PERSONAE

SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

OPEN ACCESS JOURNAL

ANNO V
N. 1 - 2026

Numero Miscellaneo
1 - 2026

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

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 Odini (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 Trinchero (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), Josè 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 (Universitat Wurzburg, Germania), Gladys Merma Molina (Universidad de Alicante, Spagna), Francisco Javier Ramos Pardo (Universidad de Castilla-La Mancia, 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).

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Editoriale

Formare la persona e costruire partecipazione

La pluralità delle questioni che attraversano la ricerca pedagogica sollecita un confronto sui criteri attraverso cui interpretare e orientare l'esperienza educativa. Famiglie, servizi, scuola e comunità costituiscono contesti differenti, nei quali prende forma una domanda comune: quali condizioni consentono alle persone di partecipare alla vita sociale, esercitare il proprio giudizio e costruire un progetto di esistenza? I contributi raccolti in questo numero di *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche* offrono prospettive diverse per approfondire tale interrogativo, mettendo in relazione la formazione personale con la qualità dei legami e delle istituzioni.

La forma della miscellanea permette di accostare percorsi teorici e indagini sulle pratiche, rendendo visibili connessioni che attraversano ambiti di ricerca spesso considerati separatamente. La centralità della persona vi assume il significato di un criterio esigente: richiede di interrogare le rappresentazioni professionali, le scelte organizzative e i rapporti di potere che incidono sulle possibilità di apprendimento e di autodeterminazione. Il riconoscimento dell'altro si misura, infatti, anche nella disponibilità a rivedere le categorie attraverso cui se ne interpretano bisogni, esperienze e risorse.

Questa esigenza emerge nelle riflessioni sulla genitorialità e sulla partecipazione delle famiglie ai servizi educativi. Comprendere le trasformazioni delle relazioni familiari implica prestare attenzione alle condizioni concrete entro cui si esercitano le responsabilità di cura. Le forme della presenza dei genitori interrogano, a loro volta, la capacità dei servizi di riconoscere modalità di coinvolgimento differenti da quelle abitualmente attese. La costruzione dell'alleanza educativa richiede così un lavoro condiviso sui significati della partecipazione, sostenuto da pratiche di ascolto e da reti territoriali capaci di accompagnare le famiglie.

Un'analoga attenzione attraversa i contributi dedicati alla formazione e all'identità dei professionisti. La postura osservativa dei futuri insegnanti, il significato attribuito all'esperienza docente e il riconoscimento del lavoro di educatori e pedagogisti richiamano la necessità di consolidare il rapporto fra sapere scientifico e responsabilità dell'azione. La riflessività professionale si sviluppa attraverso occasioni formative e condizioni organizzative che permettono di discutere le pratiche, esplicitarne i presupposti e valutarne le conseguenze. Anche la formazione alla cura trova nell'incontro con le esperienze vissute delle persone una risorsa per comprendere la diversità e qualificare l'intervento.

La dimensione pubblica dell'educazione acquista particolare evidenza nelle riflessioni sulla democrazia, sull'educazione degli adulti e sui diritti umani. La cittadinanza prende consistenza nelle opportunità di confronto e nella possibilità di concorrere alle decisioni comuni. In questo orizzonte, l'immaginazione narrativa, la cooperazione internazionale e la lettura del Mediterraneo come spazio di memoria e apprendimento aprono percorsi per interrogare il rapporto con l'alterità. Educare alla convivenza significa anche imparare a interpretare esperienze distanti dalla propria, affrontare il disaccordo e assumere responsabilità verso un mondo condiviso.

Le trasformazioni digitali introducono ulteriori questioni relative all'autonomia, all'accessibilità e alla distribuzione delle opportunità. I contributi sull'intelligenza artificiale invitano a esaminare le mediazioni attraverso cui si produce e si legittima la conoscenza, insieme al rischio di riprodurre disuguaglianze culturali. La riflessione sull'invecchiamento attivo estende questa attenzione lungo il corso della vita. L'orientamento formativo e la progettazione inclusiva richiamano, da prospettive differenti, il diritto di ogni persona a riconoscersi autrice delle proprie scelte. Negli spazi comunitari e informali, tale diritto incontra le pratiche quotidiane attraverso cui si apprendono appartenenza e corresponsabilità.

È su queste connessioni che il numero invita a proseguire il confronto. Alla ricerca pedagogica compete rendere espliciti i fini dell'educazione e indagare le condizioni che ne sostengono la realizzazione. Per *Personae*, accogliere la pluralità degli sguardi significa alimentare questo lavoro critico, mantenendo aperto il dialogo fra elaborazione teorica, esperienza professionale e responsabilità istituzionale. La possibilità di costruire contesti più partecipativi passa anche dalla capacità della comunità scientifica di formulare domande pertinenti e offrire conoscenze capaci di orientare l'agire educativo.

Vito Balzano
Direttore responsabile

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Sistemi in interazione: la genitorialità nell'incontro.

Interacting systems: parenting in the encounter.

Anelli Mariacarmela
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Antonia Rubini
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Due to the risk of living on the margins of an increasingly complex and interconnected society, it's important to consider parents and children within their everyday relationships to give life to efficient support and promotion approaches. Thus, a critical analysis proper to an effective pedagogical approach would be vital for rediscovering the concept of parenthood considering the systems of influence in which it's embedded, develops and operates. The environment shapes parenting in ever-changing and evolving ways through its value and normative fabric: it's therefore necessary to explore reflective paths that return value to community. The sense of belonging would then become the guide and helm of every operator dealing with contemporary families. Educational institutions as well as political directives and social subsidies should constitute a cutting-edge network, the result of careful and contextualized considerations. Does this form of welfare really exist?

Keywords: parenting, social system, educational institutions, encounter, negotiation

Genitori e figli, ormai a rischio di vivere ai margini di una società sempre più complessa e interconnessa, necessitano di essere considerati all'interno delle relazioni quotidiane per avviare approcci integrati di sostegno e promozione. In tal senso, la problematizzazione propria di un approccio pedagogico critico è fondamentale per riscoprire il costrutto di genitorialità alla luce dei sistemi in cui la stessa è inserita, si sviluppa e opera. L'ambiente, nel suo tessuto valoriale e normativo, plasma l'essere genitore secondo modalità sempre diverse e in evoluzione: è pertanto necessario costruire strade riflessive che riscoprano il valore della comunità. Il senso di appartenenza diverrebbe allora guida e timone di ogni operatore che ha a che fare con le forme di famiglia contemporanee. Le istituzioni educative, così come le direttive politiche e i sussidi sociali, dovrebbero costituire un sistema di rete all'avanguardia, frutto di attente e contestualizzate considerazioni. Esiste davvero questa forma di welfare?

Parole Chiave: genitorialità, sistema sociale, istituzioni educative, incontro, negoziazione

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che ne condividono impianto e contenuti.

Citation: Anelli Maria Carmela, Antonia Rubini (2026). Sistemi in interazione: la genitorialità nell'incontro. Personae, 5(1), 2–7.

1. Introduzione.

Il costrutto di genitorialità si esplica in numerose forme e si qualifica secondo diversi parametri nella multiformità dell'essere e del fare contemporaneo, il cui fondamento, in tutti i casi, è rappresentato da un legame di dipendenza che unisce inevitabilmente il bambino al caregiver che si prende cura di lui. Ma l'essere genitore supera il singolo aspetto del prendersi cura e dell'aver cura per approdare a una interazione di funzioni non alternative bensì complementari, propedeutiche alla stabilizzazione di un rapporto di scambio reciproco tra la figura

genitoriale e quella di figlio. In tal senso, risulterebbe anacronistico considerare la genitorialità quale fenomeno unidirezionale e monolitico: Cambi (2005) ha delineato, tra le cifre caratterizzanti il discorso pedagogico, la ricchezza, la complessità e il polimorfismo dispersivo di un approccio considerato, contemporaneamente, aperto, critico e problematico. L'incertezza e la complessità che le famiglie si ritrovano a vivere in un periodo storico considerato nella sua sostanza irresoluto necessita di riflessioni ponderate e realmente capaci di fornire risposte alle perplessità collezionate. "Poiché attiene alla maturità psicofisica e affettiva la capacità di fare progetti, di fecondare l'ambiente circostante con la propria umanità... diventare genitori è una disposizione che ha origine prima del concepimento" (Musi, 2014, p. 164) culturalmente, storicamente e socialmente connotata: l'esperienza genitoriale rientra, infatti, tra quelle esperienze relazionali che vengono plasmate e modificate, seppur aventi basi biologiche, grazie alla plasticità del cervello che adotta schemi comportamentali di attaccamento e cura differenti, a seconda delle situazioni vissute (Siegel, 2012). Essa consiste in un processo intricato, che giunge al patteggiamento tra la passiva ricezione e assimilazione di esempi provenienti dall'esterno e l'attualizzazione del proprio vissuto familiare e dello specifico bambino-figlio. Risulta imperativo adottare un approccio eco-culturale e bioecologico allo studio della genitorialità che possa avvicinarsi in maniera inedita a questioni pedagogiche pregnanti al fine di riformulare i confini e le regole dell'intesa tra famiglie e territorio, contesti educanti formali e non formali che risultano alternativamente competenti ma impreparati a sostenere l'intricato universo del familiare.

2. Genitorialità: tra falsi miti e consapevolezze.

Tra gli stadi del ciclo di vita, secondo Erikson (1968), la genitura prevede una transizione per l'identità della persona adulta, poiché implicante un processo di adattamento e ri-adattamento del sé a fronte di responsabilità e priorità inedite, mai esperite prima (Nelson-Coffey & Stewart, 2019). Si tratta di una funzione autonoma e processuale dell'essere umano che rappresenta soltanto una delle espressioni della generatività biologica, ovvero una dimensione fondamentale ma non necessaria della stessa (Fava Vizziello & Stern, 1992). Genitorialità e generatività si distinguono in quanto non vicendevolmente implicate: il genitore è da intendersi quale figura capace di prendersi cura responsabilmente dei processi evolutivi vissuti dal figlio, non semplicemente di generarlo (Milani, 2018). A identificare la dimensione genitoriale, infatti, sono le funzioni dell'holding, dell'handling e dell'object presenting (Winnicott, 1970): le capacità del caregiver di accogliere, contenere, toccare e accudire si affiancano alla possibilità di collaborare alla costruzione del senso di realtà utile a generare individui consapevoli. Strutturare la funzione genitoriale sottende dunque un percorso in divenire in quanto ogni competenza genitoriale si ridefinisce in rapporto all'interazione di più livelli, ovvero le dinamiche individuali e dell'eventuale coppia a cui si aggiungono gli inevitabili condizionamenti provenienti dal contesto di appartenenza nelle sue dimensioni sociali, economiche, culturali, politiche e ideologiche. La natura relazionale e contestuale della genitorialità suggerisce la necessità di adozione di un approccio eco-culturale (Gjerde, 2004) che ne individui le influenze ambientali considerandole alternativamente quali risorse e limiti. L'ambiente, infatti, nel suo tessuto valoriale e normativo, plasma l'essere genitore secondo credenze e identità specifiche condivise collettivamente. L'adesione a tali prerogative scinde il binomio genitore-figlio per aprirsi a una serie di variabili interdipendenti e mutevoli nello spazio e nel tempo: è questo che vi conferisce valore di processo e non di staticità. L'approccio eco-culturale consente di analizzare i piani interconnessi nel costrutto genitoriale afferenti all'essere individuo, singolo o in coppia, in relazione con altri individui e con il mondo sociale e simbolico: si tratta di un vero e proprio modo di vivere i rapporti che coniuga le istanze personali a quelle comunitarie.

