti digitali cessano di essere concepiti come meri dispositivi strumentali integralmente dipendenti dal controllo umano per assumere forme di funzionamento caratterizzate da un'elevata autonomia, sia sul piano operativo sia su quello decisionale, fino a presentarsi come sistemi in grado di apprendere dall'esperienza e di adattarsi dinamicamente all'ambiente circostante. Parallelamente, possiamo dichiarare ormai collassata la netta distinzione tra dominio del biologico e dominio dell'artificiale poiché, oggi, le due dimensioni si intrecciano e si sovrappongono,

dando origine a forme ibride di esistenza e di intelligenza (Frabboni, Pinto Minerva, 2003).

Ci chiediamo, allora, se la pedagogia sia preparata, a livello antropologico, metodologico ed etico, ad affrontare le istanze emergenti. La formazione appare, oggi, come il campo di mediazione privilegiato tra l'umano e il non umano, tra l'organico e l'artificiale, tra la memoria biologica e quella computazionale, configurandosi come pratica critica e progettuale capace di orientare il cambiamento.

La formazione si pone l'obiettivo di orientare il soggetto all'interno di un ecosistema cognitivo profondamente riconfigurato, nel quale i processi di apprendimento non risultano più circoscritti allo spazio dell'aula, ma si dispiegano lungo la rete, nei flussi continui di informazione e nelle dinamiche di integrazione tra umano e tecnologico. In questo intreccio sempre più stretto tra dimensione naturale e dimensione digitale, la nozione stessa di umano richiede una revisione teorica: esso si definisce come un processo in divenire, come un'identità fluida che prende forma nella relazione permanente con l'alterità e con il mondo tecnico, riconoscendo nella trans-formazione una condizione ontologica costitutiva dell'esistenza.

L'ibridazione diventa caratteristica precipua del soggetto plurimo, contaminato che, eticamente, abbandona l'individualismo a favore della costruzione di una comunità allargata tra umani e no, in cui il superamento della logica disgiuntiva è pienamente rappresentato dalla figura del "cyborg".

Nella sua opera *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, Donna J. Haraway, filosofa statunitense, definisce il cyborg fusione di cybernetic e organism, designando un organismo cibernetico, l'esito dell'integrazione tra componente biologica, tecnologica e simbolica, tipico dei corpi trasformati da protesi, impianti e dispositivi hardware (Haraway, 1995). Con questa definizione, l'autrice offre una essenziale occasione di riflessione permettendoci di interrogare in profondità la natura stessa del soggetto: saldamente radicata nella tradizione materialista, la filosofa americana ci ricorda che ripensare il soggetto significa ripensare il corpo, non più inteso come dato biologico ma come spazio d'intersezione tra codici, poteri e

tecnologie. Il corpo non è semplice entità naturale ma dispositivo bioculturale, continuamente riscritto dalle pratiche sociali, dai saperi scientifici e dalle innovazioni tecniche che lo attraversano. Il cyborg incarna la dissoluzione dei confini tradizionali tra natura e cultura, corpo e macchina, maschile e femminile; in esso si manifesta la possibilità di una nuova forma di soggettività relazionale, capace di abitare le zone di contatto e contaminazione tra umano e non umano. Il cyborg diventa così una metafora potente della nostra epoca, un soggetto in costante trasformazione, che vive nell'interconnessione e nella complessità dei sistemi tecnologici, e che, attraverso l'ibridazione, trova nuove modalità di esistenza e di conoscenza all'interno di un sistema di potere che, ribaltando la verticale prospettiva foucaultiana, ora si frammenta e ridistribuisce, digitalizzandosi all'interno di reti globali di connessione.

In questa prospettiva, il cyborg non va inteso unicamente come rappresentazione della compenetrazione tra dimensione umana e dimensione tecnologica, ma come dispositivo teorico capace di articolare una riflessione di ordine educativo e politico. In quanto tale, esso consente di problematizzare i processi attraverso cui l'identità si costituisce, le modalità secondo cui si istituiscono le relazioni con l'alterità e le forme possibili di una comunità non omogenea, strutturata sulla diversità, sulla relazionalità e sulla cooperazione. Il cyborg viene così a delinearci come esito di una rielaborazione critica dell'umano, indicando una soggettività che non si oppone alla tecnica, attraversando l'ibridazione come pratica riflessiva e come modalità di coesistenza all'interno della complessità post-organica.

Alla pedagogia è affidata, dunque, una responsabilità cruciale: comprendere e governare la trasformazione dell'uomo senza smarrire la dimensione etica e relazionale che fonda l'umanità (Caputo & Pinelli, 2019) ridefinendo radicalmente i modelli educativi che devono imparare a operare all'interno di un territorio simbolico e cognitivo (non più solo materiale), in cui il reale e il virtuale si intrecciano in modo inestricabile.

L'indagine sulla vita artificiale che si naturalizza e sulla vita naturale che progressivamente si

artificializza apre uno spazio euristico privilegiato per interrogare il rapporto tra logos della tecnica e logos della vita, due dimensioni che la pedagogia è chiamata a porre in relazione dialettica (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) rendendo necessario un ripensamento critico dei suoi presupposti fondativi al fine di comprendere le possibili direzioni di una soggettività caratterizzata da elevata plasticità, continuamente attraversata da trasformazioni e che deve apprendere a dislocarsi rispetto a se stessa e a situare la propria metamorfosi entro l'orizzonte più ampio dei processi evolutivi della vita.

Il dialogo tra tecnica e immaginazione diviene così principio generativo di una nuova epistemologia formativa: la visionarietà post-umana si trasforma in risorsa simbolica e cognitiva, capace di alimentare la progettualità educativa e di rigenerare la creatività come modalità di resistenza e di costruzione di senso. In questo orizzonte, la pedagogia riafferma la propria funzione di scienza mediatrice, luogo d'incontro tra le diverse dimensioni del sapere e pratica riflessiva in grado di articolare conoscenza, azione e trasformazione, configurandosi come disciplina aperta al dialogo, orientata a pensare l'educazione come spazio di elaborazione simbolica e politica in cui la formazione si intreccia con i processi di "umanizzazione dell'artificiale e di tecnicizzazione del vivente". In altre parole, la creatività rappresenta la possibilità per l'essere umano di rilanciare nuovi orizzonti di cambiamento, generando forme di pensiero prospettiche.

La pedagogia assume in tal modo una funzione anticipatrice e prefigurativa, come l'arte (Guaragnella, Pinto Minerva, 2003): essa elabora una visione critica del presente e orienta il proprio sguardo verso il futuro, promuovendosi come pratica di proiezione e provocazione trasformativa. Arte e pedagogia condividono, infatti, la categoria del possibile, che, in una prospettiva fenomenologico-ermeneutica, si traduce nella molteplicità delle esperienze e nelle innumerevoli declinazioni del progetto educativo. In tale contesto, l'educazione conserva la propria dimensione utopica, non come tensione verso un "non-luogo", ma come principio regolativo dell'agire pedagogico, volto a garantire a ogni percorso formativo l'apertura infinita al

mutamento, alla scelta e all'autodeterminazione.

La pedagogia diviene allora scienza del limite e dell'equilibrio, creativa pratica di pensiero chiamata a mediare tra la potenza del *technium* (Kelly, 2011) e la fragilità dell'umano, disciplinando i processi di ibridazione e co-evoluzione tra le differenze attraverso l'elaborazione di strategie formative orientate a promuovere il senso profondo della relazione educativa come spazio di dialogo tra mente, corpo, tecnica e mondo. Un percorso educativo radicato nei principi di creatività, impegno critico e responsabilità si rivela essenziale per affrontare la densa problematicità del presente, ricomponendo in una sintesi dinamica eredità storica e apertura al futuro. (Cambi, Pinto Minerva, 2023).

3. La maschera digitale nel teatro-laboratorio: per una pedagogia metamorfica

In questa cornice teorica, in cui l'educazione si configura come pratica capace di abitare criticamente gli spazi d'ibridazione tra umano e artificiale, si iscrive la riflessione sul teatro come laboratorio privilegiato di sperimentazione formativa. Il dispositivo teatrale, infatti, rappresenta da sempre un luogo di contaminazione tra linguaggi, tecniche e simbolizzazioni, un ambiente in cui l'identità può essere messa alla prova, moltiplicata, trasformata (Carlomagno, 2024).

Nel corso del Novecento, la riflessione artistica è stata attraversata da un progressivo riconoscimento del ruolo strutturale delle tecnologie nei processi di produzione artistica. Sottratta a una concezione meramente formale e oggettuale, la pratica creativa è stata interpretata come campo di trasformazione, di articolazione dei significati culturali e sociali, nonché come processo dinamico che guarda al fenomeno artistico nella sua dimensione relazionale costitutiva. In questo scenario, si colloca il consolidamento dell'esperienza laboratoriale teatrale che, a partire dal Novecento, fa dell'interazione tra l'attore, chiamato ad assumere un ruolo attivo, creativo e responsabile, e il contesto con cui egli entra in relazione, il suo nucleo identificativo.

Oggi, all'interno di un sistema interazionale caratterizzato da complementarità e interdipendenza tra i diversi livelli (umano e virtuale), i processi relazionali che si realizzano sono tecnicamente mediati e operativamente estesi, resi possibili dalle interfacce elettroniche che instaurano una connessione dinamica tra il corpo biologico e l'universo artificiale delle macchine. L'arte tecnologicamente orientata può assumere una funzione strategica nella costruzione di modalità critiche di comprensione e di utilizzo della tecnologia, contribuendo all'elaborazione di modelli pluralistici di convivenza nel contesto tecno-scientifico (Galimberti, 2016) anche all'interno della formazione. Attraverso tale funzione, la pratica artistica diviene trait d'union tra pedagogia, filosofia e scienza, fungendo da spazio di mediazione all'interno del quale è possibile la trasfigurazione della tecnica in un sistema di segni, simboli, significati che oltrepassano la mera strumentalità esecutiva creando mondi e nuovi spazi di riflessione.

Nel contesto del teatro-laboratorio, la macchina, congegno tecnico sulla scena, cessa di essere un elemento meramente ornamentale e strumentale e si configura come parte viva dell'evento artistico, una componente che l'attore è in grado di abitare e che integra nel proprio agire. La macchina opera, dunque, come maschera capace di rivelare dimensioni interiori e potenzialità inesprese, delineandosi come spazio di passaggio verso forme plurime di soggettività: essa diviene dispositivo epistemico operante non come semplice simulacro del volto, ma come protesi ontologica, realizzando una trasfigurazione dell'esistente in cui la scena non si limita a riprodurre il reale, ma ne modifica le strutture percettive e simboliche.

A partire da questa riflessione, emerge la necessità di pensare forme sceniche mutevoli e transmateriche, ibride, in cui l'attore non si limita a indossare un mascheramento, ma vive i sistemi digitali: avatar, profili, identità multiple, proiezioni virtuali e duplicazioni algoritmiche si fanno protagonisti della scena facendo del soggetto una "maschera digitale". Così, l'evento teatrale si espande e si stratifica, aprendosi all'attraversamento di flussi informativi, nuove

corporeità, immagini e presenze non simultanee (Rivoltella, 2021), fino a mettere in crisi l'unitarietà del reale e sottoponendolo a processi di sospensione, espansione e ridefinizione (Monteverdi, 2011). Il dispositivo performativo, inteso come spazio di sperimentazione, assume così una funzione liminale, entro la quale il soggetto è chiamato a confrontarsi con la propria natura plurale e a mobilitare forme avanzate di immaginazione critica. L'analisi riflessiva delle modalità attraverso cui la tecnica interviene nei processi di soggettivazione diviene allora centrale: la maschera digitale si fa soglia pedagogica che rende possibile l'esplorazione di modalità inedite di presenza e relazione integrando dimensioni artistiche e educative in un orizzonte pedagogico di tipo *trans-mutazionale* (Wright, 2004).

L'esperienza formativa laboratoriale, integrata con dispositivi interattivi e maschere digitali, orienta la ricerca teatrale verso soluzioni che permettono al soggetto di accedere a una comprensione più profonda della propria interiorità: il teatro digitalmente mediato assume una funzione pedagogica specifica, configurandosi come uno spazio in cui la coscienza si confronta con nuove forme di alterità senza perdere la dimensione della risonanza intersoggettiva che fonda l'esperienza educativa (Husserl, 2002).

Il teatro digitale rappresenta un dispositivo didattico complementare alla lezione frontale, capace di trasformarne le modalità di fruizione attraverso la realizzazione di un'esperienza multisensoriale dell'apprendimento. Nel teatro digitale, e nella fattispecie del dramma interattivo, la scena non è più un luogo fisico delimitato, ma uno spazio digitale immersivo, costruito mediante ambienti virtuali tridimensionali che sostituiscono o ampliano la scenografia tradizionale. Attraverso la costruzione di spazi narrativi digitali esplorabili, caratterizzati da visuali panoramiche e da un'organizzazione spaziale dinamica, gli studenti non si limitano a osservare contenuti predefiniti, ma sono coinvolti in esperienze che richiedono esplorazione e interazione diretta con scenari e personaggi virtuali (Guo, 2025).

Dal punto di vista applicativo, la VR permette di superare i vincoli spaziali e materiali tipici degli ambienti educativi tradizionali, offrendo la possibilità di progettare situazioni formative

difficilmente realizzabili nella realtà fisica: in un ambiente di realtà virtuale ispirato ad *Alice nel Paese delle Meraviglie*, il soggetto si troverebbe, ad esempio, nella tana del Bianconiglio, sperimentando fisicamente la caduta attraverso la variazione della scala spaziale e della percezione corporea. L'ambiente virtuale si restringerebbe, dilatarebbene, allungherebbe e diverrebbe piccolissimo rendendo immediatamente esperibile il tema della modificazione degli spazi e dell'esperienza corporeo-percettiva. Proseguendo, l'utente potrebbe interagire con oggetti simbolici (bottiglie, chiavi o porte) rendendo concreti concetti astratti come perdita di controllo e di equilibrio, grandezze, distanze.

Un teatro digitale così configurato potrebbe ulteriormente arricchirsi attraverso l'integrazione di feedback multisensoriali (aptici, sonori e percettivi) che non si limitano a simulare la realtà, ma la amplificano, rafforzando la consapevolezza dell'azione e il senso di presenza (Wu, 2024): l'esperienza digitale si farebbe "incarnata" in quanto capace di estendere la scena oltre i confini della sola rappresentazione virtuale, instaurando una relazione dinamica tra corpo, ambiente e narrazione. Così, durante lo studio dell'opera carrolliana, ogni studente-attore potrebbe sentirsi protagonista alterando la forma degli oggetti attraverso comandi vocali o attivazioni tattili che renderebbero sinestesica l'esperienza d'apprendimento.

In ambito formativo, la realtà virtuale non sostituisce i processi formativi esistenti, ma li potenzia, rafforzando così la qualità dell'esperienza educativa e favorendo un coinvolgimento cognitivo ed emotivo più profondo tra tutti gli studenti coinvolti all'interno della scena digitale.

Una pedagogia fondata sull'integrazione strutturale tra pratica teatrale e tecnologia non costituisce un mero ampliamento delle metodologie didattiche, ma una trasformazione necessaria del paradigma formativo, in grado di rendere l'apprendimento un processo intrinsecamente generativo e coerente con la vocazione educativa più profonda del teatro.

5. Conclusioni

L'introduzione della maschera digitale, intesa come protesi ontologica e motore di soggettivazioni plurime, rende visibile e praticabile una pedagogia della trasmutazione in cui ogni identità si configura come processo in divenire. Il teatro mediato dalle tecnologie diviene così un laboratorio privilegiato per esercitare competenze critiche, immaginative e relazionali, offrendo agli individui la possibilità di sperimentare le logiche dell'ibridazione superando ogni mera simulazione e realizzando processi trans-formativi.

Il contributo mostra come l'integrazione tra dispositivi digitali e pratiche performativo-teatrali accompagni la profonda ridefinizione dello statuto pedagogico: all'interno del teatro-laboratorio, la scena diventa matrice di rimodulazione identitaria, luogo di negoziazione del rapporto tra umano e artificiale, spazio che allena alla complessità. La maschera digitale diviene dispositivo conoscitivo capace di attivare forme inedite di presenza e riflessione, di mettere in crisi assetti percettivi consolidati e di aprire il soggetto all'esperienza dell'alterità, rendendo esperibile una formazione plurale che realizza un modello pedagogico fondato su pensiero ecologico, responsabilità etica e immaginazione progettuale. Il teatro, nella sua dimensione digitale, si conferma così come uno dei dispositivi più potenti per comprendere e orientare le trasformazioni del post-umano, offrendo alla formazione un terreno privilegiato per esplorare l'umano nella sua evoluzione e per migliorare la qualità dell'apprendimento.

Bibliografia

Al-Emran, M., Sulaiman, I. M., & Al-Kabi, M. N. (2020). A survey of Internet of Things (IoT) in education: Opportunities and challenges. In F. Al-Turjman (Ed.), *Toward social Internet of Things (SIoT): Enabling technologies, architectures and applications: Emerging technologies for connected and smart social objects*. Cham: Springer.

Balzola, A., & Monteverdi, A. M. (2004). *Le arti multimediali digitali. Storie, tecniche, linguaggi, etiche ed estetiche delle arti del nuovo millennio*. Milano: Garzanti Libri.

- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano–Udine: Mimesis Edizioni.
- Carlomagno, N. (2024). Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari. *Nuova Secondaria – Ricerca*, 39(6), 375–388.
- Caputo, M. & Pinelli, G. (Eds.). (2019). *Pedagogia dell'espressione artistica*. Franco Angeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma–Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (2016). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Girotti Giordano A. (2004). *Il teatro laboratorio nella scuola*. Roma: Carocci editore.
- Grotowski, J. (1968). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guaragnella, P., & Pinto Minerva, F. (2003). *Creatività fra arte e scienza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guo, L. (2025). Virtual reality and interactive experience in media drama. *Studies in Social Science Research*, 6(1), 92–97.
- Haraway, D. J. (1995). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo* (L. Borghi, Trad.). Milano: Feltrinelli.
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (V. Costa, Trad.). Torino: Einaudi.
- Kamal, N. N. M., Adnan, A. H. M., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Kamal, M. A. M. (2019). Immersive interactive educational experiences: Adopting Education 5.0, Industry 4.0 learning technologies for Malaysian universities. In *Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference Series*. Kuala Lumpur: MNNF Network.
- Kelly, K. (2011). *Quello che vuole la tecnologia* (G. Olivero, Trad.). Milano: Codice Edizioni.
- Lantada, A. D. (2020). Engineering education 5.0: Continuously evolving engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 36(6).
- Monteverdi, A. M. (2011). *Nuovi media, nuovo teatro. Teorie e pratiche tra teatro e digitalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Armando Editore.
- Rivoltella, P. C. (2021). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Sehdev, M. (2024). Educazione alla teatralità e valenza pedagogica del laboratorio teatrale. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, 8(1), 223-234.
- Wright, M. (2004). Playwriting: A pedagogy of transmutation. In A. L. Fliotsos & G. S. Medford (Eds.), *Teaching theatre today: Pedagogical views of theatre in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wu, Ying. (2024). Application of “Virtual Reality + Haptic Feedback” in *Education: Opportunities and Challenges*. *Frontiers in Educational Research*. Vol. 7, Issue 8: 33-37.