Lo sfondo culturale di vita presenta diversi modelli di genitorialità che sono il risultato di pattern derivati dalle famiglie d'origine, dai social media, dalle istituzioni educative e sanitarie che modellano l'approccio al ruolo di genitore (Bornstein & Lansford, 2019). In particolare, le esperienze familiari pregresse, i modelli relazionali, le credenze e il valore auto-attribuitosi in qualità di genitore si intersecano, nel caso dell'esistenza di una coppia, a obiettivi educativi condivisi oltre che a un adempimento delle funzioni genitoriali che prescinde l'identificazione in un genere per rispondere al bisogno di riconoscimento fondamentale nella costruzione dell'essere.

Bisognerebbe anche aggiungere che, nel contesto di vita sociale, i genitori entrano in contatto con la rete degli "altri significativi" (Greco et al., 2017), costituita dai parenti, dai colleghi, dagli amici e dai media, sperimentando anche la presenza di istituzioni sociali ed educative oltre che figure professionali che costellano la vita del bambino. Da questi si possono trarre supporto e feedback, oltre che esempi, attraverso un sistema di narrazioni condivise che contribuisce a creare un sentimento di vicinanza e appartenenza.

A ben vedere, la genitorialità, intesa quale irrevocabile responsabilità per il bene, non può basarsi sul semplice sentire (D'Addelfio & Vinciguerra, 2021): essa richiede una maggiore consapevolezza circa gli oneri associati alla nascita di una nuova vita. Tuttavia, guardarla secondo questo sterile taglio, la ridurrebbe a fenomeno esclusivamente afferente alla procreazione biologica. In sostanza, il parenting consiste nella capacità di prendersi cura dell'altro da sé; dunque, si potrebbe parlare di genitorialità plurime, connesse alle interazioni quotidiane che vengono esperite nella dimensione della cura, dell'appartenenza e della reciprocità (Bastianoni & Taurino, 2007). Si tratta di un processo che necessita di un orientamento pedagogico (Galli, 1965) perché possa trasformarsi in competenza consapevolmente esercitata a servizio dell'altro da sé. In tal senso, sarebbe opportuno legittimare qualsivoglia tipologia di genitorialità e, per esteso, di coppia e di assetto familiare a favore del riconoscimento di una varietà che, da sempre, ha caratterizzato la compagine sociale (Pievani, 2024). In effetti, essendo la famiglia un prodotto socio-culturale, è la stessa società a legittimare, di epoca in epoca, ciò che può essere considerato tale. I recenti dati Istat (2024) stabiliscono la massiccia presenza, in territorio italiano, di forme familiari considerate alternative alle tradizionali, tra cui quelle unipersonali, monoparentali, ricostituite, allargate e omogenitoriali. La costruzione di tali identità genitoriali risulta spesso difficoltosa perché vittima di pregiudizi e stereotipi: le nuove forme di paternità e di maternità tentano, perciò, di soddisfare le aspettative altrui perdendo consistenza e coerenza. Mancano forme di validazione a supporto di genitori in situazioni di vulnerabilità (Bove, 2020) che mettono alla prova tali esperienze di genitura, relegandole alla fragilità di una condizione esistenziale di per sé vulnerabile. È necessario un processo di de-tradizionalizzazione che consenta alle comunità territoriali di aprirsi a un'autentica relazione con i nuclei familiari odierni. Soltanto l'incontro con le istituzioni, con il territorio d'appartenenza, potrebbe risollevare, grazie alla prospettiva sistemica precedentemente discussa, le sorti di famiglie condannate all'indifferenza delle classi politiche e religiose e alla frequente inadempienza di pratiche educative scevre di prospettive d'azione integrate.

3. La rete di accoglienza per una genitorialità rinnovata.

L'ambiente, nel suo tessuto valoriale e normativo, plasma l'essere genitore secondo modalità sempre diverse e in evoluzione. Nella prospettiva di un approccio bioecologico (Bronfebrenner, 1992) e sistemico (von Bertalanffy, 1983), in cui la famiglia risulta (s)oggetto costituito in base ai costrutti societari, la stessa dovrebbe esser vista quale sistema vivente connotato da dinamiche di equilibrio interno, nel suo continuo farsi e disfarsi in processi non lineari, contemporaneamente aperta ad esperienze di transizione con l'esterno. In effetti, l'essere un sistema relazionale, aperto e integrato suggerisce la necessità di rapporti reciproci e armonici tra componenti che si facciano garanti dei meccanismi familiari assieme all'interazione con il contesto sociale che ne arricchisca il funzionamento (Pati, 2014). Le interazioni con professionisti come pediatri, insegnanti e assistenti sociali, e in generale con le istituzioni che intervengono nell'universo del familiare, sembrano esercitarvi una funzione normativa di eterodirezione, controllo e disciplina (D'Antone, 2020). Volendola analizzare secondo il concetto del "family practices", l'interazione tra genitori e contesti si esplica nell'attività pratica quotidiana connotata da influenze vicendevoli (Bertone, 2024) che aprono a questioni pedagogicamente rilevanti. Perché le buone pratiche del fare famiglia possano essere pietra d'angolo nella costruzione di identità familiari forti, di relazioni stabili e edificanti, è necessario che la pratica del displaying integri le narrazioni interne con quelle del mondo esterno, nella condivisione di repertori e valori. Ad oggi, come precedentemente accennato, il contesto a cui facciamo riferimento è sicuramente più articolato rispetto al passato; non è soltanto la famiglia ad essere cambiata, ma anche i servizi educativi e i loro attori, nel tentativo di generare sistemi competenti (Urban et al., 2012)

alla luce di un'alleanza educativa che non può essere lasciata al caso ma deve essere definita in un patto formativo condiviso. È necessario un rapporto di fiducia che si instauri sin da subito tra i componenti della famiglia e i professionisti della scuola perché le transizioni ecologiche apportino cambiamenti e potenziali di crescita positivi per tutti. Questo chiama in causa l'adozione di nuovi ruoli e l'acquisizione di inedite competenze: la famiglia deve sapere di potersi fidare degli attori scolastici così come questi devono essere certi che il loro impegno venga sostenuto anche a casa. Entrambe le parti dovrebbero prodigarsi nella strutturazione funzionale degli ambienti di vita del bambino, condividendo valori e contenuti educativi per fare spazio alla crescita di tutte le dimensioni della persona e all'esperienza di eventi di vita sociale. Le forme di genitorialità non canoniche, piuttosto che essere percepite quali problematiche da fronteggiare secondo ottiche distorte, dovrebbero essere comprese nelle loro peculiarità in processi di sensibilità, apertura e rispetto. Al contempo, le istituzioni educative potrebbero ricavare beneficio da questo incontro, aprendosi alla categoria dell'inclusione, dunque presentandosi maggiormente competitive nella risposta ai complessi bisogni degli stakeholders.

Per procedere verso un empowerment della libertà e responsabilità della famiglia è necessario passare da interventi centrati sul problema a operazioni rivolte al consolidamento delle capacità e competenze personali. Si dovrebbe procedere secondo una pedagogia dei poteri che incrementi il senso di auto-efficacia familiare: un potere dell'essere, progettuale, relazionale, reciproco. Non si intenderebbe, dunque, ottenere un potere negativo volto alla sopraffazione, bensì approdare alla sicurezza derivante dal poter agire; l'educatore, per questo, dovrebbe sostenere il genitore nella riflessione, comprendendone i bisogni per orchestrare la mobilitazione di risorse interne ed esterne al nucleo familiare (Catarsi, 2003). La Pedagogia sociale e familiare, a sua volta, dovrebbe focalizzare l'attenzione sulle possibili pratiche supportive per genitori vulnerabili, alla base di un sostegno alla genitorialità dato da professionisti del lavoro socio-educativo, attori ed esecutori di processi valutativi e auto-valutativi (Sità & Mortari, 2015) volti al confronto tra teorie e prassi. Sarebbe auspicabile utilizzare strumenti di valutazione e intervento variegati per sopperire alle difficoltà che potrebbero generarsi dall'applicazione di un approccio standardizzato. Si dovrebbe così giungere a una gestione condivisa dei poteri decisionali da parte delle agenzie formative e delle istituzioni sociali territoriali per un incontro teso a decostruire gli stereotipi e a favorire un riconoscimento reciproco, un enrichment comunitario. Perché la genitorialità possa sentirsi sostenuta e incentivata, è necessario, pertanto, un vero e proprio sistema di welfare per le famiglie che sia realmente strumento di protezione sociale e supporto economico per garantire benessere. Finanche la combinazione vita-lavoro sembra avere ripercussioni sul benessere di genitori e figli: sarebbe necessario il raggiungimento di un work life balance che soddisfi le condizioni del Better Life Index per una migliore qualità dell'esistenza (OCSE, 2023). Non è soltanto il mondo delle istituzioni educative, dunque, a doversi mobilitare per promuovere una genitorialità efficace e ambienti familiari sereni. Il welfare aziendale, incentrato su agevolazioni concilianti impegni lavorativi e doveri genitoriali, grazie al sistema degli asili nido aziendali, alle agevolazioni finanziarie, alle possibilità di flessibilità oraria e di congedo, oltre che al miglioramento dell'assistenza sanitaria, non è sufficiente a colmare le lacune di un sistema penalizzante. Soltanto accompagnando le configurazioni familiari secondo modalità plurali (politicamente connotate), si potrebbe passare da un supporto assistenziale ad uno di tipo realmente educativo: si approderebbe ad una co-educazione che non ponga più al centro il costrutto del sostegno bensì quello della promozione (Milani, 2018). Il riconoscimento istituzionale della trasversalità degli interventi è imperativo per costituire comunità integrate, in cui il parenting possa svolgersi supportato dall'incontro. L'altro da sé, ricchezza inestimabile per la propria identità, si configurerebbe anche quale termine di confronto e incoraggiamento per non subire i contesti bensì abitarli attivamente. Ambienti socialmente responsivi mobiliterebbero il potenziale educativo genitoriale e, in ottica macro, meso e micro, tali esperienze potrebbero promuovere la partecipazione e il coinvolgimento in attività ricostituenti l'alleanza primaria nella cura dei figli. Progetti rivolti ai genitori potrebbero incoraggiare le relazioni con i figli migliorando la qualità delle risposte educative, consentendo una collaborazione tra le istituzioni per riportare padri e madri a riflettere sul proprio ruolo e il contesto di appartenenza a fare spazio all'accettazione non

giudicante. Le Università, nella loro mission di ricerca e innovazione, potrebbero divenire traino di politiche trasformative volte a ripensare il quotidiano incontro tra i nuclei familiari e il mondo esterno. È dalla vita quotidiana che il welfare assistenziale dovrebbe ripartire per ristrutturare attività ormai denaturate del loro potenziale formativo: lo Stato, le Regioni, i Comuni, potrebbero avviare una gestione condivisa dei servizi, così da introdurre realmente l'ottica sistemica nell'attenzione per e con le famiglie.

5. Conclusioni

Tracciando le somme di un discorso focale nella messa a punto di un servizio pedagogico a favore delle distintive forme di genitorialità contemporanea, le linee operative e prospettiche sembrano rimanere tutt'altro che definite. L'osservazione e la valutazione dei sistemi familiari dovrebbero fungere da base propedeutica a un'azione educativa riflessiva, pensata con e per nuclei familiari complessi: bisognerebbe progettare un'articolazione di spazi, tempi e risorse costituente un'ossatura educativa flessibile e negoziabile. È nelle situazioni di maggiore fragilità che alle famiglie è richiesto uno spirito resiliente, "anche se la stessa esperienza di genitorialità può essere risorsa per resistere, per sviluppare appunto resilienza, se sostenuta e accompagnata con percorsi finalizzati a potenziare sia le risorse personali sia quelle sociali e comunitarie" (Silva et al., 2024). Creando luoghi diffusi di incontro e dialogo i genitori potrebbero condividere narrazioni e sentirsi compresi, oltre che dai professionisti, da altri uomini e donne che attraversano l'esperienza genitoriale. Il discorso pedagogico dovrebbe dunque farsi carico delle problematiche di una categoria, quella della genitorialità, sempre più a rischio, a causa di un rinvio della decisione di aprirsi alla generatività e alla gratuità per vivere un perenne presente, rifiutando la prospettiva futura nel tentativo di mantenere un giovanilismo a tutti i costi. In effetti, la ricerca pedagogica potrebbe trarre, dal sapere proprio e specifico delle famiglie, una nuova sensibilità educativa, rinnovando l'interesse operativo verso un patrimonio da avvalorare e difendere. Il fenomeno dell'adultescenza, il crollo di valori socio-culturali, il tramonto della figura del padre e le difficoltà economiche, così come la condanna societaria verso le più disparate e "irregolari" forme di genitorialità, disincentivano i giovani nella scelta di avere figli. Per questo, concertare le prospettive pedagogiche, politiche e sociali potrebbe essere la carta vincente a favore di una tendenza in crescita di tale costrutto.

Bibliografia.

Bastianoni, P. & Taurino, A. (2007). *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Unicopli.

Bertone, C. (2024). *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milano, Meltemi.

Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali.* Milano: FrancoAngeli.

Bornstein, M. H., & Lansford, J. E. (2019). Culture and family functioning. APA handbook of contemporary family psychology: Applications and broad impact of family psychology, Vol. 2 (pp. 417–436). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000100-026

Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological Systems Theory.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Cambi, F. (2005). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Laterza: Roma-Bari.

Catarsi, E. (2003). *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?* Pisa: ETS.

D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.

D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Erikson, E. H. (1968). *The life cycle: Epigenesis of identity, Identity, Youth and Crisis* (pp. 91–141). New York, NY: Norton.

Fava Vizziello, G. & Stern, D.N. (a cura di), (1992). *Dalle cure materne all'interpretazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Galli, N. (1965). *Educazione familiare e società*. Brescia: La Scuola.

Gjerde, P. (2004). Culture, power and experience: Toward a person-centered cultural psychology. Human Development, 47, 138–147. doi:10.1159/000077987

Greco, O., Rosnati, R., Ranieri, S., Barni, D., Comelli, I., Roncari, L., & Canzi, E. C. R. (2017). *Essere genitori: la sfida della genitorialità*. In La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini (pp. 117-136). Milano: Vita e Pensiero.

Holloway, S. D. (2010). *Women and family in contemporary Japan*. New York: Cambridge University Press.

ISTAT. (2024). I NUCLEI FAMILIARI NEI CENSIMENTI DELLA POPOLAZIONE | ANNI 2011-2021.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Musi, E. (2014). *Dare alla luce. Nascere come genitori*. In Pati, L., Pedagogia della famiglia. Brescia: La Scuola.

Nelson-Coffey, S. K., & Stewart, D. (2019). *Well-being in parenting.* In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Being and becoming a parent (pp. 596–619). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780429433214-17

OCSE. (2023). *Built Environment through a Well-being Lens*. Paris: OECD Publishing.

Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola

Pievani, T. (2024). *Famiglie naturali?* Micromega, 4 (formato e-book).

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

Silva, C., Lopez, A. G., & Zizioli, E. (2024). Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *25*(2), 5-12.

Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Piškur, B., & Peček, A. (2012). *Competent systems in early childhood education and care.* European Commission.

von Bertalanffy, L. (1983). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni.* Milano: Mondadori.

Winnicott, D. W. (1970). *The mother-infant experience of mutuality*. In E. J. Anthony & T. Benedek (Eds.), Parenthood: Its psychology and psychopathology (pp. 245–256). Boston: Little, Brown.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Educating for Care Through Diversity: The DIVERSITY-LIVED Project as a Humanistic Pedagogical Framework for Inclusive Professional Training

Educare alla cura attraverso la diversità: il progetto DIVERSITY-LIVED come framework pedagogico umanistico per la formazione professionale inclusiva.

Caggiano Valeria
Università degli Studi Roma Tre

Lopez Ivonne
Università degli Studi Roma Tre

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Contemporary societies are increasingly characterised by demographic ageing, functional diversity and complex care needs, challenging professional education to rethink how future healthcare and social care professionals are prepared. This article presents the pedagogical framework developed within the Erasmus+ project DIVERSITY-LIVED, which explores the educational value of lived experiences, experiential simulations, and reflective learning in fostering inclusive care. Drawing on care pedagogy, inclusive education and professional identity formation, the framework proposes diversity as a pedagogical resource rather than merely an object of intervention. Particular attention is devoted to the development of human skills, including empathy, communication, reflexivity and ethical sensitivity, as essential dimensions of professional practice. The article argues that encounters with ageing, disability and social diversity can support transformative learning processes and contribute to the formation of reflective and responsible professionals capable of responding to the complexities of contemporary care contexts.

.

Keywords: Inclusive Care; Lived Experiences; Human Skills; Professional Identity Formation; Diversity.

Le società contemporanee sono sempre più caratterizzate dall'invecchiamento demografico, dalla diversità funzionale e dalla crescente complessità dei bisogni di cura, che pongono nuove sfide alla formazione dei professionisti dei servizi sanitari e sociali. L'articolo presenta il framework pedagogico sviluppato nell'ambito del progetto Erasmus+ DIVERSITY-LIVED, evidenziando il valore educativo delle esperienze vissute, delle simulazioni esperienziali e della riflessione critica, al fine di promuovere una cura inclusiva. Muovendo dalla pedagogia della cura, dall'educazione inclusiva e dagli studi sulla formazione dell'identità professionale, il contributo interpreta la diversità come una risorsa pedagogica e non come un semplice oggetto di intervento. Particolare attenzione è dedicata allo sviluppo delle human skills – empatia, comunicazione, riflessività e sensibilità etica – considerate dimensioni essenziali dell'agire professionale. L'incontro con esperienze di invecchiamento, disabilità e diversità sociale favorisce processi di apprendimento trasformativo e la formazione di professionisti riflessivi, responsabili e orientati alla cura della persona.

Parole Chiave: Cura inclusiva; Esperienze vissute; Human Skills; Identità professionale; Diversità.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, che ne condividono l'impianto e i contenuti. In particolare, sono da attribuire a Valeria Caggiano i paragrafi 1, 2 e 3 e i paragrafi 4, 5 e 6.

Citation: Caggiano Valeria, Lopez Ivonne (2026). Educating for Care Through Diversity: The DIVERSITY-LIVED Project as a Humanistic Pedagogical Framework for Inclusive Professional Training Personae, 5(1), 8–17.

1. Introduction: Educating for Care in Contemporary Diverse Societies

Contemporary societies are increasingly characterised by demographic ageing, functional diversity and growing demands for integrated forms of care. These transformations challenge healthcare and social care systems to move beyond fragmented models of intervention and towards approaches capable of addressing the complexity of human needs (Hughes et al., 2020; Lee & Lee, 2025). Within this evolving landscape, care is no longer understood exclusively as a clinical or technical activity but as a multidimensional process involving relational, social and educational dimensions. Recent studies highlight the importance of integrated and person-centred approaches that recognise individuals as active participants in care processes rather than passive recipients of services (Busch et al., 2019; Porcel-Gálvez et al., 2025; Santana et al., 2018).

At the same time, educational institutions are increasingly called upon to prepare professionals capable of responding to diverse and rapidly changing social contexts. Future healthcare and social care practitioners must be able not only to apply specialised knowledge but also to engage with situations characterised by vulnerability, uncertainty and human complexity (Maeda & Socha-Dietrich, 2021). This challenge is particularly evident in contexts shaped by ageing populations, disability inclusion and cultural diversity, where effective professional action depends on the ability to combine technical expertise with relational competence and ethical responsibility (Lim et al., 2023).

Recent debates on inclusive education have further emphasised the need to remove structural barriers and promote learning environments that recognise diversity as a source of participation and human development rather than as a condition of deficit (Waisath et al., 2024; Migliarini & Elder, 2024). Similarly, critical perspectives on disability-inclusive policies highlight the importance of moving beyond purely procedural approaches towards educational models that recognise the plurality of lived experiences and the unequal power relations that often shape social and institutional contexts (Liasidou & Liasidou, 2025).

Within this framework, the relationship between diversity and care emerges as one of the most significant pedagogical challenges of contemporary professional education. Preparing professionals for inclusive care requires more than the acquisition of technical competences; it demands educational pathways capable of fostering empathy, reflexivity, perspective-taking and ethical sensitivity. It is precisely from this assumption that the Erasmus+ project *DIVERSITY-LIVED* (Functional Diversity Training for Social and Healthcare Professionals Through Lived Experiences to Enhance Empathy, Understanding and Care) was developed. The project explores how lived experiences, experiential learning and human-centred pedagogies can contribute to the formation of professionals able to engage responsibly with the complexity of contemporary care contexts.