**Education and power: pedagogy as a lever for social transformation and
democratic inclusion**

Giulia Perfetto
Università di Salerno
gperetto@unisa.it



ABSTRACT

The relationship between pedagogy and politics is a fundamental axis in the construction of contemporary society. Education, far from being a neutral process, represents an instrument of power capable of legitimizing subverting the existing order. From ancient Greece to the totalitarian regimes of the twentieth century, up to modern democracies, the educational system has always reflected dominant ideologies and political priorities. Thinkers such as John Dewey and Paulo Freire have highlighted the emancipatory potential of education, understood as a critical and participatory practice.

Keywords: democracy, education, inclusion, pedagogy, transformation.

La relazione tra pedagogia e politica costituisce un asse fondamentale nella costruzione della società contemporanea. L'educazione, lungi dall'essere un processo neutrale, rappresenta uno strumento di potere capace di legittimare o di sovvertire l'ordine esistente. Dall'antica Grecia ai regimi totalitari del Novecento, fino alle moderne democrazie, il sistema educativo ha sempre riflesso le ideologie e le priorità politiche dominanti. Pensatori come John Dewey e Paulo Freire hanno evidenziato il potenziale emancipatorio dell'educazione, intesa come pratica critica e partecipativa.

Parole Chiave: democrazia, educazione, inclusione, pedagogia, trasformazione.

Copyright: © 2025

Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation:

Perfetto, G. (2025). Educazione e potere: la pedagogia come leva di trasformazione sociale e inclusione democratica. *Personae*, 4(2), 82-90.

1. Introduzione

La relazione tra pedagogia e politica rappresenta un nodo centrale nella riflessione sulla costruzione della società e sul ruolo dell'educazione come strumento di trasformazione sociale. Pedagogia e politica, pur essendo discipline distinte, si intrecciano profondamente: la pedagogia si occupa dei processi di apprendimento e formazione degli individui, mentre la politica definisce i principi e le scelte che regolano la vita collettiva. Questa interconnessione si manifesta in modo evidente attraverso le politiche educative, che non solo determinano il funzionamento dei sistemi scolastici, ma riflettono anche le ideologie, i valori e gli obiettivi delle élite politiche di una determinata epoca. Al contempo, l'educazione non è mai un processo neutrale: essa forma cittadini, trasmette valori e, talvolta, legittima o sfida l'ordine sociale esistente.

2. Interconnessione tra pedagogia e politica nella storia

Nel corso della storia, la relazione tra pedagogia e politica ha assunto forme diverse, spesso segnate da tensioni e contraddizioni. Dai modelli educativi dell'antica Grecia, orientati alla formazione dei futuri leader, alle scuole del Medioevo dominate dalla Chiesa, fino alle moderne politiche educative democratiche e ai regimi totalitari del XX secolo, l'educazione ha sempre rappresentato uno strumento cruciale di potere e partecipazione. Questo articolo esplorerà le radici storiche e teoriche di tale rapporto, analizzando come l'educazione sia stata utilizzata come mezzo di controllo, emancipazione o resistenza. Verranno inoltre esaminate le sfide e le opportunità contemporanee, evidenziando il ruolo della pedagogia nel promuovere una cittadinanza consapevole e responsabile. La pedagogia, intesa come la scienza e l'arte dell'educazione, si concentra sullo sviluppo delle capacità cognitive, emotive, sociali e morali degli individui. Essa rappresenta uno strumento per promuovere la crescita personale, ma anche per trasmettere valori culturali e sociali. Secondo John Dewey (Democrazia e educazione, 1916), l'educazione non è un semplice processo di istruzione, ma un

mezzo per preparare i cittadini a partecipare attivamente alla vita democratica. Paulo Freire, pedagogista brasiliano, ha ulteriormente sviluppato questa idea, sostenendo che l'educazione è sempre un atto politico. Nel suo capolavoro *Pedagogia degli oppressi* (1970), Freire critica il modello di "educazione bancaria", in cui l'insegnante "deposita" conoscenze negli studenti, e propone invece un approccio dialogico, basato sulla partecipazione attiva e critica degli educandi. Questo modello mira a emancipare le persone, consentendo loro di comprendere e trasformare le strutture oppressive della società. La politica, secondo Aristotele, è l'arte di governare la città e di perseguire il bene comune. Essa non si limita alla gestione del potere, ma implica la definizione di valori e priorità collettive. Antonio Gramsci, nei suoi Quaderni del carcere, sottolinea come la politica sia strettamente legata alla cultura e all'educazione: le élite dominanti utilizzano l'istruzione come strumento per mantenere il consenso e perpetuare il proprio dominio ideologico. La pedagogia e la politica si incontrano quindi nel campo della cultura e dell'ideologia. Ogni scelta educativa – dal curriculum scolastico alle metodologie didattiche – è il risultato di un processo politico e riflette una visione specifica del mondo. Nell'antica Grecia, l'educazione era considerata una funzione essenziale dello Stato. Atene e Sparta rappresentavano due modelli opposti di educazione politica: ad Atene, l'obiettivo era formare cittadini critici e partecipativi, mentre a Sparta l'educazione mirava a creare soldati disciplinati e fedeli allo Stato. Platone, nella Repubblica, immaginava un sistema educativo controllato dallo Stato, finalizzato a selezionare e formare i "guardiani" della città. Per Platone, l'educazione doveva essere strettamente legata alla politica, in quanto la qualità del governo dipendeva dalla formazione morale e intellettuale dei suoi leader. Nel Medioevo, l'educazione era dominata dalla Chiesa cattolica, che utilizzava le scuole come strumenti per trasmettere valori religiosi e mantenere l'ordine sociale. Le università medievali, nate nel XII secolo, rappresentarono un primo tentativo di autonomia culturale, pur rimanendo strettamente legate alle istituzioni religiose e politiche. Con il Rinascimento e l'Umanesimo, l'educazione si orientò verso lo

sviluppo del pensiero critico e della creatività individuale, ponendo le basi per un rinnovamento delle relazioni tra pedagogia e politica. L'Illuminismo segnò una svolta fondamentale, introducendo l'idea che l'educazione potesse essere uno strumento di emancipazione. Filosofi come Rousseau, Kant e Condorcet sottolinearono il ruolo dell'istruzione nella formazione di cittadini liberi e razionali. La Rivoluzione francese tradusse queste idee in politiche concrete, istituendo un sistema educativo pubblico e laico. Il XX secolo ha visto un'evoluzione significativa del rapporto tra pedagogia e politica, influenzata dalle trasformazioni sociali, economiche e culturali globali. Nei regimi totalitari, come il fascismo in Italia, il nazismo in Germania e il comunismo sovietico, l'educazione fu utilizzata come strumento per promuovere ideologie di Stato. In Italia, il regime fascista introdusse libri di testo unici e attività scolastiche volte a inculcare i valori di fedeltà al Duce e al nazionalismo. Allo stesso modo, il nazismo utilizzò il sistema educativo per diffondere l'ideologia razzista e antisemita, mentre nell'Unione Sovietica l'educazione era finalizzata a creare cittadini devoti al comunismo e al partito. Negli Stati Uniti e in Europa occidentale, la scuola pubblica divenne uno spazio per la promozione della democrazia e dei diritti civili. John Dewey fu una figura centrale nella definizione di un modello educativo progressista, che evidenziava, dunque, l'apprendimento esperienziale e la partecipazione attiva degli studenti come preparazione alla vita democratica. La seconda metà del Novecento vide anche l'ascesa di movimenti per l'inclusione, come il movimento per i diritti civili negli Stati Uniti, che portò alla desegregazione delle scuole e alla promozione di pari opportunità educative. Le politiche educative spesso riflettono le priorità ideologiche dei governi. In molte società, i curricula scolastici sono stati manipolati per legittimare il potere politico. Un esempio emblematico è rappresentato dall'adozione di libri di testo uniformati nei regimi autoritari. Durante il fascismo italiano, il Libro unico di Stato veniva utilizzato per inculcare nei bambini una visione della storia e della cultura nazionale funzionale agli obiettivi del regime. Anche oggi, in alcune nazioni, i libri di testo continuano a essere un campo di

battaglia ideologica, con controversie sull'inclusione di temi come i diritti LGBTQ+, la storia del colonialismo o il cambiamento climatico. L'accesso all'istruzione rappresenta uno degli strumenti più potenti per ridurre le disuguaglianze sociali. Tuttavia, le politiche educative spesso perpetuano o aggravano tali disuguaglianze.

La letteratura pedagogica recente non solo conferma la relazione storica tra pedagogia e politica, ma la amplia profondamente, mostrando come la scuola contemporanea sia simultaneamente oggetto, soggetto e luogo di produzione della politica. Questo triplice ruolo viene esplorato da studi pedagogici che evidenziano come il sistema educativo sia modellato da politiche pubbliche (ad esempio nella definizione dei curricula e dell'educazione civica), ma sia anche spazio di capacità deliberative per insegnanti e studenti e contesto di generazione di pratiche civiche e politiche autonome (Bertolini, 2003; Corradini, 2014; citati in Enciclopedia Nazionale di Pedagogia; Enciclopedia Nazionale Pedagogica, 2025). Numerosi contributi internazionali sottolineano l'importanza dell'educazione democratica nei contesti scolastici contemporanei segnati da polarizzazione politica e disuguaglianze sociali. Hess e McAvoy (*The Political Classroom*, 2015) mostrano, attraverso un'ampia ricerca empirica, come le pratiche di discussione di questioni politiche controverse in classe possano rafforzare le competenze civiche e critiche degli studenti, promuovendo al contempo un'educazione politica non partigiana ma consapevole delle differenze di opinione.

Tale approccio, oltre a migliorare la partecipazione politica degli studenti, affronta le complessità etiche legate al ruolo dell'insegnante nel bilanciare obiettività e pluralismo nei dibattiti educativi.

A livello europeo, ricerche contemporanee sul curriculum e la democrazia sottolineano l'importanza di pedagogie per la giustizia sociale e la cittadinanza attiva, integrando dialogo, relazioni, approcci culturali responsivi e pratiche agentiche nella scuola quotidiana (*Curriculum, democracy and pedagogies for justice*, 2024). In ambito italiano, opere come *Pedagogia critica per una cittadinanza multiscalare* evidenziano la necessità di curricula di educazione civica che siano critico-

trasformativi e capaci di collegare responsabilità locale, nazionale ed europea, suggerendo prospettive pedagogiche che vanno oltre il semplice apprendimento di contenuti civici.

La pedagogia politica contemporanea pone quindi l'accento sulla formazione di cittadini capaci di affrontare e comprendere processi democratici complessi, sviluppando resilienza contro la manipolazione ideologica e competenze di partecipazione attiva. In questo quadro, l'insegnante non è più un semplice trasmettitore di contenuti, ma un intellettuale trasformativo che guida gli studenti verso un uso critico delle conoscenze e una comprensione profonda dei diritti e dei doveri civici. Ricerche pedagogiche recenti, sia italiane sia internazionali, mostrano come questo ruolo richieda una visione etica dell'insegnamento e una riflessione continua sulle condizioni sociali e politiche in cui avviene l'educazione. La ricerca internazionale conferma inoltre che l'istruzione ha un impatto diretto sulla partecipazione politica e civica: livelli più elevati di scolarizzazione e di alfabetizzazione civica sono associati a maggiori probabilità di coinvolgimento in processi democratici e di azione collettiva nella società. In questo senso la pedagogia non è mai neutra: essa riflette valori culturali e rapporti di potere, ma costituisce anche uno strumento potente di trasformazione sociale, emancipazione individuale e co-costruzione di pratiche democratiche attive. In sintesi, l'intreccio tra pedagogia e politica si configura oggi come un dialogo continuo tra strutture istituzionali, autonomie educative e azioni civiche. Dalla storia della formazione alla letteratura contemporanea, emerge con chiarezza che la scuola è uno spazio politico vitale, dove si formano non solo conoscenze, ma anche competenze civiche, capacità critiche e l'agency necessaria per partecipare pienamente alla vita democratica.

3. Il sistema scolastico odierno e le trasformazioni sociali: verso l'Inclusione

L'interconnessione tra pedagogia e politica, storicamente evidente nella formazione dei cittadini e nella trasmissione dei valori sociali, trova oggi una concreta manifestazione nel

sistema scolastico italiano. Le scelte educative, la strutturazione dei curricoli e l'istituzione di norme scolastiche riflettono direttamente gli orientamenti politici e culturali del Paese, evidenziando come la scuola sia non solo un luogo di apprendimento, ma anche uno strumento di costruzione della cittadinanza e di partecipazione civica. In Italia, l'educazione civica obbligatoria, l'inclusione di progetti per la formazione democratica e la promozione di percorsi personalizzati per studenti con bisogni educativi speciali mostrano come la pedagogia venga costantemente modulata in relazione alle priorità politiche, sociali ed etiche della società. Questo legame si traduce in una scuola che non è neutrale, ma che esercita una funzione educativa e politica al contempo, modellando competenze, valori e comportamenti dei cittadini futuri e rispondendo alle esigenze di equità, inclusione e partecipazione democratica. Nei sistemi scolastici di molti paesi, le differenze di qualità tra scuole pubbliche e private, l'accesso diseguale alle risorse tecnologiche e la segregazione socio-economica limitano le opportunità per le classi più svantaggiate. Alcuni casi studi riguardano:

- Paesi nordici: Sistemi scolastici come quelli di Finlandia e Norvegia garantiscono un'istruzione gratuita e di alta qualità, promuovendo l'uguaglianza e il benessere sociale.

- Sistemi scolastici diseguali: In molte nazioni in via di sviluppo, le scuole rurali ricevono meno risorse rispetto a quelle urbane, perpetuando il ciclo della povertà.

La storia offre numerosi esempi di come l'educazione sia stata utilizzata come strumento di resistenza. Durante l'apartheid in Sudafrica, il movimento Black Consciousness promosse iniziative educative autonome per combattere il razzismo istituzionale.

In America Latina, il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire fu adottato da movimenti popolari per promuovere la consapevolezza politica tra le masse. Gli insegnanti rivestono un ruolo centrale nel rapporto tra pedagogia e politica, poiché sono i mediatori diretti tra le politiche educative imposte dallo Stato e le esperienze quotidiane

degli studenti. La loro attività didattica non si limita a trasmettere contenuti, ma si intreccia con questioni politiche e sociali che influenzano le modalità di insegnamento e i valori trasmessi. Gli insegnanti, pur operando all'interno di un sistema educativo che spesso impone determinati standard e obiettivi, sono chiamati a essere mediatori tra la visione politica del governo e le necessità reali degli studenti. Nelle scuole pubbliche, in particolare, gli insegnanti svolgono una funzione cruciale nel garantire che gli studenti sviluppino una comprensione critica della società e del loro ruolo in essa. In contesti autoritari, gli insegnanti possono trovarsi a fronteggiare la difficoltà di bilanciare la loro missione educativa con le pressioni politiche per conformarsi ai programmi statali. Nei regimi democratici, invece, gli insegnanti sono chiamati a stimolare il pensiero critico e la partecipazione politica, attraverso metodi di insegnamento che incoraggiano l'autonomia degli studenti. La formazione degli insegnanti rappresenta un aspetto fondamentale della relazione tra pedagogia e politica. I programmi di formazione degli insegnanti riflettono le politiche educative dominanti e l'orientamento politico della società. In molte nazioni, la formazione continua degli insegnanti è un requisito essenziale per garantire che il personale scolastico sia aggiornato sulle nuove metodologie didattiche e sulle questioni politiche emergenti. Un aspetto particolarmente importante riguarda l'autonomia degli insegnanti. In un sistema educativo democratico, gli insegnanti dovrebbero avere la libertà di progettare e realizzare lezioni che stimolino la riflessione critica e l'engagement civico. Tuttavia, in contesti più autoritari, gli insegnanti possono trovarsi a dover attenersi a una visione statale dell'educazione che limita la loro libertà didattica. Alcuni esempi di pedagogia critica e alternativa dimostrano come gli insegnanti possano operare in modo politico ed emancipatorio. Le scuole democratiche e le scuole montessoriane, ad esempio, promuovono un approccio educativo che valorizza l'autonomia degli studenti, la cooperazione e la partecipazione attiva. Questi modelli educativi sfidano l'idea tradizionale di un'educazione autoritaria, mettendo al centro le esigenze e i diritti degli studenti. In contesti più

conflittuali, come in Palestina o in Sudafrica durante l'apartheid, gli insegnanti hanno svolto un ruolo cruciale nel mantenere viva la coscienza politica dei giovani, attraverso l'insegnamento di storie alternative e la promozione di valori di giustizia sociale. Le sfide e le opportunità che caratterizzano il rapporto tra pedagogia e politica nel contesto globale contemporaneo sono molteplici. In un mondo sempre più globalizzato e digitalizzato, le politiche educative si trovano a dover rispondere a una serie di problematiche complesse, dalle disuguaglianze sociali all'inclusione dei migranti, fino alla crisi ecologica globale. La digitalizzazione dell'educazione ha avuto un impatto profondo, in particolare in seguito alla pandemia di COVID-19. Sebbene la tecnologia possa offrire enormi opportunità educative, le disuguaglianze nell'accesso a dispositivi e, dunque, a connessioni Internet hanno amplificato le disparità tra studenti di diversa provenienza sociale. Molti paesi in via di sviluppo e alcune aree delle nazioni industrializzate si trovano ad affrontare il divario digitale, che limita l'accesso a risorse educative di alta qualità. La crisi climatica è una delle sfide politiche e pedagogiche più urgenti del nostro tempo. Le politiche educative devono includere l'insegnamento del cambiamento climatico e dei modi per affrontarlo, promuovendo quindi anche comportamenti che possono essere responsabili e sostenibili. L'educazione deve essere uno strumento per sensibilizzare i giovani e prepararli ad affrontare le sfide ambientali che caratterizzeranno il futuro. La crescente mobilità globale ha portato a un aumento dei migranti e dei rifugiati, creando sfide significative per i sistemi educativi. Le politiche educative devono rispondere alle esigenze specifiche di queste popolazioni vulnerabili, garantendo l'accesso all'istruzione e l'inclusione sociale. Nel futuro, l'educazione avrà un ruolo cruciale nel promuovere una cittadinanza globale e nella costruzione di una società più equa e sostenibile. In un mondo sempre più interconnesso, le politiche educative devono insegnare il rispetto per le differenze culturali, le questioni ambientali globali e i diritti umani. Le tecnologie digitali offrono la possibilità di sviluppare nuove metodologie didattiche che favoriscano

l'apprendimento attivo, la collaborazione internazionale e l'inclusione. La didattica online, se correttamente integrata, può diventare uno strumento potente per superare le disuguaglianze educative e promuovere una pedagogia più inclusiva.

La ricerca pedagogica deve orientare le politiche educative, fornendo dati e analisi per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. La collaborazione tra ricercatori, insegnanti e policymakers è fondamentale per sviluppare sistemi educativi che rispondano alle sfide della società contemporanea. Quello che oggi si va ad affermare è una scuola inclusiva.