This article presents the theoretical and pedagogical framework developed within DIVERSITY-LIVED, arguing that diversity should be understood not merely as an object of intervention but as a pedagogical resource capable of supporting professional formation, inclusive care and human development.

.

2. Diversity and Care as Pedagogical Categories

The growing attention devoted to care within contemporary educational, social and healthcare debates risks generating an apparent consensus around a concept whose meaning often remains vague and unexamined. Care is frequently invoked as a desirable value, a professional competence or an ethical imperative, yet its pedagogical significance is not always sufficiently explored. Similarly, diversity is often framed through normative discourses centred on inclusion policies and equal opportunities, while its potential as a formative and transformative educational resource remains underdeveloped. In this sense, both care and diversity require critical reconsideration, not as separate domains of intervention but as interconnected pedagogical categories capable of

reorienting the aims and practices of professional education.

From a pedagogical perspective, care cannot be reduced to a set of technical actions aimed at responding to needs. Such a reduction would risk confining care to the sphere of assistance, overlooking its relational, ethical and educational dimensions.

Noddings (2013) argues that caring emerges through encounters in which individuals become genuinely attentive to one another, developing forms of responsiveness that transcend procedural obligations. In her view, care is not merely something that professionals do; it is a way of being in relation with others. This shift is particularly significant for educational contexts, where learning often takes place through relationships capable of generating recognition, trust and responsibility. As Noddings (2008) further suggests, moral education itself cannot be separated from experiences of caring relationships, since ethical understanding develops not only through abstract principles but through concrete encounters with others.

The pedagogical implications of this perspective become even more evident when read alongside Mortari's (2006) reflections on the practice of care. For Mortari, caring is not simply an intervention directed toward another person; it is an existential and educational posture grounded in attentiveness to the conditions that enable human flourishing.

Care, therefore, involves recognising vulnerability not as a deficit to be corrected but as a constitutive dimension of human existence. Such a position challenges dominant educational models centred on performance, efficiency and standardisation, inviting educators and professionals to cultivate forms of practical wisdom capable of responding to the uniqueness of each situation.

When we talk about being unique, it raises an important question about diversity. Often, when we think about diversity, we focus on how to help people fit in or overcome their differences. But this approach can actually make things worse by reinforcing the idea that there's a "normal" way of being and that anyone who is different needs to be fixed. In education, we should think about diversity as a normal part of life, not as something that needs special treatment. Every time we interact with someone, we're dealing with a complex mix of differences - where they come from, what they've experienced, how they think and learn, their bodies, and their relationships. As educators, we need to be able to work with this complexity, rather than trying to fit people into predetermined categories. By doing so, we can create a more inclusive and effective learning environment.

The relationship between care and diversity becomes particularly relevant when considering the complexity of contemporary educational action. As Broccoli (2016) observes, educational practice unfolds within contexts characterised by uncertainty, unpredictability and relational complexity. Educational decisions cannot be entirely predetermined, nor can they be reduced to technical procedures. Rather, they require continuous interpretation and ethical judgement. In this perspective, care becomes a way of inhabiting complexity, allowing professionals to remain attentive to the singularity of persons while navigating the tensions and ambiguities inherent in educational and caring relationships.

Moreover, care is never solely an individual disposition. It is also shaped by the social, cultural and institutional environments in which relationships take place. Tronto (2020) reminds us that care is deeply connected to questions of responsibility, power and participation. Her reflections invite us to move beyond individualistic understandings of care and consider how caring practices are embedded within broader social arrangements. Similarly, the notion of “caring architecture” proposed by Tronto (2019) highlights the importance of designing environments that support attentiveness, responsiveness and inclusion. This perspective is particularly relevant for professional education, where learning environments contribute significantly to shaping future practitioners' attitudes and ways of relating to others.

Within this framework, Broccoli's (2019) reflections on the educational community acquire renewed significance. The educational value of care cannot be separated from the construction of relational spaces in which recognition, reciprocity and participation become possible. Professional learning, therefore, extends beyond the acquisition of competencies and encompasses processes of belonging, dialogue and shared responsibility. Educating for care means creating conditions in which future professionals can experience the

relational dimensions of learning and develop the capacity to engage ethically with human diversity.

When we think about it, diversity and care are closely linked. To truly care for someone, we need to recognize what makes them unique. And it's through diversity that we can see and appreciate these unique qualities. So, the real challenge for education today is not just to produce skilled professionals, but to create reflective and thoughtful practitioners who can learn from and understand different perspectives. This is where hands-on, diversity-focused learning approaches come in - they help us turn encounters with difference into opportunities for personal and professional growth. By doing so, we can foster a deeper understanding of each other and ourselves, leading to more empathetic and effective care.

3. Learning Through Lived Experiences: Encountering Diversity as an Educational Experience

One of the most significant limitations of contemporary professional education lies in the tendency to approach diversity primarily as an object of knowledge. Future healthcare and social care professionals are frequently exposed to information about ageing, disability, dependency and vulnerability through lectures, guidelines and procedural frameworks. While such knowledge is undoubtedly necessary, it is often insufficient for preparing practitioners to engage with the complexity of human experience. Knowing about diversity does not necessarily imply understanding how diversity is lived, perceived and negotiated in everyday life. The educational challenge, therefore, is not merely to expand professional knowledge, but to create conditions through which learners can critically encounter experiences that question assumptions, unsettle certainties and open new perspectives on care.

From this standpoint, the DIVERSITY-LIVED project proposes a significant pedagogical shift. The project is grounded in the assumption that educational transformation occurs when diversity ceases to be a distant object of observation and becomes an experience that engages the learner cognitively, emotionally and relationally. In this perspective, lived experiences are not supplementary elements added to professional curricula; they represent a form of knowledge that enables access to dimensions of human existence that often remain invisible within conventional educational approaches.

The growing interest in simulation-based education reflects a broader recognition of the need to bridge the gap between theoretical understanding and lived reality. Recent reviews have shown that ageing simulation experiences can foster greater awareness of the challenges associated with sensory, physical and cognitive decline, contributing to more positive attitudes towards older adults and more person-centred approaches to care (Eost-Telling et al., 2021; Nelson et al., 2023). However, the educational value of simulation should not be interpreted in terms of the faithful reproduction of another person's condition. No simulation can fully capture the complexity of living with a disability, experiencing dependency or ageing over time. The pedagogical relevance of these experiences lies elsewhere.

What simulations make possible is a temporary disruption of habitual perceptions. By confronting learners with unfamiliar limitations, altered sensory conditions or reduced autonomy, they create situations in which previously unnoticed dimensions of everyday life become visible. In this sense, simulations function as pedagogical mediators rather than representations of reality. Their purpose is not to generate identification with another person's experience, but to encourage a more reflective awareness of one's own assumptions regarding normality, independence and competence. Educationally, their value resides less in imitation than in the questions they provoke.

This aspect is particularly important within professional education for care. Encounters with vulnerability often generate emotional reactions that cannot be reduced to cognitive learning outcomes. Feelings of uncertainty, frustration, dependency or disorientation may emerge during immersive experiences, creating opportunities for learners to reflect upon dimensions of care that are difficult to access through traditional instruction. Yet experience alone does not guarantee learning. Educational meaning emerges through processes of reflection, dialogue and interpretation that enable participants to make sense of what they have encountered. For this reason, the DIVERSITY-LIVED framework attributes particular importance to debriefing practices and guided reflection. The educational objective is not the experience itself, but the critical elaboration of the experience.

Within this process, lived experiences become powerful catalysts for the development of human skills. Recent studies indicate that simulation-based educational approaches can contribute to strengthening communication abilities, empathic understanding and relational awareness among healthcare professionals (Mohammed & Shaban, 2025). Similarly, immersive environments have been shown to enhance perspective-taking and emotional engagement, fostering deeper forms of learning than those achieved through transmissive methods alone (Makransky et al., 2020). Nevertheless, empathy is not conceived here as a spontaneous emotional reaction or as an individual trait. From a pedagogical perspective, the educational significance of lived experiences lies precisely in their ability to transform encounters with diversity into opportunities for human and professional growth. Through simulation, reflection and dialogue, learners are invited to move beyond stereotypical representations and engage with the complexity of human vulnerability. In this way, lived experiences become educational mediators through which future professionals can develop not only greater technical competence, but also the empathy, reflexivity and ethical sensitivity required for inclusive care.

The DIVERSITY-LIVED project locates its educational innovation within this transformative potential. By integrating experiential devices, reflective practices and direct engagement with diverse life experiences, the framework seeks to cultivate forms of professional learning capable of connecting knowledge with understanding, competence with responsibility and care with recognition. It is precisely from this educational encounter with diversity that the human skills necessary for inclusive professional practice begin to emerge.

.

4. Human Skills and the Formation of Caring Professionals

The increasing complexity of contemporary care contexts has generated growing attention towards the development of so-called human skills.

Empathy, communication, emotional awareness, perspective-taking, reflexivity and relational competence are frequently identified as essential attributes for professionals working in healthcare and social care settings. Yet, despite their widespread recognition, these dimensions often remain peripheral within formal educational pathways, where technical expertise continues to occupy a dominant position. This imbalance reveals a deeper educational issue: the persistent tendency to conceive professional preparation primarily in terms of knowledge acquisition and procedural competence, while underestimating the relational and ethical dimensions through which professional practice acquires meaning.

As Maeda and Socha-Dietrich (2021) observe, future health and social care professionals will be required not only to master specialised knowledge but also to navigate uncertainty, engage with diverse life experiences and respond to situations that cannot be addressed through standardised protocols alone. Professional effectiveness, therefore, depends on the ability to integrate technical competence with forms of practical judgement, relational sensitivity and ethical responsibility. From this perspective, human skills should not be interpreted as supplementary attributes that complement professional expertise. Rather, they constitute an essential dimension of professional competence itself.

The DIVERSITY-LIVED framework challenges the widespread assumption that such capacities can be developed through direct instruction or isolated training activities. Empathy, for example, cannot be reduced to a behavioural technique nor acquired through the simple transmission of theoretical principles. Rather, it emerges through encounters that invite individuals to reconsider their own perspectives and engage with experiences different from their own. Recent research suggests that immersive and simulation-based educational experiences can contribute significantly to the development of empathic understanding and communication skills, particularly when accompanied by structured opportunities for reflection and dialogue (Mohammed & Shaban, 2025). What appears educationally relevant is not the emotional impact of the experience itself, but the learner's capacity to interpret, question, and integrate that experience into a broader understanding of professional responsibility.

This emphasis on reflexivity is particularly important. Contemporary professional cultures often privilege certainty, efficiency and problem-solving. However, caring professions frequently require the capacity to remain within situations

characterised by ambiguity, vulnerability and incompleteness. Educationally, reflexivity enables professionals to recognise the limits of their own assumptions, to question habitual ways of interpreting reality and to remain open to alternative perspectives. In this sense, reflexivity functions as a mediating competence through which empathy, communication and ethical awareness become professionally meaningful.

A similar argument can be advanced regarding perspective-taking. Encounters with lived experiences of ageing, disability and social exclusion expose learners to forms of knowledge that challenge dominant representations of autonomy, productivity and normality. Research on simulation-based learning has shown that immersive educational environments can support these processes by fostering deeper engagement with the experiences of others and encouraging more nuanced forms of interpretation (Makransky et al., 2020). Nevertheless, perspective-taking should not be confused with identification. The educational objective is not to claim access to another person's experience, but to cultivate a disposition of attentiveness towards perspectives that remain different from one's own.

Within the DIVERSITY-LIVED project, the development of human skills is therefore understood as a process of professional formation rather than skills acquisition. The distinction is significant. Formation refers to a broader educational movement through which individuals gradually construct ways of seeing, interpreting and inhabiting professional practice. Human skills emerge through participation in meaningful experiences, through dialogue with others and through critical engagement with situations that challenge established certainties. They are cultivated within relationships and communities of learning rather than transmitted as discrete competencies.

Ultimately, the educational value of human skills lies in their capacity to reconnect professional action with its human significance. In contexts increasingly influenced by technological innovation, managerial logics and performance indicators, there is a risk that care becomes detached from the relational foundations that give it meaning. The contribution of DIVERSITY-LIVED resides precisely in its attempt to restore this connection by creating educational environments in which empathy, reflexivity, communication and ethical responsibility are not treated as ancillary outcomes, but as central dimensions of professional identity. Through this perspective, the formation of caring professionals becomes inseparable from the formation of reflective and responsible human beings capable of recognising diversity as a source of learning, understanding and shared humanity.

5. The DIVERSITY-LIVED Pedagogical Framework: Towards Inclusive Professional Formation

The challenges posed by contemporary care contexts require educational frameworks capable of connecting knowledge, experience and professional formation within coherent learning environments. In response to this need, the DIVERSITY-LIVED project proposes a pedagogical framework that integrates lived experiences, reflective learning and human skills to support the development of inclusive care practices.

The framework originates from the recognition that professional competence cannot be reduced to technical expertise alone. Contemporary scholarship increasingly highlights the need for educational approaches that foster ethical responsibility, relational awareness and critical judgement alongside specialised knowledge (Lozano et al., 2017). Professional formation, therefore, involves not only learning how to act, but also developing the capacity to understand the meanings, values and relationships that underpin care practices.

The first pillar of the framework concerns the recognition of lived experiences as educational knowledge. Experiences of ageing, disability and social diversity are approached not as objects of study but as opportunities to encounter perspectives capable of challenging assumptions and expanding professional understanding. Learning emerges through engagement with experiences that reveal the complexity of human vulnerability and interdependence.

The second pillar is reflective learning. Within DIVERSITY-LIVED, simulations, narratives and experiential activities are conceived as educational mediators that support processes of interpretation and meaning-making. Their value lies not in reproducing reality but in creating opportunities for critical reflection through which learners can reconsider beliefs, attitudes and professional

responsibilities. This perspective is consistent with approaches that conceive professional learning as an ongoing process of inquiry and development rather than the acquisition of fixed competencies (Merry et al., 2023).

The third pillar concerns the development of human skills as foundational dimensions of professional identity. Empathy, communication, reflexivity and ethical sensitivity are not considered supplementary attributes but integral components of professional formation. Recent studies on professional identity formation emphasise that becoming a professional entails the gradual development of values, dispositions and ways of understanding responsibility within practice (Kim et al., 2024; Rath, 2025). In this regard, human skills represent essential conditions for establishing meaningful and respectful relationships within diverse care contexts. This perspective is further supported by evidence-informed pedagogical approaches that identify reflective practice, authentic experiences and relational learning as central to the development of professional identity (Fleer et al., 2025).

Finally, the framework promotes learning environments characterised by participation, reciprocity and recognition. Knowledge is understood as a process co-constructed through dialogue among learners, educators and people with lived experience. While contemporary professional education is increasingly influenced by technological innovation and personalised learning systems (Ait Ali et al., 2023; Almansour & Alfhaid, 2024), DIVERSITY-LIVED emphasises that inclusive care ultimately depends on the capacity to understand, recognise and respond to the uniqueness of each person. By integrating lived experiences, reflective learning and human skills, the framework offers a pedagogical model for preparing professionals capable of engaging ethically and responsibly with the complexities of contemporary society.

The reflections developed throughout this contribution suggest that contemporary professional education faces a challenge that cannot be addressed through the simple addition of new content or specialised competences. The increasing complexity of care contexts requires educational frameworks capable of connecting knowledge, experience and professional formation within coherent learning environments. In this perspective, the DIVERSITY-LIVED project proposes a pedagogical framework that seeks to

6. Conclusions

The reflections developed in this article suggest that the challenges posed by contemporary care contexts cannot be addressed solely through the acquisition of new technical competencies or the implementation of innovative educational tools. The growing complexity of ageing societies, the increasing visibility of functional diversity and the demand for more inclusive forms of care call for a deeper reconsideration of the educational foundations upon which professional preparation is built. At stake is not simply the effectiveness of professional interventions, but the very way in which future practitioners learn to understand the human condition and their responsibility towards others.

From this perspective, care emerges as a fundamentally pedagogical concern. Before becoming a professional practice, care represents a way of interpreting relationships, recognising vulnerability and responding to human uniqueness. Similarly, diversity cannot be reduced to a category of intervention or a challenge to be managed through specialised procedures. It constitutes a structural dimension of human existence that invites educational systems to move beyond standardised representations of the person and towards more relational, situated and inclusive forms of learning.

The DIVERSITY-LIVED framework has been presented as an attempt to respond to this challenge by placing lived experiences at the centre of professional education. The project assumes that meaningful learning about ageing, disability and social diversity cannot be achieved exclusively through the transmission of information. Rather, it requires educational encounters capable of engaging learners cognitively, emotionally and ethically, enabling them to question assumptions, recognise different perspectives and develop a more complex understanding of care. Within this process, simulations, narratives and reflective practices do not function as isolated methodologies, but as pedagogical mediators that support the construction of meaning and the development of professional awareness.

Particular significance has been attributed to the role of human skills. The literature increasingly

recognises that empathy, communication, reflexivity and ethical sensitivity are essential dimensions of professional competence (Kim et al., 2024; Rath, 2025). However, the contribution of DIVERSITY-LIVED lies in proposing a broader educational interpretation. Human skills are not conceived as additional competences that complement technical expertise; they are understood as formative dimensions through which professional identity takes shape. As recent studies on professional identity formation suggest, becoming a professional involves the gradual development of dispositions, values and ways of relating that influence how individuals understand their role and responsibility within practice (Fleer et al., 2025). In this sense, professional education is inseparable from processes of human development. The framework, therefore, contributes to ongoing debates concerning the future of health and social care education by proposing a pedagogical vision in which diversity becomes a source of learning, care becomes a relational and ethical horizon, and professional formation becomes a process of personal and collective transformation. Such a perspective is particularly relevant in a historical moment characterised by technological innovation, increasing complexity and the risk of reducing educational quality to measurable outcomes alone. While contemporary educational systems continue to invest in digitalisation, artificial intelligence and personalised learning environments (Almansour & Alfhaid, 2024), the human dimensions of care remain irreplaceable. The capacity to listen, recognise, understand and respond responsibly to others cannot be delegated to technological systems; it must be cultivated through educational experiences that place human relationships at the centre of learning.

Ultimately, the contribution of the DIVERSITY-LIVED project extends beyond the specific context of healthcare and social care training. It offers a broader pedagogical reflection on how educational institutions might contribute to the formation of professionals capable of inhabiting complexity without reducing it, engaging with diversity without fearing it and exercising care without transforming it into a purely technical function. In this regard, educating for care through diversity becomes not only a professional objective, but a humanistic educational project oriented towards the development of more inclusive, reflective and responsible societies.

Acknowledgements

This contribution was developed within the framework of the Erasmus+ Cooperation Partnership Project DIVERSITY-LIVED – Functional Diversity Training for Social and Healthcare Professionals Through Lived Experiences to Enhance Empathy, Understanding and Care (Project Code: KA220-ADU-6587E303), co-funded by the European Union under the Erasmus+ Programme. The views and opinions expressed are those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the Erasmus+ National Agency. Neither the European Union nor the granting authority can be held responsible for them.

References

Ait Ali, D., El Meniari, A., El Filali, S., Morabite, O., Senhaji, F., & Khabbache, H. (2023). "Empirical Research on Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Framework in Health Professions Education: A Literature Review". *Medical Science Educator*, 33(3), 791–803.

Almansour, M., & Alfhaid, F. M. (2024). "Generative Artificial Intelligence and the Personalisation of Health Professional Education: A Narrative Review". *Medicine*, 103(31), e38955.

Bowden, A., Chang, H. C. R., Wilson, V., & Traynor, V. (2021). "The Impact of Ageing Simulation Education on Healthcare Professionals to Promote Person-Centred Care Towards Older People: A Literature Review". *Nurse Education in Practice*, 53, 103077.

Braga, J. (2021). "Time, Space, and Care". In M. Dell'Utri (Ed.), *Philosophy of Care: New Approaches to Vulnerability, Otherness and Therapy* (pp. 129–140). Cham: Springer.

Broccoli, A. (2016). "Ethics and Complexity of Educational Action". *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 5(1), 191–206.

Broccoli, A. (2019). "Koinonia, Communitas, Comunità. La 'Comunità Educante' tra Antinomie e Contraddizioni". *Educazione. Giornale di Pedagogia Critica*, 8(1), 53–67.

Busch, I. M., Moretti, F., Travaini, G., Wu, A. W., & Rimondini, M. (2019). "Humanisation of Care: Key Elements Identified by Patients, Caregivers and

Healthcare Providers. A Systematic Review". *The Patient – Patient-Centred Outcomes Research*, 12(5), 461–474.

Chute, C., & French, T. (2019). "Introducing Care 4.0: An Integrated Care Paradigm Built on Industry 4.0 Capabilities". *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2247.

Eost-Telling, C., Kingston, P., Taylor, L., & Emmerson, L. (2021). "Ageing Simulation in Health and Social Care Education: A Mixed Methods Systematic Review". *Journal of Advanced Nursing*, 77(1), 23–46.