La scuola inclusiva è un modello educativo che promuove l'integrazione di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro difficoltà o disabilità. Essa si fonda sul principio che ogni individuo ha il diritto di essere parte attiva della comunità scolastica e che la diversità, lungi dall'essere un ostacolo, è un valore che arricchisce l'esperienza educativa. La pedagogia speciale, che si occupa di rispondere ai bisogni educativi di chi ha difficoltà di apprendimento o di adattamento, trova nella scuola inclusiva il suo campo di applicazione ideale. In questo approfondimento, esploreremo i principi, le pratiche, le sfide e le opportunità della scuola inclusiva, facendo riferimento alla pedagogia speciale come strumento per garantire l'inclusione. La scuola inclusiva è una scuola che non esclude nessuno. Il concetto di inclusione va oltre la semplice integrazione fisica degli studenti con disabilità nelle scuole ordinarie. L'inclusione si concretizza quando tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro difficoltà, partecipano attivamente alla vita scolastica, beneficiando di un ambiente di apprendimento che riconosce e valorizza le differenze.

Nel contesto della scuola inclusiva, non si cerca di adattare gli studenti al sistema educativo tradizionale, ma si modifica e adatta il sistema educativo stesso per rispondere alle necessità dei singoli. In altre parole, la scuola inclusiva si propone di offrire opportunità educative di alta qualità a tutti gli studenti, cercando di rimuovere le barriere che potrebbero ostacolare il loro apprendimento. I principi fondamentali della scuola inclusiva sono:

- Accoglienza e partecipazione: Ogni bambino ha il diritto di essere parte attiva del processo educativo e di partecipare alla vita scolastica.

- Personalizzazione dell'apprendimento: L'educazione deve rispondere alle diverse esigenze degli studenti, attraverso percorsi didattici che rispecchiano le singole caratteristiche.

- Collaborazione: La scuola inclusiva promuove la cooperazione tra insegnanti, famiglie e altri professionisti, creando una rete di supporto per gli studenti.

- Rimozione delle barriere: L'obiettivo è abbattere le barriere fisiche, sociali e culturali che impediscono una partecipazione piena ed equa di tutti gli studenti.

4. L'uso della tecnologia nella pedagogia speciale

Oggi le tecnologie, soprattutto quelle inclusive, sono molto diffuse all'interno del sistema scolastico italiano. Il passaggio all'utilizzo delle tecnologie nell'educazione e alla pedagogia speciale rappresenta oggi una naturale evoluzione del processo educativo, in risposta sia alle esigenze della società contemporanea sia alle specificità dei bisogni degli studenti.

L'integrazione delle tecnologie consente di personalizzare l'apprendimento, favorendo approcci didattici più flessibili e inclusivi: strumenti digitali, piattaforme interattive e software educativi permettono di modulare tempi, ritmi e modalità di apprendimento, rendendo possibile un'istruzione più vicina alle potenzialità di ciascun alunno. In questo senso, la tecnologia diventa un mezzo per superare barriere fisiche, cognitive e sociali, promuovendo l'accesso equo alle conoscenze e supportando l'autonomia e la motivazione degli studenti.

Parallelamente, l'attenzione alla pedagogia speciale nasce dalla necessità di rispondere ai bisogni educativi individuali, che possono derivare da disabilità, disturbi dell'apprendimento o difficoltà emotive e relazionali. L'approccio

speciale non si limita a un supporto compensativo, ma promuove strategie educative personalizzate, adattamenti metodologici e percorsi inclusivi, favorendo la piena partecipazione dello studente alla vita scolastica e sociale. L'uso combinato delle tecnologie e della pedagogia speciale permette di potenziare queste strategie, offrendo strumenti compensativi, materiali multimediali, programmi adattivi e risorse digitali che rispondono in modo mirato alle esigenze di ciascun alunno, favorendo così un apprendimento efficace e significativo. In sintesi, l'adozione delle tecnologie e della pedagogia speciale non rappresenta solo un aggiornamento metodologico, ma una risposta educativa necessaria alla complessità della scuola contemporanea: permette di garantire inclusione, equità e personalizzazione dell'apprendimento, valorizzando le potenzialità di ogni studente e promuovendo una didattica più responsiva, flessibile e orientata al successo formativo di tutti. La pedagogia speciale, come parte integrante del modello educativo inclusivo, si concentra su metodologie e pratiche didattiche personalizzate per gli studenti con disabilità o bisogni educativi speciali. In una scuola inclusiva, la pedagogia speciale ha il compito di creare percorsi di apprendimento che tengano conto delle difficoltà individuali, ma che, al contempo, garantiscano l'accesso a una formazione di qualità per tutti. La pedagogia speciale si basa sull'idea che l'istruzione non possa essere "una taglia unica" ma debba essere adattata alle necessità degli studenti. La personalizzazione del percorso educativo è fondamentale per permettere a ciascun studente di esprimere al meglio le proprie potenzialità, nonostante le difficoltà che possa incontrare. Questo implica un'analisi approfondita delle necessità individuali e la creazione di un programma di intervento che includa, tra le altre cose, strumenti compensativi e misure didattiche personalizzate. Nel contesto della pedagogia speciale, diversi approcci metodologici sono utilizzati per favorire l'inclusione degli studenti con difficoltà. Tra i principali:

- Il metodo di insegnamento multisensoriale: questo approccio coinvolge più sensi (vista, udito, tatto) per facilitare l'apprendimento e aiutare gli

studenti con difficoltà di apprendimento, come i dislessici, a sviluppare nuove competenze.

- La didattica cooperativa: promuove il lavoro di gruppo, in cui gli studenti collaborano per risolvere problemi e apprendere insieme. Questo approccio è particolarmente utile per stimolare la partecipazione sociale degli studenti con disabilità e promuovere l'integrazione.

- L'uso delle tecnologie assistive: strumenti come software speciali, audiolibri, tastiere alternative, e dispositivi per la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) sono utilizzati per supportare gli studenti con difficoltà di lettura, scrittura, o comunicazione. Gli insegnanti di sostegno sono una componente fondamentale della pedagogia speciale e della scuola inclusiva.

Questi professionisti lavorano a stretto contatto con gli insegnanti curricolari per progettare percorsi educativi individualizzati e per monitorare i progressi degli studenti con BES (bisogni educativi speciali). Inoltre, il team educativo, che può includere psicologi, logopedisti, assistenti sociali e altri specialisti, lavora in sinergia per affrontare le difficoltà degli studenti, garantendo che vengano adottati approcci integrati e completi. Nonostante il modello inclusivo rappresenti un progresso significativo per l'educazione di tutti, ci sono diverse sfide che le scuole devono affrontare per implementarlo efficacemente. Una delle principali difficoltà riguarda le barriere strutturali e organizzative. Molte scuole, in particolare quelle situate in contesti socio-economici svantaggiati, non sono adeguatamente attrezzate per accogliere studenti con disabilità. Le aule potrebbero non essere fisicamente accessibili, o potrebbe esserci una carenza di materiali didattici specializzati. Inoltre, l'organizzazione del lavoro scolastico può non essere sempre favorevole all'integrazione degli studenti con BES, poiché le classi molto numerose rendono difficile l'adozione di metodologie individualizzate. Infine, esistono resistenze culturali e sociali all'inclusione. Non tutti gli educatori, famiglie o membri della comunità scolastica sono pronti ad abbracciare la diversità come un valore. Alcuni potrebbero temere che l'inclusione possa compromettere la qualità dell'istruzione per gli studenti senza

disabilità, o che l'integrazione possa risultare troppo complessa da gestire. Nonostante le sfide, la scuola inclusiva offre numerose opportunità, sia per gli studenti con disabilità che per quelli senza. Essa promuove valori fondamentali come la solidarietà, il rispetto delle diversità, la partecipazione attiva e l'empatia. Per gli studenti con BES, l'inclusione scolastica rappresenta un'opportunità di crescita sociale, emotiva e cognitiva. Per gli altri studenti, invece, l'incontro con la diversità costituisce una preziosa occasione di maturazione e di sviluppo di competenze sociali e relazionali. La pedagogia speciale e la scuola inclusiva sono strettamente legate, poiché entrambe mirano a garantire che ogni studente, con o senza disabilità, possa realizzare il proprio potenziale. Se da un lato la scuola inclusiva presenta delle difficoltà pratiche, dall'altro essa rappresenta un modello educativo più equo e umano, che valorizza la diversità e promuove una società più giusta e solidale. È essenziale che le istituzioni scolastiche, le politiche educative e gli educatori continuino a lavorare insieme per abbattere le barriere fisiche, sociali e culturali, costruendo scuole che accolgano e valorizzino tutti gli studenti, rispettando le loro unicità.

5. Conclusioni

La relazione tra pedagogia e politica è complessa e multilivello, attraversando la storia e le dinamiche sociali, culturali ed economiche. L'educazione non è mai neutrale: essa riflette le ideologie politiche dominanti, ma al contempo offre ampi spazi per la resistenza e l'emancipazione. Gli insegnanti, come figure centrali nella trasmissione dei saperi, giocano un ruolo decisivo nell'orientare le future generazioni verso la partecipazione democratica o la conformità al sistema esistente. Conclusioni Nel corso della storia, il rapporto tra pedagogia e politica è stato segnato da numerosi esempi di controllo autoritario e da esperimenti di emancipazione educativa. Se da un lato i regimi totalitari hanno utilizzato l'educazione come strumento di controllo ideologico, dall'altro la pedagogia progressista ha cercato di promuovere una scuola come spazio di libertà, partecipazione e riflessione critica. Le sfide globali del nostro tempo, come la digitalizzazione, la crisi climatica e l'inclusione sociale, pongono nuove domande

sul ruolo della politica nell'orientare le politiche educative. La pedagogia, infatti, può essere sia uno strumento di perpetuazione delle disuguaglianze sociali che una leva di trasformazione sociale, capace di costruire una cittadinanza globale, più equa e sostenibile. Il futuro dell'educazione dipenderà dalla capacità dei governi di integrare le nuove metodologie didattiche, di affrontare le disuguaglianze esistenti e di promuovere politiche educative che stimolino una vera partecipazione critica. L'educazione, in ultima analisi, è uno dei principali strumenti per costruire una società democratica e inclusiva, in grado di affrontare le sfide del XXI secolo.

Bibliografia

- Apple, M. W. (1983). *Educazione e potere*. Laterza.
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1886–1900.
- Arendt, H. (2005). *La condizione umana*. Adelphi.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bell, L. C., Rank, A., & Whaley, C. O. (Eds.). (2024). *Civic pedagogies: Teaching civic engagement in an era of divisive politics*. Palgrave Macmillan.
- Bellamy, R. (1997). *Democrazia e Stato*. Il Mulino.
- Biesta, G. (2013). *Pedagogy of the possible*. Routledge.
- Clark, D. (2025). Reimagining Civic Education in the United States: Integrating Research, Policy, and Practice for Democratic Renewal. *Open Journal of Social Sciences*, 13, 104–123.
- Condorcet, M.-J.-A.-N. de C. (1996). *Rapporto sul progresso dell'educazione pubblica*. Bollati Boringhieri.
- Civic education in a new post-democratic context: The need to revitalize a dialogic and cooperative pedagogy for global citizenship (2025). *Prospects*, 55, 17–30.
- Curriculum, democracy and pedagogies for justice: A collective futures dialogue (2024). *Curriculum Perspectives*, 44, 105–119.
- D'Addelfio, G., Gallelli, R., Gaudio, A., & Tarozzi, M. (Eds.). (2021). *L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali [Special issue]*. *Pedagogia Oggi*, 19(2).

- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*, Laterza.
- Duca, A. (2025). *Educazione alla cittadinanza nei libri di testo della scuola secondaria di secondo grado: Un approfondimento su cinque manuali scolastici*. *Didattica della storia- Journal of Research and Didactics of History*.
- Eten Angyagre, S. (2025). *Democratic education and the teaching of controversial issues in polarising times: Students' views and experiences*. *International Journal of Educational Research*, 2025(articolo su educazione democratica e «controversial issues»)
- Foucault, M. (2002). *Sorvegliare e punire*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Goren, P., & Yemini, M. (2025). *Citizenship Education for Contemporary Democracy: Challenges and Approaches in Europe*. *Societies*, 15(12), 355.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Janmaat, J. G., & Dijkstra, A. B. (Eds.). (2025). *Research handbook on education and democracy*. Edward Elgar Publishing.
- Kant, I. (2004). *La pedagogia*. La Scuola.
- Levinson, B. (Ed.). (2025). *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens*. Bloomsbury Academic.
- Michellini, M. C. (2020). *Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curricolo scolastico*. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35-46.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Parker, W. C. (2023). *Education for liberal democracy: Using classroom discussion to build knowledge and voice*. Teachers College Press.
- Platone. (2002). *La Repubblica*. Feltrinelli.
- Rousseau, J.-J. (1993). *Emilio o dell'educazione*. Newton Compton.
- Sen, A. (1999). *La libertà è sviluppo*. Mondadori.
- Taddei, A., et al. (2020). *Pedagogia e politica: Una riflessione critica*. Il Mulino.
- Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). *Education and political participation*. *Annual Review of Political Science*, 25, 89–110.

Il disagio degli educatori emerging adults attivi in contesti di cura con adolescenti

The Discomfort of Emerging Adult Educators Working in Care Contexts with Adolescents

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
valeria.rossini@uniba.it

Maddalena Larosa

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
maddylarosa.99@gmail.com



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Valeria Rossini i paragrafi 1 e 2 e a Maddalena Larosa i paragrafi 3 e 4.

Citation:

Rossini, V., Larosa, M. (2025). Il disagio degli educatori emerging adults attivi in contesti di cura con adolescenti. *Personae*, 4(2), 91-97.

ABSTRACT

This paper aims to shed light on the relational dynamics at the intersection of two subjectivities in training, asking what happens when the educator accompanying the adolescent is himself an emerging adult, busy navigating the transition from university to work. The development of reflective skills and soft skills is essential to manage the educational discomfort associated with relational dynamics between near-peers and build effective training paths.

Keywords:

Training, Discomfort, Educator, Emerging adult, Soft Skills

Con il presente contributo si intende fare luce sulle dinamiche relazionali nell'incontro tra due soggettività in formazione, chiedendosi che cosa accade quando l'educatore che accompagna l'adolescente è a sua volta un *emerging adult*, impegnato ad affrontare la transizione dall'università al lavoro. Lo sviluppo di competenze riflessive e *soft skills* risulta essenziale per gestire il disagio educativo connesso alle dinamiche relazionali tra quasi pari e costruire percorsi formativi efficaci.

Parole Chiave:

Formazione, Disagio, Educatore, Giovane adulto, Soft skills.

1. Le professioni educative tra il riconoscimento legislativo e percorsi formativi

La costruzione della professionalità educativa richiede un percorso formativo rigoroso e intenzionale, poiché, come ricorda Iori (2017, p.22) «educatori non ci si improvvisa». Questa affermazione costituisce il punto di partenza per comprendere la complessità dei contesti educativi contemporanei, nei quali la qualità dell'intervento dipende dalla definizione precisa dei ruoli, delle competenze e delle responsabilità del professionista che opera nei servizi educativi formali, non formali e informali.

Il processo di regolamentazione delle professioni pedagogiche assume una rilevanza decisiva, soprattutto per quanto concerne la figura dell'educatore socio-pedagogico, il cui profilo è stato formalmente riconosciuto dalla Legge n. 205/2017 (art. 1, commi 594-601). L'accesso alla professione avviene attraverso la laurea triennale in *Scienze dell'educazione e della formazione* (L-19), che fornisce le basi teoriche e operative per progettare, realizzare e valutare interventi educativi rivolti a persone di tutte le età. L'educatore agisce nei diversi contesti di vita e di apprendimento, promuovendo percorsi di crescita personale e sociale e contribuendo alla costruzione di ambienti inclusivi e orientati allo sviluppo delle capacità. La recente Legge n. 55/2024, approvata dal Senato, interviene in questo quadro normativo introducendo un ordinamento professionale che comprende sia l'educatore professionale socio-pedagogico sia il pedagogo. Tale innovazione rappresenta un passo significativo verso la definizione di profili professionali dotati di riconoscimento istituzionale, pur senza determinare l'abrogazione automatica del comma 594 della normativa precedente, la Legge n. 205/2017. La collocazione del pedagogo come specialista (di secondo livello) dei processi educativi (Olivieri, 2025) deve essere letta, in questo contesto, come un elemento complementare che contribuisce a chiarire la distinzione tra i due livelli professionali, ma senza oscurare il ruolo centrale dell'educatore nell'operatività quotidiana dei servizi. La

qualificazione del pedagogo è garantita dall'accesso a una delle lauree magistrali: LM-50 "Programmazione e gestione dei servizi educativi", LM-57 "Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua", LM-85 "Scienze pedagogiche", LM-93 "Teorie e metodologie dell'e-learning e della media education". Questi percorsi di studio confermano infatti la presenza di un secondo livello di specializzazione che si integra, e non si sovrappone, alla dimensione operativa dell'educatore. La distinzione formativa e funzionale tra i due profili, lungi dal rappresentare un elemento di frammentazione, permette di mettere in luce l'importanza dell'educatore come figura cardine del lavoro educativo, depositario di competenze progettuali, relazionali e metodologiche che operano direttamente sul campo. All'interno della Legge n. 55/2024 l'educatore professionale socio-pedagogico viene definito «professionista operativo di livello intermedio che svolge funzioni progettuali e di consulenza con autonomia scientifica e responsabilità deontologica. Opera nei servizi socio-educativi e socio-assistenziali e nei servizi socio-sanitari, per questi ultimi limitatamente agli aspetti educativi. L'educatore professionale socio-pedagogico valuta, progetta, organizza e mette in atto progetti, interventi e servizi educativi e formativi [...], rivolti a persone in difficoltà o in condizione di disagio, collaborando con altre figure professionali, e stimola i gruppi e gli individui a perseguire l'obiettivo della crescita integrale e dell'inserimento o del reinserimento sociale [...]».

L'articolazione dei percorsi di studio e dei livelli di qualificazione europei offre agli aspiranti professionisti strumenti e riferimenti indispensabili per esercitare consapevolmente il proprio ruolo e di conseguenza le proprie funzioni, consentendo loro di affrontare le sfide dei contesti socio-educativi con rigore metodologico, autonomia decisionale e responsabilità deontologica, caratteristiche nodali della sua professione.