Fleer, J., Smit, M. J., Boer, H. J., Knevel, M., Velthuis, F., Trippenzee, M., et al. (2025). "An Evidence-Informed Pedagogical Approach to Support Professional Identity Formation in Medical Students: AMEE Guide No. 171". *Medical Teacher*, 47(4), 580–588.

Hughes, G., Shaw, S. E., & Greenhalgh, T. (2020). "Rethinking Integrated Care: A Systematic Hermeneutic Review of the Literature on Integrated Care Strategies and Concepts". *The Milbank Quarterly*, 98(2), 446–492.

Kim, D. T., Applewhite, M. K., & Shelton, W. (2024). "Professional Identity Formation in Medical Education: Some Virtue-Based Insights". *Teaching and Learning in Medicine*, 36(3), 399–409.

Lee, K. H., & Lee, C. E. (2025). "The Evolving Landscape of Health and Social Care Integration: In Search of a Unifying Theory". *Frontiers in Medicine*, 12, 1464699.

Liasidou, A., & Liasidou, S. (2025). "Sunflowers, Hidden Disabilities and Power Inequities in Higher Education: Some Critical Considerations and Implications for Disability-Inclusive Education Policy Reforms". *Power and Education*, 17(1), 38–52.

Lim, E. L. P., Ong, R. H. S., Thor, J., Allgurin, M., Gäre, B. A., & Thumboo, J. (2023). "An Evaluation of the Relationship Between Training of Health Practitioners in a Person-Centred Care Model and Their Person-Centred Attitudes". *International Journal of Integrated Care*, 23(4), 11.

Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). "Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal". *Sustainability*, 9(10), 1889.

Maeda, A., & Socha-Dietrich, K. (2021). *Skills for the Future Health Workforce: Preparing Health Professionals for People-Centred Care*. OECD Health Working Papers, No. 124. Paris: OECD Publishing.

Makransky, G., Petersen, G. B., & Klingenberg, S. (2020). "Can an Immersive Virtual Reality Simulation Increase Students' Interest and Career Aspirations in Science?" *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2079–2097.

Merry, L., Castiglione, S. A., Rouleau, G., Létourneau, D., Larue, C., Deschênes, M. F., et al. (2023). "Continuing Professional Development (CPD) System Development, Implementation, Evaluation and Sustainability for Healthcare Professionals in Low- and Lower-Middle-Income Countries: A Rapid Scoping Review". *BMC Medical Education*, 23(1), 498.

Migliarini, V., & Elder, B. C. (2024). "The Future of Inclusive Education". In V. Migliarini & B. C. Elder (Eds.), *The Future of Inclusive Education: Intersectional Perspectives* (pp. 1–21). Cham: Springer.

Mohammed, S. A. A. K., & Shaban, M. (2025). "Enhancing Communication and Empathy Skills in Geriatric Care: Nurses' Reflections on Simulation-Based Training for Patient Interaction and Education". *Journal of Clinical Nursing*.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori Università.

Nelson, E. E., Spence, A. D., & Gormley, G. J. (2023). "Stepping into the Shoes of Older People: A Scoping Review of Simulating Ageing Experiences for Healthcare Professional Students". *Age and Ageing*, 52(12), afad235.

Noddings, N. (2008). "Caring and Moral Education". In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 161–174). New York: Routledge.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2015). "Care Ethics and 'Caring' Organisations". In D. Engster & M. Hamington (Eds.), *Care Ethics and Political Theory* (pp. 72–84). Oxford: Oxford University Press.

Porcel-Gálvez, A. M., Allande-Cussó, R., & Lima-Serrano, M. (2025). "Transforming Caring for Dependent Older People: A New Approach for

Integrated Socio-Healthcare". *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 39(4), e70132.

Rath, A. (2025). "Enhancing Professional Identity Formation in Health Professions: A Multi-Layered Framework for Educational and Reflective Practice". *Medical Teacher*, 47(6), 943–945.

Santana, M. J., Manalili, K., Jolley, R. J., Zelinsky, S., Quan, H., & Lu, M. (2018). "How to Practice Person-Centred Care: A Conceptual Framework". *Health Expectations*, 21(2), 429–440.

Tronto, J. C. (2019). "Caring Architecture". In A. Petrescu & K. Trogal (Eds.), *Critical Care: Architecture and Urbanism for a Broken Planet* (pp. 26–32). Cambridge, MA: MIT Press.

Tronto, J. C. (2020). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.

Waisath, W., McCormack, M., Stek, P., & Heymann, J. (2024). "Dismantling Barriers and Advancing Disability-Inclusive Education: An Examination of National Laws and Policies Across 193 Countries". *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2088–2103.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Dallo sguardo al testo democratico: la scrittura fenomenologica come dispositivo di inclusione e riflessività nella formazione iniziale degli insegnanti

From the Gaze to the Democratic Text: Phenomenological Writing as a Tool for Inclusion and Reflexivity in Initial Teacher Education

Marianna Capo
Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

This research explores the transitional dynamics from a natural attitude to professional action in future educators during their training, utilizing the "phenomenological vignette" as an assessment tool. The metacognitive development of 237 students at the Mediterranea University of Reggio Calabria was mapped through an Evaluation Questionnaire structured around four logical dimensions: comprehension, production, group analysis, and reflection.The data revealed a significant paradox: although 90% of the subjects showed excellent theoretical mastery of the concepts, 66.7% of the participants encountered greater operational resistance regarding descriptive clarity and controlling their own "internal noise" during the writing phase. Furthermore, longitudinal analysis showed that perceived confidence in the descriptive posture increases progressively across the years of the course, with an average score of 3.2 for first-year students and 4.1 for senior students.The collaborative management of textual discrepancies transformed the study workshop into a democratic microcosm, establishing the peer review mechanism as an intersubjective mirror capable of deconstructing interpretative self-referentiality. In conclusion, the study redirects attention to the value of phenomenological rewriting as an orientation tool capable of shifting the professional gaze of future educators toward a pedagogy that is increasingly attentive to the existential horizon of the other.

Keywords: Phenomenological posture, Reflective training, Peer review, Orientative writing, Pedagogy of inclusion.

La ricerca esplora le dinamiche di transizione dall'atteggiamento naturale all'agire professionale dei futuri educatori durante la loro formazione, avvalendosi della "vignetta fenomenologica" come strumento di valutazione. Lo sviluppo metacognitivo di 237 studenti dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria, è stato mappato attraverso un Questionario di Valutazione articolato in quattro dimensioni logiche: comprensione, produzione, analisi di gruppo e riflessione. I dati hanno evidenziato un paradosso significativo: sebbene il 90% dei soggetti abbia mostrato un'ottima padronanza teorica dei concetti, il 66,7% dei partecipanti incontrava maggiori resistenze operative nella pulizia descrittiva e nel controllo del proprio "rumore interno" in fase di scrittura. L'analisi longitudinale ha inoltre mostrato come la sicurezza percepita nella postura descrittiva aumenti progressivamente negli anni di corso, con un valore medio di 3.2 per gli studenti del primo anno e 4.1 per quelli senior. La gestione collaborativa delle divergenze testuali ha trasformato il laboratorio di studio in un microcosmo democratico, configurando il dispositivo della *peer review* come uno specchio intersoggettivo, capace di decostruire l'autoreferenzialità interpretativa. In conclusione, lo studio riporta l'attenzione sul valore della riscrittura fenomenologica intesa come strumento di orientamento capace di spostare lo sguardo professionale dei futuri educatori verso una pedagogia sempre più attenta all'orizzonte esistenziale dell'altro.

Parole Chiave: postura fenomenologica, formazione riflessiva, peer review, scrittura orientativa, pedagogia dell'inclusione.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il presente contributo è stato progettato e realizzato da Marianna Capo, docente titolare del Laboratorio di Area Pedagogica all'interno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

Citation: Marianna Capo (2026). Dallo sguardo al testo democratico: la scrittura fenomenologica come dispositivo di inclusione e riflessività nella formazione iniziale degli insegnanti Personae, 5(1), 18–28.

1. Introduzione: la sfida della postura fenomenologica come istanza politica e inclusiva

Nella complessità sociale che caratterizza il panorama educativo attuale, la figura del docente di Scuola Primaria ricopre un ruolo di particolare responsabilità nel dare forma allo sviluppo individuale dei futuri individui adulti. Per diversi decenni, l'agire del professionista è stato viziato da spinte di frammentazione e standardizzazione burocratica che imponevano un'applicazione passiva e automatica di protocolli di intervento prestabiliti da griglie valutative standard.

Alla luce dei profondi cambiamenti socio-esistenziali della società contemporanea, il nucleo fondante e l'essenza stessa della professionalità docente richiedono, un processo di modernizzazione necessario che segna la transizione radicale dall'atteggiamento naturale di matrice classica, saturo di giudizi spontanei, categorizzazioni aprioristiche e risposte automatiche, a una *Haltung* (postura) autenticamente fenomenologica.

Come originariamente teorizzato da Bertolini (1988), fondatore della fenomenologia pedagogica in Italia, l'esistere pedagogico si basa su una "postura" caratterizzata dal rifiuto e dalla totale riluttanza a catalogare l'altro. Questo atteggiamento ha aperto a una visione etica del ruolo pedagogico più sensibile e attento all'ascolto e al rispetto assoluto per l'alterità. Per il futuro docente di Scuola primaria, questa inversione di rotta esistenziale ed epistemologica, si realizza attraverso l'interiorizzazione dell'*epoché husserliana* (Husserl, 1913; 2002). Far coincidere la sospensione del giudizio con una condizione di vuoto mentale, di passiva neutralità o distacco emotivo significa travisarne la natura profonda. Lungi dal costituire un'assenza, essa opera come una decisione metodologica radicale e un vero e proprio esercizio di ascesi cognitiva. Attraverso questa postura, il docente tace deliberatamente il proprio "rumore interno", caratterizzato da precompressioni e risonanze personali, creando la discontinuità necessaria affinché un fenomeno possa manifestarsi nella sua originarietà e imporsi secondo le proprie dinamiche costitutive. Piuttosto che applicare meccanicamente una sterile tecnica di rilevazione, questo approccio richiede di abitare attivamente una disposizione d'animo che supporti una postura ermeneutica aperta, idonea ad accogliere l'evento educativo nella sua immediatezza. Il senso dell'esperienza viene così preservato prima che le sovrastrutture preesistenti del pensiero intervengano a codificarlo e incasellarlo precocemente.

Nelle dinamiche sociali e nei processi inclusivi, l'atteggiamento naturale incorre di frequente nella pervasiva tendenza a catalogare le alterità, traducendo le differenze in stigma o scostamento da una norma presunta. In questo scenario, l'approccio fenomenologico, assume un valore sociale e pedagogico fondamentale, operando come vero e proprio dispositivo democratico di resistenza all'omologazione e come "ponte narrativo" capace di promuovere l'incontro con l'alterità e la decostruzione dei pregiudizi (Zadra, Mastellotto & Moser, 2024). Nell'astenersi dal classificare o circoscrivere anticipatamente il soggetto in formazione, la figura docente ne salvaguarda l'irriducibile unicità, aprendo uno spazio di ascolto ancorato al suo orizzonte esistenziale, quel *Lebenswelt* o mondo della vita, in cui l'esperienza vissuta anticipa e fonda ogni successiva astrazione categoriale.

Imparare a pensare e a operare secondo questo paradigma significa gettare le basi per una pedagogia dell'inclusione che scardini l'altro dall'assegnazione a categorie predefinite, accogliendo lo scarto relazionale, ovvero la differenza, come risorsa evolutiva fondante, percepita attraverso un atto di confronto e accettazione.

2. Il dispositivo laboratoriale come co-esperienza e la metodologia della "vignetta"

Il quadro empirico della presente indagine affonda le proprie radici nell'esperienza condotta all'interno del Laboratorio di Pedagogia Generale, attivato presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Mediterranea di Reggio Calabria. In questa sede, l'esercizio metodologico dell'osservazione è stato intenzionalmente smarcato dalle tradizionali posture del positivismo — improntate su un distacco quantitativo — per essere riconfigurato secondo il paradigma della co-esperienza. Il docente in formazione si distacca dalla posizione di mero spettatore esterno, chiamato a catalogare sequenze comportamentali in modo asettico. Al contrario, egli prende coscienza della propria presenza nel contesto relazionale, diventando parte attiva nella genesi e nello sviluppo dell'evento pedagogico stesso (Iori, 2006).

Per tradurre operativamente tale impostazione teorica, la presente ricerca si è avvalsa della "vignetta fenomenologia" come strumento d'elezione. Quanto dispositivo d'indagine e di pratica riflessiva, sviluppato e formalizzato presso l'Università di Innsbruck attraverso i contributi di Schratz, Schwarz e Westfall-Greiter (2014), e integrato nella ricerca pedagogica italiana ed empirica da Agostini e Zadra (2024), opera come un testo denso, distante dalla semplice rendicontazione, capace di cogliere i processi di apprendimento e la relazione pedagogica nel loro istantaneo manifestarsi.

Il suo impatto analitico e narrativo si struttura lungo tre direttrici fondamentali:

i. *La descrizione densa della scena significativa:* la scrittura evita di spiegare la realtà attraverso inferenze psicologiche o nessi causali al dato empirico, ma restituisce la trama intersoggettiva dell'esperienza così come è stata co-esperita nel campo dell'osservazione. Attraverso una descrizione puntuale e deliberatamente esente da giudizi a priori, il testo fa emergere le sfumature della dinamica relazionale nel suo manifestarsi, mantenendosi ancorato alla dimensione percettiva originaria.

ii. *La centralità della corporeità (Leib)*: coerentemente con la filosofia di Merleau-Ponty (1945; 2003), lo sguardo della vignetta si focalizza sulla dimensione corporea del soggetto come prima sede dell'esperienza. Gli elementi non verbali — quali sguardi, silenzi, micro-gesti e variazioni tonali della voce — smettono di essere considerati dati secondari o accidentali e si rivelano come l'espressione primaria del vissuto relazionale, intercettando significati che spesso sfuggono o vanno oltre le capacità di verbalizzazione linguistica standard.

iii. *La scrittura come professionalizzazione:* la trasposizione dell'esperienza emozionale vissuta in forma testuale agisce come mediatore riflessivo e snodo di rielaborazione critica, consentendo di oggettivare e rendere accessibili le dimensioni implicite dell'insegnamento e dell'apprendimento che altrimenti rimarrebbero un'intuizione meramente emotiva. Tradurre il flusso dell'azione educativa in parola scritta, permette infatti di rendere visibili e condivisibili quegli aspetti tattili, informali e nascosti che sostengono le prassi quotidiane dell'educazione pedagogica.

Il percorso didattico-laboratoriale preso in esame si è sviluppato lungo un processo progressivo e strutturato, suddiviso in quattro macro-fasi sequenziali. I singoli passaggi, con le relative specificità operative e concettuali, sono riassunti nella tabella che segue:

Fase 1: Inquadramento epistemologico	Decostruzione dell'osservazione naturale e introduzione all'Epoché
Fase 2: Scrittura individuale	Produzione della "bozza grezza" aderente ai dati sensoriali
Fase 3: Validazione collegiale	*Peer Review* in gruppo: il gruppo come specchio intersoggettivo
Fase 4: Sintesi e rielaborazione	Stesura della vignetta densa definitiva e riflessione meta-compositiva

Tabella 1. *Articolazione e macro-fasi del percorso didattico-laboratoriale di scrittura fenomenologica.*

3. Metodologia della ricerca e profilo dei partecipanti

1. Il campione e i dati anagrafici

La ricerca ha coinvolto un campione complessivo di N=237 studenti che hanno frequentato in modo continuativo le attività del Laboratorio e completato l'intero percorso di autovalutazione e monitoraggio empirico tramite questionario. L'analisi demografica rivela una spiccata omogeneità in termini di posizionamento accademico e una distribuzione di genere che riflette fedelmente i trend storici dei corsi di studio a indirizzo pedagogico:

- **Genere**: si registra una prevalenza netta della componente femminile con 228 partecipanti (96,2%), a fronte di una presenza maschile di soli 9 partecipanti (3,8%).
- **Età:** il profilo anagrafico si colloca prevalentemente nella fascia del giovane adulto, con un'età minima di 19 anni e una massima di 47 anni, concentrandosi in modo marcato — secondo i valori modali del campione — nel segmento compreso tra i 20 e i 22 anni.
- **Status accademico:** il gruppo mostra un'elevata regolarità nella progressione degli studi. La quasi totalità dei partecipanti, 210 studenti (98,1%), risulta regolarmente iscritta al secondo anno di corso, lasciando una frazione residuale di 27 studenti (1,9%) in posizione di fuori corso.

2. Inquadramento del target nel processo di ricerca

La scelta di focalizzare l'indagine su questa specifica coorte risponde a precise ragioni di sostenibilità pedagogica e coerenza metodologica. I soggetti coinvolti, frequentanti il secondo anno di corso, si trovano infatti in una fase di transizione cruciale nell'acquisizione delle competenze professionali, denominata "alfabetizzazione fenomenologica". Se da un lato essi possiedono già le basi teoriche generali apprese durante il primo anno di corso, dall'altro necessitano di addestrare l'esercizio sul campo e di affinare le tecniche di osservazione. La sostanziale omogeneità del gruppo ha facilitato i processi di apprendimento collaborativo fra pari, favorendo lo sviluppo di un linguaggio disciplinare comune e il consolidamento di obiettivi formativi convergenti, prerequisiti essenziali per l'esercizio del pensiero riflessivo pedagogico.

3. Struttura dello strumento di rilevazione

I dati sono stati raccolti mediante la somministrazione di un Questionario di Valutazione Fenomenologica, strutturato non come uno strumento di verifica contenutistica, ma come un vero e proprio dispositivo di tracciamento e maturazione metacognitiva. L'impianto dell'indagine si articola lungo quattro dimensioni logiche a sviluppo sequenziale e progressivo:

Area logica	Focus investigativo	Obiettivo metacognitivo
a. Comprensione (il *sapere*)	Definizione e metabolizzazione dei concetti di *Epoché*, *Leib* e co-esperienza.	Verificare la distinzione concettuale tra osservazione tradizionale e fenomenologica.
b. Produzione (il *saper fare*)	Monitoraggio della transizione scrittoria dalla bozza grezza al testo denso.	Tracciare la fatica del passaggio dal vissuto emotivo alla pagina bianca senza interpretare.
c. Analisi di gruppo (il *saper stare*)	Rilevazione quanti-qualitativa dell'impatto della revisione tra pari (*peer review*).	Valutare la funzione del gruppo come moltiplicatore di sguardi e validatore intersoggettivo.
d. Riflessione (il *saper essere*)	Esplorazione qualitativa dei mutamenti autoconsapevoli della postura professionale.	Misurare lo sviluppo della sensibilità pedagogica e della capacità di sostenere l'incertezza

Tabella 2. *Matrice logica dello strumento di rilevazione e dimensioni del tracciamento metacognitivo*

L'impiego di questo dispositivo di indagine ha consentito di mappare non solo l'evidenza oggettiva dei dati quantitativi, ma anche la frattura esistente tra la padronanza dei costrutti teorici e la loro effettiva assimilazione nella pratica professionale. É proprio dall'analisi delle risposte che emerge un paradosso epistemologico di estremo interesse che mette in luce la complessità dei processi

trasformativi nei contesti di apprendimento pedagogico.

4. Domande di ricerca

La configurazione teorico-operativa del laboratorio, unitamente alla struttura multidimensionale del questionario sopra descritto, ha permesso di orientare l'indagine empirica lungo tre direttrici fondamentali. L'obiettivo primario intende ricostruire e comprendere, in un'ottica fenomenologica, come si modificano le traiettorie interpretative professionali nei docenti in formazione.

Più nello specifico, la ricerca si è sviluppata a partire dai seguenti quesiti guida:

- **RQ1** (Dimensione Epistemologica): In che modo, e attraverso quali fatiche cognitive ed emotive, gli educatori in formazione transitano dall'atteggiamento naturale alla postura dell'*Epoché* durante il processo di prima stesura descrittiva della "vignetta"?
- **RQ2** (Dimensione Metodologica e Inter-regolativa): Quale impatto esercita il dispositivo di *peer review* (inteso come specchio intersoggettivo) nella decostruzione delle infiltrazioni interpretative e nella co-costruzione democratica del testo denso?
- **RQ3** (Dimensione Evolutivo-Professionale): Come si evolve longitudinalmente la percezione di sicurezza e la competenza riflessiva degli studenti rispetto alla capacità di abitare l'*Haltung* fenomenologica e di sostenere l'incertezza relazionale nel passaggio tra i diversi anni di corso?

La definizione di tali nodi di indagine ha consentito di esaminare non solo la padronanza concettuale dei partecipanti, ma di far emergere la latenza di quel paradosso epistemologico – lo scarto intercorrente tra il "sapere teorico" e il "saper fare descrittivo" – la cui evidenza empirica verrà dettagliata nella sezione successiva.