2. La professionalità dell'educatore tra identità e competenze

Nell'attuale contesto educativo e formativo, le competenze rappresentano il nucleo della professionalità dell'educatore, determinando la qualità e l'efficacia degli interventi nei diversi contesti di apprendimento e cura. Secondo l'*European Qualification Framework* (EQF), la competenza è la capacità dimostrata di mobilitare conoscenze, abilità tecniche e risorse personali, sociali e metodologiche nei contesti di studio e lavoro. Ciò evidenzia come l'agire educativo richieda un insieme integrato di saperi e pratiche, non riducibili a conoscenze teoriche o procedure standardizzate. Di conseguenza, metodologie d'aula tradizionali, inclusi i momenti valutativi, rischiano di risultare insufficienti se non ripensate in funzione dello sviluppo delle competenze professionali (Cornacchia, 2020). La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogista è orientata allo sviluppo di competenze strutturate, articolate in conoscenze, abilità e capacità professionali riconducibili, rispettivamente, ai livelli 6 e 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Il concetto di competenza si intreccia strettamente con quello di professionalità, intesa come sintesi tra persona e ruolo. La dimensione personale comprende le caratteristiche fisiche, cognitive ed emotive dell'individuo e le aspettative comportamentali ad esse associate, mentre il ruolo definisce norme, responsabilità e pratiche attese dal contesto professionale. La professionalità dell'educatore si realizza nell'integrazione di conoscenze, abilità e comportamenti che consentono di operare con efficacia e responsabilità (Battistelli, Majer, Odoardi, 2002). Nella prospettiva di Milani (2020), questa integrazione viene bene rappresentata dal costrutto di competenza pedagogica, interpretabile non come un insieme statico di abilità, ma come una costruzione dinamica e riflessiva, strettamente connessa all'identità professionale dell'educatore. Secondo l'autrice la competenza pedagogica si configura come una sintesi complessa di saperi teorici, capacità operative, disposizioni etiche e intenzionalità progettuale, che si esprime nell'agire educativo situato e responsabile. La professionalità educativa, in questa cornice, non coincide con la

mera esecuzione di compiti o procedure, ma si realizza nella capacità di attribuire senso all'azione, di leggere criticamente i contesti e di progettare interventi educativi coerenti con i bisogni delle persone e delle comunità. La progettualità educativa assume così il valore di metacompetenza, poiché consente all'educatore di integrare conoscenze, competenze e dimensioni personali in un processo decisionale consapevole, orientato da responsabilità pedagogica e riflessività. Tale impostazione rafforza l'idea di una professionalità educativa intesa come processo in continuo divenire, che si costruisce attraverso l'esperienza, la riflessione sull'azione e la formazione permanente (Milani, 2020).

Nella definizione della professionalità educativa, le competenze trasversali, o *soft skills*, assumono un ruolo strategico. Pellerey (2023) evidenzia come competenze personali, relazionali, socio-emotive e cognitive possano essere sviluppate, valutate e integrate nei percorsi formativi, contribuendo alla costruzione di professionalità riflessive e resilienti. Le *soft skills* permettono all'educatore di gestire relazioni, problemi e situazioni impreviste con autonomia, consapevolezza e responsabilità, migliorando la qualità dell'intervento educativo e la capacità di incidere positivamente sui processi di crescita individuale e sociale. I lavori di Schön (1983) sulla riflessività offrono strumenti concettuali utili, distinguendo tra "razionalità tecnica" — efficace per pratiche standardizzate — e "riflessione nel corso dell'azione", necessaria per affrontare contesti complessi e imprevedibili, adattando l'intervento educativo a situazioni uniche e irripetibili. Dunque, la formazione universitaria, in particolare il Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione, fornisce conoscenze, abilità e competenze di base per progettare interventi educativi e interagire con gli educandi. Tuttavia, spesso non riesce a sviluppare pienamente le suddette capacità riflessive.

Lo sviluppo di un'identità professionale consapevole e strutturata richiede una base formativa solida, poiché, come evidenzia Pellerey (2018), essa non si limita all'immagine che una persona ha di sé come lavoratore né alle richieste

specifiche di un determinato ruolo. L'identità professionale va invece intesa come un insieme articolato di competenze, abilità, atteggiamenti, disposizioni affettive e motivazionali e comportamenti che rimandano all'intero ambito lavorativo nel quale il soggetto è inserito. Per questo motivo, la sua costruzione deve tenere conto delle dimensioni fondamentali della persona, che vanno sostenute affinché l'individuo possa affrontare in modo efficace non solo l'ingresso nel mondo del lavoro, ma anche una permanenza stabile e significativa al suo interno.

La formazione universitaria non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze teoriche o all'applicazione di procedure tecniche, ma dovrebbe promuovere lo sviluppo di competenze professionali, attraverso cui l'educatore sia capace di riflettere criticamente sulle proprie azioni, valutandone efficacia, limiti e implicazioni etiche, di adattarsi alle situazioni concrete e imprevedibili che emergono nei contesti educativi, e di progettare interventi mirati e coerenti con le esigenze specifiche delle persone e della comunità (Calaprice, 2020). La crisi delle professioni educative e le sfide attuali del sistema formativo richiedono che la pedagogia accademica intervenga non solo nel trasferire conoscenze, ma nel sostenere una costruzione dinamica dell'identità professionale, capace di coniugare responsabilità, competenze e capacità di leggere e trasformare i contesti educativi (Premoli, 2024).

3. Il disagio del giovane educatore emerging adult

Il contesto contemporaneo, caratterizzato da instabilità sociale, culturale, politica ed economica, favorisce la formazione di identità individuali frammentate e frequentemente incapaci di gestire le sfide presenti e future (Cambi, Certini e Nesti, 2017). Sebbene la complessità sociale offra nuove possibilità di sviluppo, essa espone anche al rischio di smarrimento, rendendo difficile attribuire senso alle esperienze e progettare percorsi di vita coerenti. In questo scenario diventa essenziale sviluppare flessibilità, capacità adattive e competenze riflessive per

orientarsi in contesti complessi (Bauman, 2002). Le difficoltà nei processi di costruzione identitaria assumono un peso ancora maggiore nel periodo di transizione tra adolescenza ed età adulta, fase in cui il soggetto è impegnato nella ricerca di coerenza e continuità della propria esperienza. Per interpretare pienamente le sfide di questa fase, è necessario esaminare più da vicino il concetto di disagio, andando oltre l'uso comune del termine per coglierne le implicazioni profonde nella vita dell'individuo. La letteratura mostra come non esista una definizione condivisa né un quadro epistemologico unitario sul disagio (Rossini, 2024). Il termine "disagio", spesso impiegato nel linguaggio quotidiano, merita un'analisi più accurata. Derivato dal prefisso *dis-* e dal verbo *agio*, indica letteralmente la condizione di chi si trova ai margini, in uno stato di esclusione e di isolamento, non solo dagli altri, ma talvolta anche da se stesso. La traduzione latina *incommodum* evidenzia l'idea di svantaggio, mancanza e precarietà, concetti intrinsecamente legati all'esperienza del dolore e al malessere personale. Tale disagio investe le dimensioni più profonde dell'essere umano, ponendo questioni relative alla ricerca di senso dell'esistenza (Heidegger, 1999; Mortari, 2015), e sottolinea l'urgenza di sviluppare un paradigma etico e relazionale rinnovato, in grado di restituire significato al vivere e al convivere nella società contemporanea. In tale prospettiva, il disagio giovanile assume particolare rilevanza. Galimberti (2007) evidenzia come il malessere dei giovani non possa essere ridotto a una crisi adolescenziale non risolta, ma debba essere interpretato alla luce del nichilismo, che genera confusione nei sentimenti, negli orientamenti e nella percezione di sé. Il termine "disagio giovanile" si riferisce a questa condizione all'interno di una fase evolutiva particolarmente vulnerabile, spesso definita "adolescenza lunga", contraddistinta da prolungata non-autonomia e da dipendenze economiche, sociali ed emotive (Milan, 2001). Studi italiani documentano la cosiddetta "*sindrome del ritardo*", caratterizzata da ingresso ritardato nel mondo del lavoro e differimento delle tappe tradizionali della vita adulta, che può influenzare la costruzione di un'identità adulta stabile (Bacci, 2008). Nella letteratura americana, tale segmento di vita viene

ulteriormente approfondito attraverso il concetto di *emerging adult*, che descrive la transizione tra adolescenza e piena età adulta considerando la fascia d'età tra i 18 e i 29 anni (Arnett, 2000, 2014). Il giovane educatore che entra nei servizi socio-educativi si confronta con contesti complessi, nei quali deve riconoscere e sostenere le fragilità e le vulnerabilità degli adolescenti. La situazione diventa ancora più delicata quando l'educatore stesso è un *emerging adult*, ossia un soggetto che vive una duplice transizione: da un lato il passaggio dall'identità studentesca a quella professionale; dall'altro l'assunzione della responsabilità educativa nei confronti di adolescenti che sperimentano criticità evolutive non distanti dalla propria esperienza. La prossimità anagrafica e psicologica tra educatore ed educando può facilitare una sintonizzazione identitaria, ovvero la capacità di riconoscere e condividere codici culturali, gusti, stili di vita e interessi tipici della sfera adolescenziale e post-adolescenziale, favorendo un senso di appartenenza e comprensione reciproca. Tuttavia, questa vicinanza comporta anche rischi di un coinvolgimento emotivo eccessivo, complicando il mantenimento della necessaria distanza professionale e la costruzione di un'autorevolezza educativa stabile. Se non adeguatamente supportato, il giovane educatore può sperimentare disagio nella relazione, compromettendo così la qualità e l'efficacia della propria azione educativa. Nella prospettiva pedagogica, infatti, il concetto di disagio non si limita a una condizione patologica o episodica, ma rappresenta un'esperienza intrinseca al vivere educativo (Palmieri, 2013). La condizione di *emerging adult* può costituire un elemento critico nella definizione del ruolo professionale dei giovani educatori, favorendo l'insorgenza di forme di disagio educativo, che si manifestano attraverso sentimenti di inadeguatezza e frustrazione nei contesti lavorativi (Nicolodi, 2008). Se nel percorso di crescita personale la presenza di un adulto significativo risulta imprescindibile, altrettanto cruciale è, nel percorso di sviluppo professionale, l'accompagnamento dell'educatore da parte di una figura esperta, quale può essere il pedagogo. Questo solleva interrogativi rilevanti sulla responsabilità di cura all'interno della

relazione educativa, come forma di prevenzione e contrasto al disagio: "*Chi si prende cura di chi si prende cura?*". In ambito educativo, «gli adulti impegnati nell'educazione degli adolescenti devono dunque saper distinguere questo tipo di disagio detto *evolitivo*, intanto riferito alla crisi adolescenziale, da un disagio sociale più grave e profondo che comprometterebbe la salute dell'individuo, provocando dei blocchi nelle relazioni sociali, nello sviluppo cognitivo e nei processi di adattamento» (Rossini, 2022, p. 80).

4. Le sfide della formazione iniziale e in servizio

La combinazione tra complessità sociale, prolungamento dell'adolescenza e instabilità della fase di *emerging adulthood* rende il disagio un fenomeno non raro nella vita dei giovani educatori. La transizione dall'università al lavoro costituisce un momento particolarmente delicato, in cui la vulnerabilità personale può incidere sulla qualità dell'azione educativa e sulla costruzione dell'identità professionale. In questo contesto, la supervisione assume un ruolo cruciale: prendersi cura di chi cura rappresenta un imperativo pedagogico, poiché la qualità della relazione educativa dipende dalla consapevolezza e dalla stabilità emotiva dell'educatore. Essere in grado di osservare, analizzare e interpretare criticamente le proprie emozioni e quelle altrui orienta l'agire educativo in modo più intenzionale, etico e profondo (Dewey, 1916; Perillo 2012). La scarsità di studi dedicati al disagio professionale dei giovani educatori e ai dispositivi di supporto per gli *emerging adults* evidenzia la necessità di sviluppare percorsi di ricerca mirati, capaci di indagare le sfide e le competenze richieste nel lavoro educativo soprattutto con gli adolescenti in contesti di cura. L'obiettivo è promuovere una professionalità consapevole, competente e sostenuta, valorizzando i fondamenti del *Capability Approach* (Nussbaum, 2003; Sen, 2006) e le traiettorie epistemologiche della pedagogia della cura, al fine di rafforzare la figura dell'educatore e favorire ambienti di lavoro collaborativi e positivi, condizioni imprescindibili per il successo delle pratiche educative. In questo

quadro, le competenze trasversali, o *soft skills*, assumono un ruolo strategico nella gestione del disagio e nel consolidamento dell'identità professionale. Esse permettono all'educatore di affrontare situazioni emotivamente complesse, sostenere relazioni significative e sviluppare capacità di autoregolazione e di pensiero critico.

In questo quadro, le competenze trasversali, o *soft skills*, rivestono un ruolo strategico nella gestione del disagio e nel consolidamento dell'identità professionale, poiché permettono all'educatore di affrontare situazioni emotivamente complesse, sostenere relazioni significative e sviluppare capacità di autoregolazione e di pensiero critico, rappresentando il punto di partenza per una professionalità riflessiva e consapevole. La riflessività e la supervisione costituiscono strumenti fondamentali per costruire una professionalità educativa matura, responsabile e situata, capace di integrare conoscenze, competenze e consapevolezza emotiva in un'azione pedagogica efficace e sostenibile (Premoli, 2025). La formazione permanente, in questo contesto, si configura come elemento chiave per accompagnare il percorso professionale degli educatori socio-pedagogici, favorendo la riflessione critica, il rafforzamento delle competenze emotive, relazionali e operative e il sostegno all'equilibrio psicologico, elementi imprescindibili per rendere efficaci le pratiche educative nei contesti complessi di cura e formazione (Riva, 2024).

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). *The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health*. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), pp.569–576.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (2002). *Sapere, fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F., Certini, R., Nesti, R. (2017). *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*. Roma: Carocci.
- Cornacchia, M. (2020). *Formare le competenze trasversali degli educatori socio-pedagogici: il ruolo dell'università*. *Ricerche Pedagogiche*, Anno LIV, n. 214, gennaio-marzo 2020, pp. 69-84.
- Dewey, J. (1990), *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. originale: *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, 1916).
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1999). *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*. Genova: Il Melangolo (ed. originale: *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1925).
- Iori, V. (2017). *Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso*. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp.17–30.
- Livi Bacci, M. (2008). *Avanti giovani, alla riscossa!*. Bologna: Il Mulino.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milani, L. (2020). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Scholè.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nicolodi, G. (2008). *Il disagio educativo all'asilo nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2003). *Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice*. *Feminist Economics*, 9(2-3), pp.33-59.
- Olivieri, F. (2025). *La nascita dell'ordine professionale dei pedagogisti e degli educatori professionali socio-pedagogici*. *Civitas educationis*, a. XIV, n. 1, gennaio 2025, pp.237-250.

- Palmieri, C. (2013). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2018). *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*. Rassegna CNOS: problemi esperienze prospettive per la formazione professionale, pp. 45-57.
- Pellerey, M. (2023). *On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work*. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), pp. 5-20.
- Perillo, P. (2012). *Pensarsi educatori*. Napoli: Liguori.
- Premoli, S. (2024). *La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive*. *Civitas Educationis*, 4(1), pp. 45-63.
- Premoli, S. (2025). *Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*. Milano: Franco Angeli.
- Riva, M. G. (2024). *Formazione permanente e supervisione per educatori socio-pedagogici [Atti di seminario]*. Società Italiana di Psicologia dell'Educazione e dell'Apprendimento (SIPEA).
- Rossini, V. (2022). *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche*. Cinisello Balsamo (MI): San Paolo.
- Rossini, V. (2024). *Disagio educativo*. In D. Simeone (Ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale* (pp. 122–129). Brescia: Morcelliana Scholè.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo (ed. originale: *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983).
- Sen, A. K. (2006). *Scelta, Benessere, Equità*. Bologna: il Mulino.
- l'apprendimento permanente (Gazzetta ufficiale dell'UE, C 189/03).*
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*
- Legge 15 aprile 2024, n. 55 Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.*

Normativa

Consiglio dell'Unione Europea. (2017). *Raccomandazione del 22 maggio 2017 sul Quadro europeo delle qualifiche per*

Educazione alla Pace: la progettazione pedagogica nella costruzione di una cultura della convivenza inclusiva

Peace Education: the role of pedagogical planning in building a culture of inclusive coexistence

Mariagrazia Verbicaro

Università degli Studi di Messina
mariagraziaverbicaro@gmail.com

Patrizia Oliva

Università "Magna Graecia" di Catanzaro
poliva@unicz.it



ABSTRACT

Educating for peace, within a school context increasingly oriented toward competition (Baldacci, 2019), has become a crucial pedagogical goal for countering narratives that legitimize violence and war, and for promoting a more just and supportive society. Following Montessori's view that peace is rooted in meaningful educational relationships, schools must design environments and learning pathways that foster nonviolent conflict resolution. Capitini's principle of nonviolence (1955) and Freire's critique of authoritarian educational models (1970) support the development of dialogic and cooperative methodologies. Integrating peace education practices into school curricula, drawing on national and international experiences, helps cultivate active, responsible citizenship and enables transformative learning processes for both teachers and students.

Keywords: *peace education; nonviolence; pedagogical planning; conflict resolution; citizenship.*

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Educare alla pace, in un contesto scolastico sempre più competitivo (Baldacci, 2019), rappresenta oggi un obiettivo pedagogico essenziale per contrastare narrazioni che legittimano violenza e guerra. Seguendo il pensiero di Montessori, la pace nasce da relazioni educative autentiche; per questo la scuola deve progettare ambienti e percorsi orientati alla gestione non violenta dei conflitti. Il principio di nonviolenza di Capitini (1955) e la critica di Freire (1970) ai modelli autoritari aprono alla valorizzazione di metodologie dialogiche e cooperative. Integrare nei curricoli pratiche di educazione alla pace, tratte da esperienze nazionali e internazionali, permette di formare cittadini responsabili e di promuovere processi trasformativi per docenti e studenti.

Parole Chiave: *educazione alla pace; non violenza; progettazione inclusiva; educazione alla cittadinanza; risoluzione dei conflitti.*

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

CREDIT AUTHOR STATEMEN

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Mariagrazia Verbicaro i paragrafi 3, 4 e 5 e a Patrizia Oliva i paragrafi 1, 2 e 6.

Citation: Verbicaro, M., Oliva, P. (2025). Educazione alla Pace: la progettazione pedagogica nella costruzione di una cultura della convivenza inclusiva. *Personae*, 4(2), 98-107.

1. Introduzione

Tra le dimensioni fondamentali per la costruzione di una società democratica e inclusiva, l'educazione alla pace riveste un ruolo centrale, poiché non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma implica una trasformazione profonda dei modelli relazionali e dei sistemi formativi. Questo contributo analizza il valore della progettualità pedagogica nella definizione di percorsi capaci di mediare tra bisogni educativi emergenti e finalità etico-sociali (Dewey, 1916), collocandosi all'interno di un quadro teorico che riconosce all'educazione una funzione eminentemente trasformativa e non meramente istruttiva. In una prospettiva più ampia, Johan Galtung (1996) distingue tra *pace negativa*, intesa come assenza di violenza diretta, e *pace positiva*, fondata su strutture sociali orientate alla giustizia, all'equità e alla cooperazione. È in questa seconda accezione che il discorso pedagogico contemporaneo colloca l'educazione alla pace, ponendo l'accento su strumenti didattici e organizzativi capaci di incidere sulle dinamiche relazionali e culturali dei contesti educativi. In tale direzione, recenti contributi della pedagogia italiana sottolineano come l'educazione alla pace debba essere processo trasversale e transdisciplinare, orientato allo sviluppo della cittadinanza attiva, del dialogo interculturale e della responsabilità sociale, in coerenza con le più recenti raccomandazioni internazionali (Guetta, 2024). Il discorso pedagogico si concentra, pertanto, su metodologie che favoriscono non solo l'approccio per competenze, ma anche lo sviluppo del pensiero critico, della gestione non violenta dei conflitti e della cooperazione, risultando funzionali a tradurre i processi di coscientizzazione in azione sistemica attraverso la partecipazione attiva a comunità inclusive e solidali. Martha Nussbaum, individua nel pensiero critico, nell'empatia e nel riconoscimento della vulnerabilità altrui i pilastri di

una società autenticamente democratica e pacifica, sottolineando la necessità di integrare l'educazione affettiva e relazionale all'interno della didattica attraverso strategie partecipative e cooperative (Nussbaum, 2011). Il teatro, l'arte e la musica diventano anticipatori di movimenti di trasformazione sociale, esempio emblematico nella storia è rappresentato dal *Nabucco* di Giuseppe Verdi, il cui coro *Va, pensiero* assume una valenza simbolica di libertà e unità tra i popoli. Un impianto educativo coerente non può, dunque, ridursi a un mero esercizio curricolare, ma deve fondarsi su basi epistemologiche solide e articolarsi metodologicamente con l'adozione di pratiche didattiche che consentano di sviluppare capacità di immedesimazione, riflessività critica e gestione costruttiva delle divergenze. Promuovere una cultura di pace diventa oggi urgenza non solo formativa ma etico-politica, pertanto, l'obiettivo della ricerca è delineare a partire da pratiche didattiche condivise e diffuse, quali il *Cooperative Learning*, il *Service Learning*, il *Debate* ed il *Teatro dell'Oppresso*, i principali capisaldi per una progettazione orientata alla pace intesa come atto di resistenza alle derive individualistiche e alla frammentazione sociale.

2. Cooperazione e costruzione della conoscenza: il Cooperative Learning come architrave pedagogica dell'educazione alla pace

Baldacci (2023) sottolinea come la cooperazione sia un principio cardine dell'educazione democratica, in netto contrasto con i modelli competitivi che spesso caratterizzano i sistemi educativi contemporanei, affermando che *“la cooperazione, rispetto alla competizione, rappresenta un paradigma alternativo, fondato su relazioni paritarie, sull'aiuto reciproco e sull'inclusione”* (p. 76). Il *cooperative learning* diventa, dunque, la chiave epistemologica affinché la relazione educativa possa essere luogo di

costruzione del sapere e di formazione etica. Johnson e Johnson (1999), si soffermarono nelle loro ricerche sull'interdipendenza positiva fra pari in quanto generatrice un clima scolastico favorevole allo sviluppo di empatia, solidarietà, autostima e capacità di negoziazione. Una metodologia particolarmente significativa all'interno del *cooperative learning* è il *Think-Pair-Share*, proposta da Lyman (1981), la quale si articola in tre fasi: riflessione individuale, confronto in coppia e condivisione collettiva. Nella prima fase, l'allievo è invitato a riflettere individualmente su una domanda o un problema, sviluppando un pensiero autonomo e critico; si tratta di un momento pedagogicamente fondante, in cui, come ricorda Dewey (1916), non si riceve passivamente il sapere, ma si esercita l'abitudine al pensiero riflessivo come pratica di democrazia. Nella seconda fase, in coppia si condividono le proprie riflessioni, questa micro-relazione dialogica si fonda sull'ascolto reciproco, sul rispetto dei tempi dell'altro e sulla messa in comune di punti di vista differenti. Nussbaum (2011), a tale proposito, evidenzia che si facilita lo sviluppo dell'empatia, in quanto "l'educazione deve abituare la mente a immaginare la posizione dell'altro" (p. 150). Secondo Capitini (1955), inoltre, questa interazione a due rappresenta un esercizio concreto di nonviolenza attiva, non è semplicemente parlare, ma riconoscere l'altro nella sua dignità e unicità. La terza fase, di condivisione in plenaria, consente agli studenti di esporre le idee emerse nei gruppi di due, attivando così processi di negoziazione collettiva del significato. Vygotskij (1978) ha mostrato come il sapere si costruisca nella zona di sviluppo prossimale, attraverso il confronto con altri più competenti o con esperienze diverse ed il *Think-Pair-Share* incarna esattamente questa logica costruttivista. In quest'ultima fase, il dialogo si amplia, si espone a differenze anche conflittuali, ma proprio in questa pluralità si esercita il confronto critico e si apprende a gestire il dissenso in forma nonviolenta. Baldacci (2023) evidenzia come l'educazione alla pace debba essere intesa anche come educazione al conflitto, "non per negarlo, ma per trasformarlo in risorsa comunicativa e crescita democratica" (p. 94). Nel suo insieme, dunque, il *Think-Pair-Share* assume

una rilevanza pedagogica ed epistemologica profonda in quanto non solo favorisce l'apprendimento significativo e inclusivo, ma esercita concretamente le pratiche della pace quali l'ascolto, la reciprocità, la partecipazione, il riconoscimento dell'altro. In una scuola che intende essere luogo di costruzione della convivenza e laboratorio di democrazia, il *cooperative learning* non può che rappresentare un architrave progettuale, in grado di coniugare educazione cognitiva ed etica, competenze disciplinari e relazionali, emancipazione e responsabilità collettiva.

3. Fondamenti teorici dell'Educazione alla Pace: dall'epistemologia al Service Learning

La definizione di educazione alla pace si colloca entro una prospettiva interdisciplinare che riconosce al sapere pedagogico una funzione generativa di cambiamento sociale e culturale. Partendo dalle riflessioni di Galtung (1996), che distingue tra *pace negativa*, intesa come mera assenza di violenza diretta, e *pace positiva*, concepita come costruzione intenzionale di condizioni strutturali orientate a equità, diritti umani e inclusione, è possibile delineare una progettualità educativa che non si limiti alla prevenzione dei conflitti, ma che punti a creare le premesse per una convivenza democratica fondata sulla giustizia sociale. L'educazione alla pace, in ottica pedagogica, assume un carattere processuale e trasformativo, risultando pratica culturale capace di incidere sulle rappresentazioni, sulle relazioni e sulle strutture che regolano la vita collettiva (Ceruti, 2024). L'idea di *pace positiva*, infatti, supera una concezione statica dell'armonia sociale per affermarsi come processo dinamico di costruzione di relazioni improntate alla cooperazione, al riconoscimento reciproco e alla responsabilità condivisa. Come sottolineato dalla pedagogia critica della pace, le cause strutturali della violenza risiedono spesso in disuguaglianze economiche, sociali e culturali che generano esclusione e discriminazione sistemica (Bernhard,

2019). In contesto scolastico, ciò implica un ripensamento dei modelli educativi in chiave olistica, affinché, la pace non venga ridotta a educazione alla non violenza, ma si traduca nello sviluppo integrato di competenze cognitive, sociali ed emotive, finalizzate alla formazione di cittadini consapevoli e partecipi. Le società pacifiche, non sono il risultato di equilibri spontanei, ma l'esito di strutture educative intenzionalmente orientate alla giustizia e alla mediazione dei conflitti (Fiorucci, Crescenza, 2023). Nel suo testo *"Pedagogia degli oppressi"*, Paulo Freire afferma come la liberazione non sia mai un atto individuale, ma un processo collettivo fondato sulla relazione dialogica: «nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: gli uomini si liberano nella comunione» (Freire, 1970, p. 58), valorizzando la relazione dialogica come elemento fondante di una progettualità orientata alla giustizia sociale. Alla luce di tanto premesso, il *Service Learning* risulta essere uno strumento metodologico capace di integrare apprendimento disciplinare, impegno civico e responsabilità sociale, in quanto si distingue da pratiche episodiche di volontariato per il suo carattere curricolare intenzionale, fondato sulla reciprocità tra servizio reso alla comunità e processi di apprendimento riflessivo, assumendo una funzione strutturale nella progettazione didattica (Mortari, 2017). Consentire agli studenti di confrontarsi con bisogni autentici del territorio e con le disuguaglianze strutturali che alimentano esclusione e conflitto rende il *Service Learning* spazio di mediazione tra sapere scolastico e realtà sociale. L'idea di *pace positiva*, intesa come costruzione di condizioni di giustizia, cooperazione e riconoscimento reciproco, viene tradotta rendendo l'educazione alla pace una pratica concreta e situata, molteplici ricerche accademiche condotte nel contesto italiano evidenziano come il *Service Learning* favorisca lo sviluppo di competenze civiche e democratiche, promuovendo corresponsabilità, partecipazione attiva e consapevolezza critica (Fiorucci, De Angelis, 2020). La concezione additiva, viene superata dalla dimensione riflessiva, attraverso cui l'esperienza di servizio viene rielaborata criticamente e ricondotta ai nuclei concettuali delle discipline

coinvolte, risultando pienamente coerente con un approccio educativo che riconosce alle emozioni e all'empatia un ruolo centrale nella formazione del cittadino democratico (Nussbaum, 2011). Il *Service Learning*, evidenzia Guetta (2024), può essere assunto come asse metodologico portante di una progettazione didattica orientata all'educazione alla pace, nella misura in cui rende operativi i valori della giustizia sociale, della solidarietà e della cooperazione, contribuendo alla formazione di soggetti critici, empatici e attivamente impegnati nella costruzione di comunità inclusive. La suddivisione di compiti complessi e la responsabilità reciproca nell'apprendimento promuovono dinamiche di interdipendenza positiva che rafforzano la fiducia e la solidarietà tra pari, traducendo i valori della pace in pratiche didattiche quotidiane. Parallelamente un ulteriore contributo teorico rilevante è offerto dal modello di Kolb (1984), articolato nelle fasi di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva, non solo favorisce la connessione tra sapere scolastico e realtà sociale ma promuove forme di partecipazione consapevole e *decision-making* democratico. L'approccio esperienziale consente, dunque, un'interiorizzazione profonda dei valori della convivenza attraverso il coinvolgimento diretto dei discenti nei processi di apprendimento. Come ribadisce Freire, «l'educazione autentica non è il trasferimento di conoscenze, ma un atto di creazione, di riscoperta del mondo» (1970, p. 92), evidenziando quanto la pace debba essere intesa quale processo di emancipazione individuale e collettiva fondato sul dialogo e sulla relazione educativa. Riconoscere, altresì, alle emozioni una funzione strutturale nella formazione del cittadino significa dare rilevanza al *Service Learning*, con i suoi interventi di utilità sociale, coniugando la comprensione empatica della sofferenza altrui e il riconoscimento della vulnerabilità per la costruzione di società solidali (Nussbaum, 2011). Parlare di strategie attive significa promuovere una formazione capace di interrogare il contesto vissuto, traducendo i principi della pace in interventi educativi basati sulla cooperazione, sulla corresponsabilità e sull'esperienza condivisa. L'educazione alla pace, pertanto, risulta essere pratica critica di lettura del reale, nella quale

l'apprendimento diventa strumento di emancipazione e trasformazione sociale ed il *Service Learning* assume rilevanza pedagogica con impatto sia trasformativo per la comunità che riflessivo per i partecipanti, contribuendo a fare della scuola uno spazio autentico di democrazia partecipativa e di educazione alla pace (Eyler, Giles, 1999; Guetta, 2024).

3.1 Reti di scuole e istituzionalizzazione del *Service Learning*: governance, evidenze empiriche e focus sul caso “*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”

Nel panorama italiano più recente, la costituzione di reti di scuole dedicate al *Service Learning* (SL) può essere interpretata come una risposta organizzativa e pedagogica sia al bisogno di evitare la frammentazione in “*progetti episodio*” che di costruire infrastrutture di cooperazione tra scuola e territorio capaci di consolidare alleanze educative, processi di partecipazione e corresponsabilità comunitaria. Un riferimento particolarmente robusto, per la comprensione del rapporto tra reti e istituzionalizzazione del SL, è costituito dalla letteratura italiana prodotta nell’alveo delle ricerche connesse all’Istituto INDIRE e alle sue reti di innovazione. Lotti e Orlandini (2023) mostrano, sulla base di una rilevazione rivolta a 143 scuole, come l’istituzionalizzazione del *Service Learning* debba essere letta quale processo multidimensionale che coinvolge *vision* di sviluppo professionale dei docenti, supporto agli studenti, partnership territoriali e appoggio istituzionale. L’Istituto INDIRE, infatti, attraverso l’idea “*Dentro/fuori la scuola – Service Learning*”, ha strutturato strumenti di autovalutazione che si occupano di rendere osservabile la “*maturità di impiego*” del SL e a sostenere processi decisionali interni alle comunità educanti. La cornice metodologica si accompagna, a iniziative di formazione e confronto che esplicitamente sollecitano collaborazioni tra scuole e rafforzamento del ruolo della scuola come “*idea di scuola-comunità*”, anche mediante scuole capofila e strumenti di rete. All’interno di questa traiettoria nazionale, un caso empiricamente significativo è rappresentato

dalla Rete di scuole “*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”, ricondotta a una strategia di diffusione territoriale del SL in Calabria e connessa a precedenti iniziative regionali e interregionali. Il documento di rinnovo dell’accordo di rete (pubblicato nel 2025) attesta che la rete si è costituita nell’ottobre 2019 e ha operato con l’obiettivo di rendere il *Service Learning* una pratica quotidiana, parte integrante del curriculum. Gli obiettivi della rete riguardano la promozione e lo sviluppo delle esperienze di SL tra le scuole aderenti e diffusione verso altre scuole della regione, la formazione di docenti e degli studenti per la sperimentazione dell’approccio, la realizzazione di materiali e risorse didattiche, l’attuazione di un percorso riconoscibile e replicabile (“*Service Learning dei Bruzi–Calabria*”) con attività di sperimentazione ed , infine, collaborazione con istituzioni locali, nazionali e internazionali per la realizzazione delle attività di SL. Questa esplicitazione è rilevante perché mostra come la rete non si limiti alla dimensione “*collaborativa*” in senso generico, ma persegua il passaggio dalla progettualità puntuale alla messa a sistema curricolare e organizzativa dell’apprendimento-servizio. Sul piano della teoria dell’innovazione scolastica, la rete “*dei Bruzi*” appare coerente con quanto la ricerca italiana mette in evidenza circa il radicamento delle innovazioni: le trasformazioni didattiche tendono a stabilizzarsi quando emergono da processi partecipativi, sostenuti da comunità professionali e da strutture collaborative che alimentano riflessione e apprendimento organizzativo. Lotti e Orlandini (2023) sottolineano, infatti, che nel contesto italiano, la diffusione del SL è legata a dinamiche *top-down* e *bottom-up*, e che la dimensione reticolare (movimenti, scuole capofila, comunità di pratica) costituisce un fattore abilitante per evitare la dispersione di esperienze e per orientare l’innovazione verso forme di sostenibilità istituzionale. Nell’istituzionalizzazione delle reti di scuole, la leadership può essere sostenuta dall’interdipendenza tra scuole e dalla condivisione di pratiche documentate, come affermato da Bielli et al. (2022), attraverso capacità di guida distribuita e strategie di consolidamento del capitale umano.

Ulteriore elemento di interesse scientifico è la possibilità di leggere le reti SL come snodi di *policy enactment*, in cui orientamenti nazionali e linee-guida vengono tradotti in pratiche coerenti con i territori. Il documento operativo “Indicazioni e suggerimenti per l’istituzionalizzazione del *Service Learning* nelle scuole del primo e del secondo ciclo” (v. 1.0, 2024) insiste sulla necessità di integrare il SL nei processi identitari della scuola e le reti territoriali possono funzionare da interfaccia tra cornici nazionali e micro-pratiche scolastiche rendendo più agevole la standardizzazione di criteri e strumenti condivisi, la comparabilità delle esperienze, la circolazione di repertori metodologici e la negoziazione con i partner comunitari.

Ne consegue che una rete come “*Service Learning dei Bruzi-Calabria*” può essere interpretata come un laboratorio territoriale di istituzionalizzazione, altresì, la sua stessa storia recente, appare orientata a non disperdere esperienze maturate, ad ampliare l’adesione ad altri istituti regionali e a consolidare un impianto di formazione e divulgazione mediante docenti referenti e percorsi strutturati. L’attenzione scientifica non dovrebbe limitarsi all’“esistenza” della rete, ma interrogare la sua capacità di produrre standard metodologici condivisi quali format progettuali, rubriche, criteri di riflessione; capacitazione professionale come formazione continua e comunità di pratica interscuola; disseminazione in termini di materiali, eventi, partecipazione a festival e momenti pubblici; *accountability* attraverso la documentazione sistematica e autovalutazione. Tali dimensioni, se effettivamente presidiate, rendono la rete una leva di qualità per l’educazione civica e, più ampiamente, per una pedagogia della pace poiché consentono di tradurre l’impegno civico in competenze democratiche, cooperazione, gestione non violenta dei conflitti e responsabilità sociale, in un quadro di azione collettiva e territorialmente situata.

4. Pedagogia del Dialogo: il *debate*

L’interazione educativa fondata sulla reciprocità, sulla co-costruzione del sapere e sul riconoscimento della soggettività dell’altro

consente di intendere il dialogo come matrice epistemologica dei processi di apprendimento orientati alla pace. Il dialogo non si è inteso come semplice scambio comunicativo, bensì come pratica intenzionale di costruzione di significato, capace di trasformare i contesti educativi in spazi di mediazione simbolica e culturale. Come osserva Bruner (1996), «*la cultura si costruisce attraverso il dialogo, ed è nel dialogo che l’individuo diviene soggetto*» (p. 41), sottolineando come ogni atto educativo autentico debba fondarsi sulla parola condivisa, sul confronto argomentato e sulla responsabilità intersoggettiva. Nel quadro della progettazione didattica orientata all’educazione alla pace, il *debate* risulta essere una pratica trasformativa ad alta densità pedagogica, fondata sull’etica dell’ascolto, sulla negoziazione semantica e sulla valorizzazione della pluralità delle prospettive, radicandosi in un impianto epistemologico relazionale, costruttivista e dialogico, coerente tanto con la pedagogia critica freiriana (Freire, 1970) quanto con le istanze della nonviolenza educativa capitiniana (Capitini, 1955) e della relazione educativa autentica delineata da Buber (1923). La conoscenza è così concepita come un processo dinamico, situato e collettivamente negoziato, in cui l’apprendimento emerge dall’incontro tra soggetti portatori di esperienze, visioni e valori differenti. La letteratura recente sull’educazione alla pace sottolinea come le pratiche dialogiche strutturate rappresentino un antidoto alle forme di violenza simbolica e di esclusione che attraversano i contesti educativi contemporanei. Bernhard (2019) evidenzia come l’assenza di spazi autenticamente dialogici nelle istituzioni educative contribuisca alla riproduzione di forme di violenza strutturale, mentre una pedagogia critica della pace deve necessariamente fondarsi su pratiche di parola condivisa, capaci di rendere visibili le asimmetrie di potere e di promuovere processi di emancipazione. In modo convergente, Fiorucci e Crescenza (2023) riconoscono nel dialogo interculturale e nella deliberazione argomentata strumenti centrali per la formazione di cittadini capaci di abitare la complessità e di partecipare in modo responsabile alla vita democratica. La valenza epistemologica del *debate* risiede, pertanto, nell’idea che l’apprendimento significativo nasca

dall'interazione tra prospettive differenti e dalla negoziazione critica dei significati. Dewey (1916) afferma che «*il pensiero cresce in risposta a una situazione problematica e in relazione all'ambiente sociale*» (p. 107), e il *debate* incarna la tensione dialogica tra problema, argomentazione e comunità discente, infatti, attraverso una struttura rigorosa, che comprende la selezione del tema, la ricerca delle fonti, la costruzione delle argomentazioni, il confronto regolato e la riflessione metacognitiva, si sviluppano competenze critiche, argomentative e relazionali, fondamentali per una cultura di pace fondata sulla mediazione e sul riconoscimento dell'alterità. In coerenza con un impianto pedagogico orientato alla valorizzazione della pluralità e alla gestione nonviolenta del conflitto, il *debate* favorisce, quindi, l'assunzione di una postura cognitiva attiva e riflessiva capace di trasformare il dissenso in risorsa educativa. Brookfield (2012) sottolinea come «*il pensiero critico non nasca dal monologo, ma dal dialogo con le idee degli altri, soprattutto quando ci mettono in crisi*» (p. 89), evidenziando il potenziale formativo del confronto argomentato nel promuovere consapevolezza e responsabilità democratica. In questa direzione, studi recenti mostrano come le pratiche dialogiche strutturate contribuiscano a ridurre dinamiche di esclusione e polarizzazione, favorendo empatia, coesione sociale e partecipazione consapevole (Bearzi, Tarantino, 2022; Rigoni, Coiro, 2023). Il valore educativo del *debate* risiede, dunque, nella comunità dialogante in cui la parola diventa agente di pace, il confronto diventa strumento di trasformazione e l'ascolto assume una valenza etica e politica, collocandosi pienamente tra le pratiche didattiche capaci di tradurre l'educazione alla pace in esperienza concreta per la costruzione di ambienti di apprendimento democratici, inclusivi e orientati alla giustizia sociale.

5. Il Teatro dell'Oppresso: pedagogia incarnata, agency trasformativa ed educazione alla pace

Francesco Cappa (2014), afferma che «*il teatro si offre come forma di sapere in atto, dove la persona impara mentre agisce e riflette sulla propria*

azione» (Pedagogia e Teatro, p. 78), evidenziando come la scena diventi uno spazio simbolico di rielaborazione del vissuto e di sperimentazione educativa, in cui il conflitto non viene rimosso, ma tematizzato e reso oggetto di riflessione critica. All'interno di un curriculum orientato all'educazione alla pace, il Teatro dell'Oppresso assume la funzione di strumento trasformativo, in grado di promuovere processi di coscientizzazione attraverso il linguaggio drammatico. Riprendendo il lessico *freiriano*, esso consente di dare voce all'inespresso, di rendere visibili le forme di oppressione quotidiana e di assumere una postura critica e generativa nei confronti della realtà sociale (Freire, 1970). Educare alla pace attraverso la rappresentazione teatrale significa, in questo senso, incidere sulla realtà mediante un agire consapevole, che integra dimensione cognitiva, emotiva e politica. Il concetto di *spett-attore*, introdotto da Augusto Boal (1979), sintetizza efficacemente questa prospettiva, infatti, lo studente non è più spettatore passivo, ma soggetto attivo del processo educativo, chiamato a intervenire, proporre alternative e modificare il corso dell'azione scenica rappresentando, dunque, un atto di emancipazione poiché trasforma l'osservazione in partecipazione e la riflessione in prassi. In continuità, Cappa (2014) evidenzia come «*la figura dello spett-attore rompa la passività dello spettatore e consenta una rielaborazione attiva e corporea del vissuto, nel rispetto dell'intenzionalità educativa della scena*» (p. 91). Questa centralità della corporeità riflessiva si colloca pienamente nel paradigma dell'apprendimento situato, secondo cui il sapere emerge dalla partecipazione a pratiche sociali condivise e culturalmente significative (Lave, Wenger, 1991). La scena teatrale diventa, pertanto, uno spazio di apprendimento autentico, in cui si sperimentano ruoli, relazioni e conflitti in una dimensione protetta ma profondamente significativa. Il Teatro dell'Oppresso si allinea a una concezione dell'educazione che, come sottolinea Biesta (2010), non addestra all'adattamento passivo, ma alla creazione delle condizioni per l'emergere dell'agire etico e politico nel mondo. Tra le tecniche più emblematiche del Teatro dell'Oppresso, il *Teatro Forum* rappresenta un potente strumento educativo per l'analisi e la

trasformazione dei conflitti, infatti, la messa in scena di situazioni di oppressione, prive di una soluzione predeterminata, apre lo spazio all'intervento del pubblico, che è invitato a sperimentare alternative possibili. Il coinvolgimento non costituisce un espediente teatrale, ma una pratica pedagogica che stimola riflessività critica, consapevolezza sociale e *agency* trasformativa in cui l'atto di sostituire un attore nella scena implica non solo una rielaborazione cognitiva del problema, ma anche un'esposizione corporea ed emotiva, che traduce il pensiero in azione e l'etica in prassi educativa (Mezirow, 1991). In prospettiva curricolare, il Teatro dell'Oppresso si rivela particolarmente efficace per l'educazione alla pace, poiché offre strumenti per esplorare temi complessi quali discriminazione, pregiudizio, violenza simbolica e ingiustizia sociale. Attraverso il *role-playing* e l'improvvisazione, gli alunni sono chiamati ad abitare punti di vista differenti, sviluppando empatia, capacità di mediazione e comprensione dell'alterità. La dinamica teatrale attiva processi riflessivi profondi, nei quali l'altro non è un concetto astratto, ma un'esperienza concreta da comprendere e rispettare ed il teatro, come linguaggio universale e polisemico, diventa ponte tra vissuto individuale e collettività, favorendo una cultura della cooperazione. Nel contesto italiano, numerose esperienze pedagogiche confermano la rilevanza del teatro partecipativo per l'educazione alla pace e alla cittadinanza, le pratiche avviate da Mario Borrelli e, più recentemente, i laboratori teatrali realizzati in progetti di contrasto alla dispersione scolastica nel Sud Italia, mostrano come il Teatro dell'Oppresso favorisca la creazione di spazi autentici di parola, ascolto e riconoscimento reciproco (Cappa, 2023), diventando prassi situata costruita nel dialogo con i territori e con le soggettività coinvolte. Cappa (2023), afferma che «*il Teatro dell'Oppresso non è uno strumento da applicare, ma una prassi che si costruisce nel rapporto con i contesti e con le soggettività*» (p. 56), diventando un alleato fondamentale di un curriculum orientato alla pace, capace di intrecciare riflessione etica, azione creativa ed empatia incarnata. L'esperienza teatrale apre spazi condivisi per sperimentare

concretamente alternative possibili, promuovendo competenze civiche, relazionali ed etiche essenziali per la cittadinanza democratica, infatti, Boal sottolinea che «*forse il teatro non può cambiare il mondo, ma può cambiare le persone che possono cambiare il mondo*» (1979, p. 155). Anche da un punto di vista educativo, infine, vi è una ridefinizione del *setting* scolastico come spazio di ricerca, negoziazione e partecipazione ed Teatro dell'Oppresso assume la funzione di *medium epistemologico* attraverso cui si costruiscono significati, si elaborano posizionamenti morali e apprendono la complessità del vivere insieme. Tanto premesso ne risulta che all'interno di un curriculum per la pace, il Teatro dell'Oppresso può diventare strumento strutturale di integrazione tra saperi cognitivi, affettivi e sociali, radicato nella corporeità, nella parola condivisa e nella responsabilità trasformativa.

6. Conclusioni

Dall'analisi teorica e metodologica emerge con chiarezza che l'educazione alla pace rappresenta una direttrice epistemologica fondamentale per la trasformazione del sistema educativo. Non è una dimensione accessoria, ma una postura pedagogica radicale, in grado di ripensare finalità, pratiche e strumenti didattici. La progettazione pedagogica è atto politico e relazionale, che media tra bisogni formativi e istanze etico-sociali, in linea con la visione democratica dell'educazione delineata da Dewey (1916) e rilanciata, in chiave critica, dalla pedagogia contemporanea della pace (Bernhard, 2019; Ceruti, 2024). L'adozione di metodologie attive e partecipative, il potenziamento delle competenze relazionali e la centralità del dialogo risultano elementi decisivi non solo per promuovere processi di trasformazione sociale, ma per sviluppare negli studenti le competenze necessarie ad affrontare il conflitto in modo costruttivo e nonviolento. Le evidenze teoriche ed empiriche discusse mostrano come pratiche quali il *cooperative learning*, il *service learning*, il *debate* e il *Teatro dell'Oppresso* rappresentino strumenti pedagogici coerenti con una concezione di pace intesa come processo dinamico di costruzione di giustizia, equità e

cooperazione (Fiorucci, Crescenza, 2023; Rigoni, Coiro, 2023). L'alunno viene riconosciuto come soggetto attivo e responsabile, portatore di dignità e capace di agire nel mondo in modo etico, critico e dialogico. Le metodologie analizzate, pur nella loro specificità, condividono un comune impianto epistemologico fondato sulla partecipazione, sulla negoziazione dei significati e sull'assunzione di responsabilità collettiva, in linea con la pedagogia critica di Freire (1970), con la prospettiva trasformativa del Teatro dell'Oppresso (Boal, 1979; Cappa, 2023) e con la teoria delle capacità di Nussbaum (2011), che riconosce nel pensiero critico, nell'empatia e nella consapevolezza della vulnerabilità altrui i pilastri di una società democratica e pacifica. Il curriculum scolastico, in questa prospettiva, viene chiamato ad essere un autentico laboratorio di convivenza, nel quale l'alterità non è tollerata ma riconosciuta come risorsa educativa, e la progettazione pedagogica assume una funzione generativa, capace di produrre saperi situati, riflessivi e orientati alla giustizia sociale. Le esperienze di *Service Learning* e di lavoro in rete tra scuole mostrano come l'educazione alla pace possa essere istituzionalizzata attraverso infrastrutture pedagogiche collettive, capaci di connettere scuola e territorio e di rendere sostenibili le pratiche trasformative nel tempo (Lotti, Orlandini, 2023; Giunti, Lotti, 2023). Affinché l'educazione alla pace risulti realmente efficace, essa deve assumere la forma di una vera e propria *ecologia della formazione*, nella quale dimensioni cognitive, emotive, relazionali ed etiche si intrecciano in un processo unitario e coerente. Solo una progettualità educativa fondata sul dialogo, sull'empatia e sulla corresponsabilità può attivare quel cambiamento culturale necessario a contrastare individualismo, disuguaglianze e logiche competitive che attraversano i contesti educativi e sociali contemporanei (Ceruti, 2024; Bearzi, Tarantino, 2022). In questo senso, la scuola si conferma non soltanto come luogo di istruzione, ma come spazio politico e generativo, in cui educare alla pace significa praticare quotidianamente la democrazia, abitare il conflitto come occasione di crescita e costruire comunità educanti capaci di coniugare teoria e prassi. L'educazione alla pace diventa così non un

obiettivo astratto, ma una responsabilità educativa condivisa, che interpella l'intero sistema formativo nella sua funzione di presidio culturale, etico e civile della società democratica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2023). *Educazione democratica e pedagogia critica*. FrancoAngeli.
- Bearzi, F., Tarantino, A. (2022). L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: Un focus group. *Education Sciences & Society – Open Access*, 13(1), 114–127. <https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13578>
- Bernhard, A. (2019). Il sistema sociale dell'assenza organizzata di pace e la violenza strutturale. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 22(1), 71–82. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-25555
- Bielli, O., et al., (2022). Costruire comunità educanti: Il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement*. Paradigm Publishers.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Buber, M. (1923). *Ich und Du*. Insel.
- Capitini, A. (1955). *Le tecniche della nonviolenza*. Edizioni di Comunità.
- Cappa, F. (2014). *Pedagogia e teatro: Saperi in azione*. Carocci.
- Cappa, F. (2023). *Teatro, educazione e trasformazione sociale*. FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (2024). Educare alla pace: La sfida di un destino comune. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 27(1), 37–40. <https://doi.org/10.36253/ssf-15426>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Eyler, J., Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.
- Fiorucci, M., Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza: Riflessioni e prospettive a partire dal paradigma del "Vivir Bien". *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1),

- 1–17. <https://doi.org/10.30557/MT00245>
- Fiorucci, M., De Angelis, G. (2020). Il Service Learning nella scuola italiana: Prospettive pedagogiche e pratiche educative. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2), 93–110.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute.
- Giunti, C., Lotti, P. (2023). Istituzionalizzazione del Service Learning e costruzione di comunità educanti. *IUL Research*, 4(8), 88–102. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.457>
- Guetta, S. (2024). Raccomandazione UNESCO 2023. Un approccio transdisciplinare all'educazione alla pace che coinvolge anche i giovani. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 27(2), 119–129. <https://doi.org/10.36253/ssf-15761>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lotti, P., Orlandini, L. (2023). L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. *LLL—Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 296–331.
- Lyman, F. T. (1981). *The responsive classroom discussion: The inclusion of all students*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2017). *Service learning per l'educazione alla cittadinanza attiva*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Rigoni, F., Coiro, P. (2023). The practice of peace: From the emotional dialectics of intimacy to the foundation of moral imagination. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.30557/MT00268>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

La formazione professionale dei lavoratori autistici. Uno studio di caso in provincia di Milano

Professional training for autistic workers. A case study in the province of Milan

Katiuscia Vitagliano

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli
pedagogistavitagliano@gmail.com



ABSTRACT

The contribution, focused on the PizzAut model, proposes the study of a real case observed in the field and studied through data collection, from which the case study presented is derived. This social inclusion project is configured as good educational practice and the results of the SWOT analysis suggest its replicability. The bio-psycho-social approach places the future worker at the centre of their own training process, respecting their uniqueness and characteristics. One of the peculiarities that emerged during the study concerns the personalisation of the work setting, which is strategically designed to accommodate the sensory needs of autistic employees and “enable” them to perform their tasks.

Keywords: work, autism, independence, inclusion, training

Il contributo, incentrato sul modello *PizzAut*, propone lo studio di un caso reale osservato sul campo e studiato attraverso una raccolta dati, da cui si ricava il *case study* esposto. Tale progetto di inclusione sociale si configura come buona prassi educativa e gli esiti della *swot analysis* ne suggeriscono la replicabilità. L’approccio, di tipo bio-psico-sociale, pone il futuro lavoratore al centro del suo stesso processo formativo, nel rispetto della sua unicità e delle sue caratteristiche. Una delle particolarità emerse durante lo studio riguarda la personalizzazione del *setting* lavorativo, che è progettato strategicamente per accogliere le esigenze sensoriali dei dipendenti autistici e “abilitarli” alla mansione.

Parole Chiave: lavoro, autismo, autonomia, inclusione, formazione

Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation: Vitagliano, K. (2025). La formazione professionale dei lavoratori autistici. Uno studio di caso in provincia di Milano. *Personae*, 4(2), 110-116.

1. Introduzione

Il funzionamento umano è determinato da un intreccio di fattori biologici, psicologici e sociali e i progressi scientifici hanno chiarito la natura neurobiologica dell'autismo, distinguendolo da altri disturbi mentali e consentendo diagnosi più accurate. Le classificazioni internazionali, come DSM-5 e ICD-11, collocano i disturbi dello spettro autistico tra i disturbi del neurosviluppo, caratterizzati da un'elevata eterogeneità clinica. Non esiste un unico profilo autistico: lo spettro si manifesta con compromissioni variabili delle abilità sociali, comunicative e comportamentali, che possono andare da un linguaggio fluente all'assenza totale di comunicazione verbale.

L'eziopatogenesi rimane incerta e non esistono cure risolutive, bensì programmi abilitativi e interventi cognitivo-comportamentali che riducono i comportamenti-problema e favoriscono lo sviluppo di autonomie. In età adulta, oltre alla persistenza dei tratti autistici, possono emergere comorbidità quali ansia, depressione, psicosi e disturbo bipolare (Cavagna et. Al., 2021).

Le politiche e i progetti inclusivi risultano prevalentemente orientati all'età evolutiva, trascurando che l'autismo sia una condizione permanente che accompagna l'individuo lungo l'intero arco di vita e richiede interventi continuativi per garantire autonomia e dignità.

Molte persone autistiche presentano punti di forza quali precisione, puntualità, attenzione ai dettagli e capacità di svolgere attività ripetitive con elevata efficienza. Parallelamente, possono emergere difficoltà legate a ipersensibilità sensoriale, stereotipie o scarsa flessibilità di fronte agli imprevisti. L'inserimento lavorativo richiede quindi ambienti adeguati e professionisti formati, capaci di valorizzare le abilità individuali e ridurre i rischi di collocazioni inappropriate.

La domanda che ha orientato la ricerca scaturisce dalla possibilità di introdurre, per l'adulto, il concetto di bisogni lavorativi speciali¹, sulla scia dei bisogni educativi speciali già riconosciuti durante il neurosviluppo, ma rivolti ad altre competenze.

¹ Concetto elaborato dall'autrice: bisogni lavorativi speciali, sintetizzato in BLS.

2. Quadro normativo di riferimento

Il diritto al lavoro delle persone con disabilità trova fondamento in un articolato quadro normativo multilivello, che si estende dalle convenzioni internazionali alle disposizioni costituzionali e legislative nazionali. L'articolo 27 della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD) sancisce il diritto all'inserimento lavorativo con parità di trattamento, imponendo agli Stati membri di garantire ambienti inclusivi e accessibili, nonché condizioni di lavoro sicure, salubri e dignitose. In tale prospettiva, sono previsti programmi di orientamento tecnico, formazione professionale e aggiornamento continuo, rivolti a tutti i lavoratori senza discriminazioni.

Gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 rafforzano tali principi: l'obiettivo 8.5 promuove un'occupazione piena e produttiva e un lavoro dignitoso per tutte le categorie sociali, incluse le persone con disabilità, mentre l'obiettivo 10.2 mira a ridurre le disuguaglianze e a favorire l'inclusione sociale, economica e politica.

A livello europeo, il Regolamento UE n. 651/2014, art. 33, prevede incentivi economici per le imprese che assumono lavoratori con disabilità, con detrazioni fino al 70% della retribuzione lorda mensile per contratti a tempo indeterminato. Inoltre, i fondi del Next Generation EU, integrati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), sostengono iniziative italiane volte a favorire l'inserimento lavorativo di persone nello spettro autistico.

Il quadro costituzionale italiano ribadisce tali principi: gli articoli 1 - 4 e 35 - 38 della Costituzione riconoscono il lavoro come fondamento della Repubblica, garantiscono pari dignità sociale, tutelano i diritti inviolabili dell'uomo e promuovono condizioni atte a rendere effettivo il diritto al lavoro, prevedendo assistenza sociale ed economica per i cittadini inabili.

Sul piano legislativo nazionale, diverse norme disciplinano l'inclusione lavorativa e rafforzano questo studio.

La legge 104/1992 tutela i diritti delle persone con disabilità e dei caregiver, prevedendo misure di sostegno sociale e lavorativo.

La legge 68/1999 introduce il collocamento mirato e stabilisce obblighi di assunzione per le aziende, con sanzioni in caso di inadempienza.

La legge 30/2003 riforma del mercato del lavoro, con attenzione ai soggetti svantaggiati.

Con la legge 134/2015 si hanno disposizioni specifiche per diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico, con progetti regionali di inserimento lavorativo.

Il D.Lgs. 151/2015 rafforza la Legge 68/1999, con semplificazione delle procedure di collocamento mirato. Il D.Lgs. 62/2024 consente sperimentazione di nuovi criteri di valutazione funzionale e percorsi personalizzati di inserimento lavorativo. Le nuove Linee guida ministeriali 2025 rappresentano un'estensione progressiva del modello personalizzato a livello nazionale, con attenzione alle transizioni scuola-lavoro e alla formazione continua.

2.1 Individuare le abilità: il *disability job supporter*

Il modello di collocamento mirato sostenuto da Marino Bottà, direttore generale dell'Agenzia Nazionale Disabilità e Lavoro (ANDEL), si fonda su un approccio innovativo che ribalta la prospettiva tradizionale dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità. Invece di partire dall'individuo inoccupato, il modello prende avvio dalle esigenze organizzative interne delle imprese, con l'obiettivo di individuare corrispondenze funzionali tra le abilità residue dei candidati e i fabbisogni produttivi aziendali. Tale impostazione si colloca nel quadro normativo italiano, in particolare nella Legge 68/1999 e successive modifiche, che stabilisce l'obbligo per le aziende con più di quindici dipendenti di assumere una quota di lavoratori appartenenti alle categorie protette. In assenza di assunzioni dirette, la normativa prevede il versamento di contributi ai fondi regionali per la disabilità.

Bottà (2024) propone di destinare tali risorse economiche non ai fondi regionali, ma direttamente alle imprese e alle cooperative che manifestano la volontà di attivare percorsi di

inserimento lavorativo. Questa pratica, definita *adozione lavorativa*, ha già prodotto risultati concreti: circa ottocento persone con disabilità sono state inserite in tirocini formativi retribuiti, con un duplice beneficio, ovvero l'inclusione sociale dei soggetti e il riconoscimento economico alle cooperative ospitanti.

Dal punto di vista normativo, il quadro è stato ulteriormente aggiornato con il Decreto legislativo 62/2024, che ha introdotto una sperimentazione in alcune province (Trieste, Brescia, Firenze) basata su nuovi criteri di accertamento sanitario e sulla definizione di percorsi personalizzati di collocamento mirato. L'obiettivo è superare la logica assistenziale e valorizzare le capacità funzionali della persona, attraverso un approccio multidisciplinare. Nel 2025, il Ministero del Lavoro ha emanato linee guida nazionali che consolidano tali sperimentazioni, estendendo progressivamente il modello a livello nazionale e promuovendo l'adozione di strumenti di valutazione integrata delle competenze, con particolare attenzione alle transizioni scuola-lavoro e ai percorsi di formazione continua.

Dal punto di vista socio-economico, il modello si configura come un investimento a basso costo per lo Stato, capace di generare ritorni fiscali attraverso la trasformazione dei beneficiari da assistiti a contribuenti. Inoltre, esso promuove un cambiamento culturale, orientato a superare stereotipi e pregiudizi, diffondendo la concezione che la diversità non sia sinonimo di incapacità, bensì una risorsa da valorizzare. In tale prospettiva, gli studi di Gardner sulle intelligenze multiple (1983) offrono un supporto teorico, dimostrando come condizioni quali l'autismo possano coesistere con abilità straordinarie in ambiti specifici (es. arti visive, musica, matematica); pertanto vi è il superamento del pregiudizio che collega una bassa intelligenza all'autismo.

3. Formare il lavoratore autistico

Sebbene la parola impresa possa rinviare ad un'idea che privilegia i processi economici, occorre ricordare che essa è costituita da persone (Sciarelli, 2020); pertanto, da esseri viventi con bisogni, limiti e potenzialità. Nell'inserimento del

lavoratore autistico la formazione è una fase cruciale.

Il tema dell'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disturbi dello spettro autistico rappresenta una delle sfide più rilevanti per le società contemporanee. Nonostante esistano iniziative volte a favorire l'inserimento delle cosiddette categorie protette, raramente si riscontrano esperienze in cui l'intera impresa sia gestita da persone neuroatipiche. In questo contesto si colloca *PizzAut*, progetto ideato nel 2016 e nato a Cassina de' Pecchi nel 2021, in provincia di Milano, che si configura come un modello unico e replicabile di inclusione sociale attraverso il lavoro (Acampora, 2024).

Il processo di direzione aziendale del caso, molto ragionato e partecipativo, rispecchia a pieno la *mission* aziendale che auspica massimi livelli di inclusione sociale, con la promessa di una *vision* che intende riproporsi su ampia scala. L'impresa è efficace solo se tutti riescono a sentirsi parte di essa e Nico Acampora questo lo sa benissimo; infatti, dimostra di essere un leader connettivo che si occupa in prima persona dello sviluppo del suo team, delle reti personali e digitali e delle interazioni con il pubblico. Un buon mentore si rende esempio comportamentale sfidando sé stesso, consapevole delle sue potenzialità ma aperto alle idee di altri, con la capacità di rispondere opportunamente a problemi complessi in tempi celeri; avendo cura di stabilire legami di fiducia per relazioni solide e collaborazioni efficaci. La specializzazione dei compiti avviene attraverso processi di *job analysis*: le risorse sono orientate alla mansione rispetto cui dimostrano maggiore abilità e attitudine, l'attivazione di un modello esperienziale caratterizza la formazione dello staff e rende laboratoriale il progetto *PizzAut*. Le fasi performative implicano un coinvolgimento globale della persona in ogni suo aspetto fisico e cognitivo, in quanto prevede momenti di conoscenza teorica, contestualizzazione delle informazioni apprese, pratica esperienziale e consolidamento delle pratiche.

4. Il progetto *PizzAut* in breve

PizzAut nasce dall'intuizione di un padre che, insieme ad altri genitori, desiderava garantire al

proprio figlio autistico un futuro dignitoso e sereno. Inizialmente concepito come progetto teorico, ha incontrato ostacoli significativi a causa della pandemia da Covid-19. Tuttavia, la capacità di resilienza si è manifestata attraverso l'adozione di soluzioni alternative, come l'utilizzo di furgoncini trasformati in pizzerie mobili, che hanno permesso la produzione e distribuzione di pizze *on the road*. Tale scelta ha evidenziato la flessibilità e la capacità di adattamento del progetto, dimostrando la sua solidità anche in condizioni avverse.

Con il tempo, l'organizzazione interna di *PizzAut* si è affinata grazie a un processo di sperimentazione basato su prove, errori e successi. La pizzeria non si limita a essere un luogo di lavoro, ma si configura come una palestra di vita, in cui i giovani possono sviluppare autonomia, competenze professionali e capacità relazionali. L'esperienza ha dimostrato che livelli di indipendenza ritenuti in precedenza irraggiungibili possono essere conseguiti attraverso un percorso strutturato e inclusivo.

Gli effetti positivi del progetto si riflettono non solo sui lavoratori, ma anche sulle loro famiglie. I giovani coinvolti hanno acquisito competenze straordinarie rispetto alle condizioni di partenza, migliorando la propria qualità di vita e riducendo il rischio di isolamento sociale. Parallelamente, i caregiver hanno trovato sollievo economico ed emotivo, poiché la prospettiva di un futuro concreto e dignitoso per i propri figli non è più percepita come un'utopia, ma come una realtà tangibile.

L'esperienza di *PizzAut* può essere interpretata alla luce della teoria della motivazione umana proposta da Maslow (1943). Il progetto risponde infatti ai principali bisogni individuati nella piramide: bisogni primari di sussistenza, garantiti dal lavoro e dal reddito; sicurezza economica e sociale, derivante dalla stabilità occupazionale; appartenenza e inclusione, favorita dal contesto comunitario e lavorativo; stima e autorealizzazione, raggiunte attraverso lo sviluppo di competenze e il riconoscimento sociale.

In tal senso, *PizzAut* rappresenta un modello di intervento che non si limita a soddisfare necessità immediate, ma promuove un percorso di crescita globale e integrata.

Gli obiettivi principali di *PizzAut* possono essere sintetizzati nella promozione della dignità della persona autistica attraverso il lavoro e nello sviluppo delle capacità personali e miglioramento delle abilità comunicative e senso-motorie. Si privilegia il potenziamento delle soft skills, con particolare attenzione alla gestione delle emozioni e delle reazioni agli stimoli esterni e dell'acquisizione di hard skills e competenze professionali spendibili sul mercato del lavoro. Fondamentale è la prevenzione dell'isolamento sociale e del peggioramento delle aree deficitarie e la valorizzazione delle opportunità di riscatto sociale e rafforzamento del senso di autoefficacia. Inoltre, il supporto ai caregiver e l'offerta di garanzie di continuità e prospettive future risultano essere elementi preziosi per il modello in analisi. L'azione si estende alla comunità intera attraverso l'impegno di sensibilizzazione della società attraverso la diffusione di modelli inclusivi replicabili su larga scala. *PizzAut* si configura come un progetto pionieristico che coniuga imprenditorialità, solidarietà e innovazione sociale. La sua esperienza dimostra come l'inclusione non sia soltanto un obiettivo etico, ma anche una strategia efficace per generare valore sociale ed economico. In prospettiva, la replicabilità del modello potrebbe contribuire a trasformare radicalmente l'approccio all'inserimento lavorativo delle persone autistiche, rendendo l'inclusione una pratica diffusa e sostenibile.

5. Aut Academy

Il progetto *Aut Academy* rappresenta un modello formativo finalizzato all'inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con disturbi dello spettro autistico, di età compresa tra i 18 e i 29 anni. Nato come iniziativa sperimentale e istituzionalizzato nel 2020, esso si configura come un percorso professionalizzante sviluppato in collaborazione con la Fondazione Mazzini di Cinisello Balsamo, ente accreditato per l'erogazione di corsi di formazione. Le attività si svolgono prevalentemente presso una pizzeria a Cassina de Pecchi e dal 2025

anche in spazi dedicati nella nuova sede di Monza.

Il programma formativo si articola in più fasi. La formazione teorica (200 ore) si articola in interventi in aula mirati al potenziamento delle funzioni cognitive di base, prerequisito per l'acquisizione di competenze professionali. La formazione mista (100 ore) prevede attività volte allo sviluppo delle abilità sociali e comunicative, alla gestione dell'imprevisto e al consolidamento del *team building*. La fase di *Training on the job* adotta una metodologia esperienziale che consente l'apprendimento diretto nel contesto operativo, in linea con le teorie di Dewey sull'educazione come esperienza continua sul *learning by doing*. Infine, il tirocinio extracurricolare (6 mesi) contempla l'inserimento del futuro lavoratore in sedi già operative con mansioni di addetto cucina, pizzaiolo o cameriere, finalizzato alla sperimentazione pratica delle competenze acquisite.

Al termine del percorso, i candidati ritenuti idonei secondo i parametri normativi vigenti accedono a contratti di lavoro regolari, con pieno riconoscimento dei diritti giuridici e previdenziali. Per i soggetti classificati come non idonei, la normativa consente esclusivamente tirocini socializzanti a tempo determinato. Tuttavia, evidenze empiriche mostrano come individui inizialmente esclusi possano dimostrarsi efficaci nel contesto lavorativo, suggerendo una discrepanza tra criteri formali di valutazione e performance reale. Tale discrepanza comporta una duplice perdita: economica, per l'allocazione di risorse in forme di assistenzialismo non produttivo e sociale e fiscale, per il mancato contributo di potenziali lavoratori al sistema economico e al gettito tributario nazionale.

5.1 Tecnologie a supporto

Le innovazioni tecnologiche costituiscono ormai un elemento imprescindibile della vita quotidiana e, in numerosi contesti, si configurano come strumenti facilitatori in grado di supportare l'esecuzione di attività complesse. Tra queste, la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) si è

dimostrata una risorsa di particolare efficacia, soprattutto per persone nello spettro autistico con bisogni comunicativi complessi. La CAA si fonda sull'impiego di canali multimodali che integrano strumenti grafici e digitali, con l'obiettivo di rendere la comunicazione più accessibile, immediata ed efficace.

Un esempio applicativo di rilievo è rappresentato da *PizzAut*, ristorante sociale che ha adottato la CAA come strumento operativo per la gestione delle ordinazioni. In tale contesto, è stato sviluppato un software dedicato e personalizzato, finalizzato a semplificare la raccolta delle comande e a garantire un'interazione fluida tra personale e clientela.

Oltre alle tecnologie informatiche, l'ambiente del ristorante è stato progettato secondo principi di *design etico*, con accorgimenti mirati a ridurre barriere sensoriali e cognitive. La palette cromatica privilegia tonalità neutre del bianco, nero e legno naturale, mentre i dettagli in rosso svolgono una funzione di segnaletica regolatrice e di guida visiva. L'organizzazione spaziale dei tavoli è concepita per favorire la mobilità del personale: i clienti sono collocati ai lati e non alle estremità, garantendo percorsi liberi e accessibili.

Ogni tavolo presenta due caratteristiche distintive: una linea rossa di separazione che delimita l'area destinata ai clienti da quella riservata al personale, riducendo il contatto diretto e favorendo un'interazione graduale e volontaria; mentre una numerazione laterale i cui numeri non sono collocati sulla superficie, ma lateralmente, così da mantenere un unico riferimento visibile anche in caso di tavoli uniti, minimizzando elementi di confusione.

Ulteriori soluzioni di design sono finalizzate alla riduzione dei disturbi sensoriali: soffitto insonorizzato, pannelli di acciaio per la direzione del flusso d'aria climatizzata, asciugatori a vortice depotenziato nelle toilette. Gli arredi sono privi di pomelli e dotati di superfici piatte con segnaletica colorata, per consentire l'apertura anche a persone con ridotta manualità fine, mediante pressione del palmo o aggancio con qualsiasi dito.

Nelle cucine, le tecnologie sono state adattate per ottimizzare i processi: il forno è dotato di carrello automatico con timer integrato, pentole e padelle presentano prese ergonomiche, mentre

per la stesura dell'impasto sono impiegate sfere in plastica, riducendo il contatto diretto laddove l'esperienza tattile risulti problematica.

In sintesi, l'integrazione di tecnologia assistiva e design inclusivo nel caso *PizzAut* rappresenta un modello di buona prassi, in cui soluzioni digitali e ambientali concorrono alla creazione di un contesto lavorativo accessibile, funzionale e rispettoso delle esigenze del personale con neurodivergenze.

6. Conclusioni

La *swot analysis* costituisce uno strumento metodologico di pianificazione strategica, ampiamente utilizzato per valutare la fattibilità e la sostenibilità di un progetto. Essa consente di individuare i fattori interni ed esterni che influenzano la capacità di un'iniziativa di consolidarsi e replicarsi in contesti differenti. Applicata al caso *PizzAut*, tale analisi permette di delineare con maggiore precisione le condizioni di replicabilità del modello, sia su scala nazionale che internazionale.

Sul piano interno, i punti di forza si configurano nella singolarità del progetto, che non trova analoghi nel panorama attuale, e nel successo già conseguito, con ricadute positive dirette sui lavoratori e sulle rispettive famiglie. A ciò si aggiunge il contributo al progresso sociale e all'inclusione, nonché la qualità del prodotto e del servizio, elemento non scontato in iniziative di innovazione sociale. Le debolezze, invece, riguardano la gestione degli imprevisti e delle criticità comunicative, la difficoltà di reperire fondi stabili nel lungo periodo e la limitata conoscenza diffusa del disturbo dello spettro autistico, che può generare ostacoli operativi e culturali.

Sul piano esterno, le opportunità includono la possibilità di promuovere informazione e sensibilizzazione, stimolare l'evoluzione normativa verso provvedimenti inclusivi, aprire nuovi segmenti di mercato e attivare alleanze strategiche con altre imprese. Le minacce, al contrario, si riferiscono ai vincoli derivanti dalle certificazioni di inabilità al lavoro, nonché al rischio di un'accoglienza non ottimale da parte della società

e dei territori, condizionata da scarsa informazione e da una mentalità poco flessibile.

In sintesi, il modello *PizzAut* si distingue per l'elevato livello qualitativo e per la capacità di coniugare inclusione sociale e sostenibilità economica. La sua replicabilità su larga scala, ad esempio attraverso formule di *franchising*, potrebbe configurarsi come un investimento strategico di rilievo, capace di generare impatti positivi sia sul piano occupazionale che su quello culturale. In particolare, l'iniziativa risponde ai bisogni lavorativi speciali, trasformando lo spazio produttivo in un contesto che abilita e valorizza le diversità, riducendo al contempo le barriere legate alle disabilità e alle neurodivergenze.

Bibliografia

Acampora, N., (2024). *Vietato calpestare i sogni. La straordinaria storia di PizzAut e dei suoi ragazzi*. Milano: Solferino.

Antonello, A., (2020). *La valigia Aran*. Milano: Marcos y Marcos.

Bottà, M., (2024). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

Bottà, M., et. Al., (2022). *Dalla scuola al lavoro*. Trento: Erickson.

Bruner, J., (2020). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza edizioni.

Cambi, F., (2003). *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.

Caretto, F., Dibattista, G., Scalese, B., (2012). *Autismo e autonomie personali*. Trento: Erickson.

Colombo, L., (2007). *Siamo tutti diversamente occupabili*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (2003). *Filosofia dell'educazione ed età adulta*. Torino: UTET.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*. Milano: Franco Angeli.

Gardner, H., (2022). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.

Lucangeli, D. (2021). *La mente che sente*. Trento: Erickson.

Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente*. Milano: DeAgostini.

Marangoni, G., (2018). *Anna che sorride alla pioggia*. Milano: Spergling & Kupfer.

Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Grazianti.

Montessori, M. (2015). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Morin, E. (2025). *Semi di saggezza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2025). *Emozioni e virtù*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

OMS, (1992). *ICD-10. Classificazione dei disturbi mentali e comportamentali*. World Health Organization.

OMS, (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

Paolozzi, M. F., (2025). *L'incertezza che educa. Epistemologie e pedagogie della complessità*. Lecce: PensaMultimedia.

Perla, L., Riva, M. G. (2016). *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.

Pezzoli, M., (2017). *Soft skills che generano valore. Le competenze trasversali per l'industria 4.0*. Milano: Franco Angeli.

Sciarelli, S., (2020). *La gestione dell'impresa. Tra teoria e pratica aziendale*. Milano: Cedam.

Siegel, D., (2021). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Sirignano, F. M. (2019). *La formazione pedagogica*. Napoli: Liguori editore.

Smiraglia, S. (2013). *Elementi di psicologia sociale*. Roma: Carocci Editore.

La reciprocità della dimensione educativa nella sperimentazione italiana dei Corpi Civili di Pace

The reciprocity of the educational dimension in the Italian experimentation of the Civil Peace Corps

Gloria Volpe

Università degli Studi di Roma "La Sapienza"
gloria.volpe@uniroma1.it



Copyright: © 2025 Author(s).

This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

Received: 30.09.2025

Accepted: 14.12.2025

Published: 31.12.2025

Citation: Volpe, G. (2025). La reciprocità della dimensione educativa nella sperimentazione italiana dei Corpi Civili di Pace. *Personae*, 4(2), 117-123.

ABSTRACT

The Civil Peace Corps experiment is a novelty in Italian civil defense, with strong political and educational value. The CCPs address various forms of violence in conflicts, contributing to their nonviolent transformation. The exclusive participation of young people constitutes an international first: an educational laboratory capable of reformulating categories of political participation, civic responsibility, and reciprocity through self-knowledge and relationships with others.

Keywords: (Peace Studies, Civil Peace Corp, education, politics, young people)

La sperimentazione dei Corpi Civili di Pace è una novità nella difesa civile italiana, dal forte valore politico e pedagogico. I CCP intervengono su diverse forme di violenza nei conflitti, contribuendo alla loro trasformazione nonviolenta. La partecipazione esclusiva di giovani costituisce un unicum internazionale: un laboratorio educativo capace di riformulare categorie di partecipazione politica, responsabilità civile e reciprocità attraverso la conoscenza di sé e la relazione con gli altri.

Parole Chiave: (Peace Studies, Corpi Civili di Pace, educazione, politica, giovani)

1. Introduzione

La sperimentazione governativa dei Corpi Civili di Pace (CCP) costituisce una delle innovazioni più rilevanti introdotte nel sistema italiano di difesa civile non armata e nonviolenta dal secondo dopoguerra ad oggi. Introdotti grazie alla Legge di bilancio del 2014 e disciplinati dal Decreto interministeriale del 2015, i CCP hanno reso possibile, per la prima volta, l'impiego di giovani civili in aree caratterizzate da conflitti sociopolitici o emergenze ambientali che si esprimono in forma violenta, con finalità orientate alla promozione della pace positiva e alla loro trasformazione nonviolenta.

Attraverso autori e autrici come Johan Galtung, Elise Boulding, John Burton, Gladdys Muir, la letteratura dei Peace Studies – che di recente ha trovato concreto radicamento scientifico anche in Italia con l'avvio di un ciclo di dottorato interdisciplinare di interesse nazionale – offre una cornice concettuale essenziale per comprendere meglio la loro operatività in un campo troppo spesso idealizzato e mal interpretato: quello della pace.

Nell'opinione comune, la pace è spesso intesa come assenza di guerra o momentanea tregua, secondo una concezione negativa e statica che ne riduce la portata attiva e trasformativa. I Peace Studies, al contrario, propongono una definizione di pace *positiva*, intesa come insieme di condizioni che permettono a ogni persona di realizzare e godere della propria pienezza esistenziale in forma sempre dinamica (Galtung, 1969). Questa idea non solo risuona molto con la visione espressa dai massimi studiosi di educazione alla pace del panorama italiano, come quella *armonica* di Maria Montessori e quella *compresente* di Aldo Capitini, ma anche con l'art. 28 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che riconosce la pace come

diritto e condizione per l'esercizio e il godimento di tutti gli altri diritti.

Secondo tali autori poi, il *conflitto* è parte integrante delle relazioni umane e non una sua fase deviante, da evitare. L'ostacolo alla costruzione della pace non è quindi il conflitto, ma la violenza che ne scaturisce se il conflitto non è gestito nel modo corretto. Nello specifico, quindi, la violenza, che non si inquadra solo nelle manifestazioni fisiche e dirette, include anche forme strutturali, cioè, alimentate dalle istituzioni e dalle forme di potere, che forme culturali, radicate cioè nei linguaggi, negli atteggiamenti e nei simboli (Galtung, 2006). Le azioni e gli interventi dei CCP si collocano pertanto in un *continuum* che va dalla prevenzione dell'escalation di violenza armata e diretta alla ricostruzione post-bellica nella quale possono trascinarsi forme di violenza strutturale e culturale.

Tra gli interventi che i CCP realizzano dal 2017 in Italia e all'estero sono normati diversi campi d'azione, quali: il sostegno ai processi di democratizzazione, mediazione, riconciliazione; il sostegno alle capacità operative e tecniche delle comunità locali – in particolare a quelle che affrontano emergenze ambientali –, il sostegno alle attività umanitarie, il monitoraggio del rispetto dei diritti umani e del diritto umanitario e, tra le altre, si cita esplicitamente l'educazione alla pace.

In questo senso, rispetto al contesto di violenza nel quale operano, l'azione educativa e relazionale delle operatrici e degli operatori di pace non si limita a mitigare tensioni, ma promuove sia la trasformazione dei sistemi di significato che alimentano dinamiche di esclusione, sopraffazione e violazione dei diritti umani, che la percezione di se stessi nel mondo.

2. Dalle scelte individuali nonviolente alle iniziative collettive di pace: lo sviluppo e il consolidamento dei CCP

L'iniziativa politica dei CCP, al momento inquadrata all'interno del Servizio Civile Universale, traghetta nel presente un'eredità proveniente da movimenti civili, esperienze di obiezione di coscienza e pratiche nonviolente di educazione alla pace consolidate in Italia sin dagli Anni Settanta. Seppur legittimata all'interno di un quadro giuridico nazionale, comunitario e internazionale solido, il forte significato politico e pedagogico di questa esperienza è ancora poco esplorato e valorizzato.

Il Codice Etico dei Corpi Civili di Pace (Decreto n. 666/2017)¹ sottolinea infatti la continuità storica tra le iniziative individuali in risposta alla leva obbligatoria e le esperienze della società civile italiana attive nei Balcani a partire dagli Anni Novanta, che ispirarono Alexander Langer nella sua originale idea presentata al Parlamento Europeo di un Corpo Civile di Pace Europeo (Langer, 1995). La sua proposta, non solo politica, ma anche culturale e civica, che lui stesso definì poco realista, in realtà ha trovato corpo e fattibilità. Questa genealogia non è soltanto storica, ma anche pedagogica: le pratiche di obiezione di coscienza, le campagne per la difesa civile non armata e nonviolenta e la nascita di movimenti sociali orientati alla pace hanno contribuito a sviluppare modelli formativi esperienziali, partecipativi e trasformativi degli interventi civili di pace come quello dei CCP italiani. Promuovendo azioni sostenibili e partecipative al fianco delle comunità, la società civile ha visto riconosciuto, nel tempo, il suo ruolo strategico nella trasformazione dei conflitti, come dichiarato anche dalle Nazioni Unite nel 2006 (Del Turco, 2017).

Nello specifico, tra le principali iniziative di interventi civili di pace presenti sul piano

internazionale come Operazione Colomba, Peace Brigades International, il Servizio di pace tedesco, l'elemento anagrafico dei CCP nell'esperienza italiana la caratterizza come un *unicum* a livello mondiale – e la inserisce nel quadro della Risoluzione ONU n.2250 del 2015, che individua nella partecipazione giovanile un fattore decisivo per la prevenzione dei conflitti e la costruzione della pace. I CCP incarnano quindi pienamente il pilastro della *Prevenzione* presente nella Risoluzione,² che sottolinea l'importanza di creare politiche per giovani che possano contribuire positivamente agli sforzi di consolidamento della pace anche allo sviluppo sociale ed economico, fornendo opportunità di lavoro a giovani e formazione professionale, rafforzando la loro educazione, la partecipazione politica costruttiva, offrendo loro spazi formativi per assumere un ruolo politico attivo come costruttori/trici di pace e agenti trasformativi nella società.

3. Educazione per la pace, politica di cura e reciprocità: una pedagogia trasformativa

Considerando quindi che la possibilità di prendere parte ai CCP italiani è esclusivamente limitata a giovani di età compresa tra i 18 e i 29 anni, l'opportunità di vivere questa esperienza si colloca, quindi, in una fase decisiva e strategica del ciclo di vita di un essere umano, nella quale i valori sperimentati sul campo tendono a configurarsi come elementi fondativi dell'architettura cognitiva ed etica che orienterà il pensiero dell'individuo nel corso dell'esistenza.

Pertanto, tale esperienza assume la forma di un laboratorio pedagogico e politico potenzialmente in grado di riformulare le categorie tradizionali della partecipazione,

¹

https://www.politichegiovani.gov.it/media/u4pld24h/decretopluscodice_etico ccp.pdf

² <https://www.pacedifesa.org/wp-content/uploads/2017/05/Risoluzione-2250-italiano.pdf>

della cittadinanza attiva e della convivenza democratica. In questo contesto, agli operatori e alle operatrici è attribuito il compito di promuovere percorsi educativi per la promozione della pace, con la specifica caratteristica di dover intervenire direttamente in situazioni di fragilità sociale, instabilità politica, traumi e violenze diffuse.

Per rendere più chiara l'operatività dei CCP sul campo, si specifica che i progetti, della durata di un anno e implementati attualmente dagli enti del Terzo Settore iscritti all'Albo del Servizio Civile Universale in Italia, si realizzano in diverse aree geografiche del mondo in collaborazione con enti locali presenti e operativi direttamente nel territorio di progetto. Il CCP è chiamato a inserirsi e a farsi accettare per vivere quotidianamente un territorio, accanto a persone, famiglie, gruppi e comunità di cui condivide le preoccupazioni e i bisogni, con il senso profondo del territorio, del territorio come laboratorio di pace positiva, del territorio non-confine (Papisca, 2007). L'educazione *per* la pace si esprime sul campo attraverso forme creative ed empatiche, modalità e competenze che Johan Galtung e Paulo Freire consideravano strategiche per la trasformazione dei conflitti e per uscire dall'educazione assistenziale, quali ad esempio: i cerchi di parole, il teatro, i laboratori di lettura o di scrittura, laboratori esperienziali e giochi di ruolo.

Nel mio dottorato in Peace Studies sto portando avanti una ricerca promossa dall'Università dell'Aquila che cerca di esplorare il terreno delle competenze trasversali che gli operatori e le operatrici CCP mettono in campo per la trasformazione nonviolenta dei conflitti. La domanda che muove la ricerca, al di là della formazione che i partenti ricevono prima della missione è questa: tali competenze sono requisiti a priori o si acquisiscono, sviluppano e maturano nel corso e in virtù dell'esperienza? Dai primi risultati emersi grazie a diari di bordo narrativi

orientati a comprendere il ruolo che le emozioni hanno nel ricercarle e farle emergere dentro se stessi/e, i giovani dichiarano che tali strumenti creativi permettono di *«affrontare tematiche complesse e conflitti latenti della comunità in modo indiretto e non minaccioso. Il teatro funziona come mediatore nonviolento, permettendo alla comunità di riflettere su se stessa senza sentirsi giudicata e i bambini hanno potuto esprimere emozioni ed esperienze attraverso i personaggi, creando uno spazio sicuro per elaborare traumi e difficoltà»*. Inoltre, è interessante notare come parte della loro percezione inizia a modificarsi: *«mentre prima la mia idea di pace era un concetto astratto, che visualizzavo in grande, riconosco che qui la pace è nel dettaglio e nel concreto: nella presenza quotidiana, nell'ascolto e nel rispetto»*.

L'operato dei Corpi Civili di Pace contribuisce così a delineare una rinnovata integrazione tra educazione, diritti umani e politiche per la cultura di pace. In questo quadro, i giovani e le giovani emergono come soggetto storico che, educando e educandosi, partecipa alla trasformazione del reale, in un processo di reciprocità nel quale appare sempre opportuno porsi il problema della ricettività (Dolci, 1988), per evitare di replicare dinamiche e relazioni di potere coloniali ed eurocentriche. Si tratta certamente di un'educazione intrinsecamente non neutrale (Milan, 2023) e nella quale l'approccio pedagogico, basato sul dialogo e sullo scambio continuo che dovrebbe rifiutare il rischio di logiche assistenziali nelle relazioni, può divenire un atto liberatorio che punta a responsabilizzare se stessi e gli altri e sviluppare pensiero critico su di sé e sul mondo (Freire, 2022).

L'analisi decostruttiva delle asimmetrie di potere, il riconoscimento del proprio posizionamento e dell'alterità, la cosmovisione delle comunità locali e

l'approccio critico sulle dinamiche di cooperazione che scaturiscono da queste esperienze di lungo periodo, costituiscono, di fatto, processi educativi di natura esperienziale potenzialmente capaci di trasformare tanto i destinatari dei progetti quanto i giovani coinvolti.

Questo approccio pedagogico, basato sulla cura – intesa come cura di sé e cura dell'altro – e sul riconoscimento dell'interdipendenza, consente di sviluppare un sentire *pensoso* come pratica di responsabilità e accoglienza (Mortari, 2021) sia nelle relazioni interpersonali sia nel rapporto con un mondo percepito come diverso, estraneo, distante o da salvare. Un agire politico che si fonda sull'unicità dell'essere, dove la personalità di chi si prende cura e di chi rappresenta la politica sono tutt'uno.

L'educazione alla pace si configura così come disciplina riflessiva, maieutica, criticamente orientata all'apertura; una pedagogia nella quale l'agire politico e quello educativo risultano profondamente interconnessi (Montessori, 1949).

5. Conclusioni

Nell'ambito politico si osserva frequentemente l'assenza di un quadro pedagogico di riferimento e il limitato riconoscimento istituzionale di professionalità impegnate nei settori dell'educazione, della formazione e della promozione della pace (Crescenza, 2024), nonostante alcune di queste figure, come nel caso dei Corpi Civili di Pace italiani, dispongano di un mandato legittimo.

L'esperienza dei CCP italiani delinea un'alleanza tra educazione e politica, dove la realtà e l'umanità si configurano come spazi formativi e l'esperienza condivisa diviene a tutti gli effetti un processo di educazione politica allo sviluppo del sé.

Se la dimensione politica emerge dal desiderio di orientare intenzionalmente la propria esistenza e costituisce, pertanto, una specifica postura nei confronti della vita (Zambrano, 1930), in questa prospettiva, l'educazione alla pace, come uno degli ambiti di intervento dell'esperienza dei CCP, può configurarsi come una pedagogia politica, maieutica che assume caratteri esplorativi, riflessivi, critici e trasformativi.

Con la recente proroga disposta dal Decreto Legislativo approvato dal Senato, la sperimentazione dei Corpi Civili di Pace è stata estesa fino al 2027, scelta che conferma la sua funzione strategica nel panorama politico della cooperazione civile italiana. In questo quadro, alla luce delle discussioni contemporanee relative a un possibile ritorno alla leva militare obbligatoria che riecheggia in Europa insieme al primato dell'Io nazionalista, risulta particolarmente rilevante e urgente ricordare che l'esperienza dei CCP non rappresenta soltanto un dispositivo operativo di difesa civile non armata e nonviolenta, ma anche un'esperienza educativa determinante per i giovani nel passaggio all'età adulta, salvaguardando spazi formativi orientati alla costruzione della pace e alla convivenza civile attraverso la trasformazione del sé collettivo e la decostruzione dell'agire personale, perché politica è sortirne insieme (Scuola di Barbiana, 1967).

Bibliografia

- AA.VV., *Educazione alla pace*, LUGLIO-AGOSTO, Anno XXXII, n 11-12, 1983.
- Bartolucci V. (2025), *Le scienze per la pace*, Mondadori Università, Milano.
- Bartolucci V., Gallo G. (2023), *Ripensare la pace*, *Scienza e Pace*, XIV, 2, pp. 1-24.
- Biasin C., Pacquola M. (2019), *Riconoscere e formalizzare le competenze trasversali nelle attività professionali e artigianali: esperienze*

- italiane a confronto, in "Form@re", vol. 19, n. 2, p.213.
- Bigardi S. (2010), *Quando il reale e il desiderio si toccano*, in Per amore del mondo 9, pp. 1-6.
- Capitini A. (2008), (a cura di) Falcicchio G., *L'educazione è aperta. Antologia degli scritti pedagogici*, Levante editori, Bari, p. 50.
- Crescenza G. (2024), *Odio e violenza: un'emergenza politica e pedagogica tra ideologie e fanatismi*, p.11. In Crescenza G., *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*, Progedit, Bari.
- Deiana S. (2025), *Trasformare i conflitti, promuovere la pace. Per una lettura pedagogica della proposta nonviolenta di Johan Galtung (con un contributo di Erika Degortes)*, Edizioni ETS, Pisa.
- Del Turco L. (2017), *Donne e politiche di pace. L'approccio di genere in situazioni di conflitto*, Allegato di Pacedifesa, anno VI, Quaderno n. 2, p. 23.
- Dolci D. (1988), *Dal trasmettere al comunicare*, Edizioni Sonda S.r.l, Milano, p. 92.
- Dolci D. (2020), *L'educazione*, Edizioni di comunità, Roma.
- Fadda R. (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci Roma.
- Falcicchio G., Taurino D. (2023), *I Corpi Civili di Pace. La formazione all'azione diretta nonviolenta e alla difesa non armata*, MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, pp. 13-15.
- Fiorucci M., Riccardi V., Stillo L. (2024), *Dare corpo alla pace, per la democrazia. Spazi di educazione alla cittadinanza*, I problemi della pedagogia, LXX n. 1, pp. 67-78.
- Freire P. (2022), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, V edizione italiana, Torino.
- Galeazzi G. (1992), *"Educazione e pace" di Maria Montessori e la pedagogia della pace nel '900*, Paravia, Torino.
- Galtung J. (1969), *Violence, peace, and peace research*, Journal of Peace Research, Vol. 6, No. 3, Oslo, pp. 167-191.
- Galtung J. (2006), *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici. (Il Metodo TRANSCEND)*. United Nations Disaster Management Training Programme, Centro Studi Sereno Regis, Torino.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2015), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Franco Angeli, Milano.
- Langer A. (1995), *La scelta della convivenza*, Edizioni E/O, Roma.
- Langer A., & Gülcher E. (1995), *Un corpo civile europeo di pace. Azione nonviolenta*, 10, pp.11-13.
- Mascia M., Papisca A. (2017), *Civil Peace Corps: New Inspiration for the Italian Foreign Policy*, Peace Human Rights Governance, 1(1).
- Mascia M., Papisca, A., (2017), *Civil Peace Corps: New Inspiration for the Italian Foreign Policy*, Peace Human Rights Governance, 1(1), 117-156.
- Milan G. (2023), *Paulo Freire: radici dell'educazione alla pace*, in Educare è crescere insieme, Associazione Pedagogica Italiana, n. 194.
- Montessori M. (1949), *Educazione e pace*, Garzanti, Milano.
- Mortari L. (2021), *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Papisca A., (2007), *Riflessione preliminare a un progetto di fattibilità per l'istituzione del Corpo Civile di Pace (Servizio civile di pace) in Italia. Il primato dei diritti umani, della nonviolenza e della politica per la prevenzione e la risoluzione dei conflitti*, Pace diritti umani n. 2 / maggio-agosto.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, p. 14.
- Secci C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti*.

Gramsci, Capitini, Freire, Liguori Editori,
Napoli.

Zambrano M. (1930), *Horizonte del
liberalismo*, ed. Alianza Editorial, p.7.