5. Risultati: la fatica dell'Epoché e il "rumore interno"

5.1 Il Gap tra teoria e pratica

Sebbene oltre il 90% dei partecipanti mostri, nei quesiti a risposta chiusa (Item 1-3), una perfetta padronanza concettuale della sospensione del giudizio, identificando correttamente la vignetta come una "descrizione densa, vivida e priva di valutazioni", le risposte all'Item 6 restituiscono una realtà radicalmente difforme al momento di confrontarsi concretamente con la pagina bianca. La persistenza del proprio "rumore interno" (interpretazioni affrettate, categorie diagnostiche collaudate, premonizioni educative) si riconferma quale principale ostacolo sul piano applicativo: gli studenti padroneggiano il significato teorico dell'*Epoché*, ma faticano nella complessità di tradurla in forma scritta.

5.2. L'analisi statistica delle difficoltà (Item 6)

Alla domanda mirata "Quale aspetto della sua vignetta ha ritenuto più difficile da affinare?", le risposte estratte dal dataset mostrano una chiara polarizzazione:

- 66,7% Evitare giudizi e interpretazioni (Fatica dell'*Epoché*);
- 20,0% Elaborazione di un titolo risonante;
- 13,3% Scelta dei dettagli della corporeità e resa vivida della scena.

Il 66,7% dei partecipanti ha dunque individuato nella pulizia descrittiva l'ostacolo di maggiore entità. Dal punto di vista fenomenologico, questa evidenza statistica non rispecchia una carenza esecutiva o un deficit di attenzione da parte degli studenti, quanto piuttosto ciò che Merleau-Ponty (1945;2003) definiva come il limite intrinseco e ontologico della percezione umana: l'essere umano è costitutivamente e naturalmente proiettato verso la produzione immediata di senso.

Trattenersi dall'attribuire un'etichetta psicologica immediata (es. l'alunno è svogliato, iperattivo o arrabbiato) per attenersi in modo rigoroso all'evidenza sensoriale e corporea (es. l'alunno fa oscillare ripetutamente la gamba sinistra mantenendo lo sguardo fisso sulla superficie del banco, mentre le labbra sono serrate) richiede un'autentica ascesi riflessiva. La resistenza riscontrata dai partecipanti non risponde a un limite di natura espressiva o letteraria, ma rivela una complessità di ordine squisitamente epistemologico.

Come confermato dalle parole di uno dei partecipanti:

"*Ho imparato che la sospensione del giudizio non è solo un esercizio teorico, ma una pratica faticosa che richiede di mettere da parte le proprie premonizioni pedagogiche*".

5.3. Evoluzione della percezione di competenza (Item 8)

Nonostante i condizionamenti emersi nella fase di scrittura iniziale, il tracciamento della sicurezza percepita (Item 8, originariamente espresso in trentesimi e convertito su scala *Likert* 1-5 per garantire l'omogeneità metodologica dei dati complessivi) rivela una traiettoria di crescita progressiva incoraggiante. L'analisi evidenzia infatti una chiara correlazione positiva tra l'avanzamento del percorso accademico globale e il consolidamento della postura descrittiva, come evidenziato nella tabella che segue:

Anno di corso	Media sicurezza percepita (Range 1-5)	Commento analitico
1° Anno (Dati di controllo)	3.2	Livello intermedio; focalizzazione ansiosa sulla sola tecnica letteraria. Alta percezione della difficoltà tecnica.
2° Anno (Core del campione)	3.5	Crescita moderata; interiorizzazione dell'autocorrezione e maggiore consapevolezza metodologica.
3° / 4° Anno (Studenti senior)	4.1	Picco di sicurezza. Consolidamento della *Haltung* professionale e descrizioni marcatamente più asciutte.

Tabella 3. *Evoluzione longitudinale della sicurezza professionale percepita nella postura descrittiva in base all'anno di corso.*

Nota metodologica: i dati pregressi relativi al primo anno e agli studenti senior (terzo e quarto anno) utilizzati come campioni di controllo, provengono dai dataset d'archivio del Laboratorio, e sono stati integrati come termine di confronto longitudinale rispetto al core del campione dei partecipanti del secondo anno. Questo incremento progressivo conferma come la sensibilità pedagogico-fenomenologica rappresenti una competenza "a lento rilascio": un'attitudine che necessita una prolungata consuetudine con la fatica della scrittura prima di sedimentarsi in un *habitus* mentale autonomo e stabile. Il grado di sicurezza dichiarato dai senior non è una presunzione di infallibilità, ma riflette la consapevolezza di aver maturato gli strumenti critici necessari all'autoverifica e al riorientamento, superando le logiche dell'ansia da prestazione.

Se la maturazione della postura descrittiva richiede tempo e disciplina individuale, il contesto laboratoriale si offre come un acceleratore relazionale strategico per i processi di autovalutazione attraverso la comunità dei pari. L'evidenza empirica più rilevante denso di implicazioni pedagogiche riguarda, non a caso, l'impatto dell'analisi di gruppo nel lavoro di riscrittura dei testi.

6. Discussione: la comunità di peer review come microcosmo democratico

L'analisi delle risposte all'Item 7 evidenzia come l'efficacia formativa della *peer review* abbia riscontrato un'adesione pressoché inanime, raccogliendo il consenso del 96,6% dei partecipanti (valore ottenuto sommando i giudizi eccellenti e positivi). Tale riscontro quantitativo non rappresenta un mero dato di gradimento euristico, ma attesta la validità strutturale della revisione tra pari come architettura pedagogica. La condivisione dello sguardo critico si trasforma infatti in uno spazio di negoziazione intersoggettiva, all'interno del quale la valutazione perde la sua valenza sanzionatoria per assumere quella di un processo emancipato e dialogico.

6.1. Il gruppo come specchio fenomenologico

Il dato quantitativo assume una valenza euristica peculiare nel momento in cui il 42,3% dei partecipanti (con picchi che raggiungono il 70% in specifiche sotto-sessioni del dataset) dichiara esplicitamente come la dimensione del confronto collettivo abbia imposto una sollecitazione a "ampliare il proprio punto di vista e a chiarire le parti ambigue". Sotto il profilo fenomenologico, la comunità dei pari cessa di configurarsi come un semplice audience ricettivo per assumere la funzione di uno specchio intersoggettivo (Mortari, 2003) confermando l'efficacia del testo narrativo e della vignetta come spazio di emersione della riflessività professionale e di svelamento delle

dimensioni implicite dell'insegnamento (Zadra & Agostini, 2024). L'autore della vignetta, inevitabilmente immerso nel proprio vissuto emotivo, tende a sviluppare una vera e propria cecità rispetto alle implicazioni valutative e alle categorie interpretative che inserisce inconsapevolmente nel testo. In questa prospettiva, il gruppo dei pari, agendo come lettori fenomenologici esterni, intercetta e svela le opacità dell'atteggiamento naturale, costringendo l'autore a decostruire la propria postura autoreferenziale, per riavvicinarsi all'essenza originaria del fenomeno osservato. Tale dinamica dialogica permette di superare la monocularità della percezione individuale, favorendo una visione propriamente stereoscopica e pluridimensionale dell'evento educativo, in cui la complessità dell'agire sul campo viene restituita nella sua autentica articolazione.

Un'efficace testimonianza di questo "moltiplicatore di sguardi" emerge direttamente dalle voci degli studenti:

"*Il confronto con i colleghi è stato fondamentale: vedere come altri leggevano la mia stessa descrizione mi ha aperto gli occhi su significati che davo per scontati, mostrandomi che la mia interpretazione era solo una delle traiettorie possibili".*

Esattamente nell'ottica di restituire la consistenza empirica e la portata trasformativa di questo "moltiplicatore di sguardi", si è scelto di includere nell'Appendice A un repertorio di vignette analizzate nella loro interezza. Tali protocolli integrali permettono di osservare in vivo il funzionamento della riscrittura laboratoriale. Le annotazioni critiche, le sollecitudini del gruppo e le note di revisione non si limitano a un piano estrinseco, ma entrano fisicamente nel testo originario dell'osservatore, perturbandone le certezze descrittive, disarticolandone le implicazioni e guidando la progressiva gestione di una postura autenticamente fenomenologica.

6.2. Gestione collaborativa del disaccordo e pluralità dei significati

L'analisi qualitativa delle risposte aperte (Item 10 e 11) fa emergere un elemento di rilievo sul piano sociale e relazionale: le divergenze interpretative sorte nei gruppi durante la lettura incrociata delle scene non sono state gestite mediante dinamiche di potere (come l'affermazione del partecipante più influente o il ricorso meccanico alla maggioranza), bensì attraverso un'accurata strategia di integrazione e negoziazione intersoggettiva delle prospettive e una costante aderenza all'evidenza testuale.

Questo modello trova la sua piena legittimazione nella teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (1991; 2003): nell'incontrare prospettive difformi, gli studenti sperimentano e affrontano un "dilemma disorientante" che svela la parzialità del proprio schema interpretativo, mostrando come la lettura della realtà non è unica né sovrana. Il laboratorio si prefigura in tal modo come una vera e propria palestra di cittadinanza democratica e deliberativa, confermando come i dispositivi narrativi costituiscano reali strumenti di apertura all'alterità e alla complessità (Zadra, Mastellotto & Moser, 2024), in cui la comprensione pedagogica rinuncia a postulati dogmatici da difendere narcisisticamente, per configurarsi come orizzonte plurale, negoziato nell'ascolto delle singole risonanze. Attraverso questo esercizio (Item 11), i futuri docenti maturano la competenza critica necessaria per distinguere la restituzione descrittiva di ciò che accade a livello sensoriale, dalla successiva interpretazione pedagogica, intesa come il significato che quel gesto assume nel contesto educativo, prevenendo automatismi di giudizio e risposte operative stereotipate.

7. Conclusioni e prospettive future: educare alla "sosta"

Il percorso di ricerca-formazione sviluppato presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria fornisce elementi di risposta sistemici alle istanze pedagogiche dibattute nelle comunità accademiche contemporanee. La scrittura fenomenologica, vagliata mediante li dati del corpus analizzato, si rivela quale potente presidio formativo dello sguardo, idoneo ad agire in profondità sul piano della postura etica, delle competenze trasversali e delle attitudini riflessive dei futuri educatori.

La declinazione dei risultati empirici permette di tracciare un quadro di sintesi concettuale delle interconnessioni tra la prassi laboratoriale, i costrutti teorici di riferimento e le implicazioni in materia di inclusione:

Evidenza empirica (Dataset)	Nodo epistemologico	Autore di riferimento	Implicazione inclusiva e sociale
66,7% di fatica nel controllare l'interpretazione (Item 6)	*Epoché* e decostruzione del pregiudizio nell'osservazione.	E. Husserl / P. Bertolini	Resistenza attiva alla categorizzazione, alla stigmatizzazione e alla riduzione dell'altro a diagnosi.
Fatica nella resa della corporeità e dei dettagli descrittivi.	Il *Leib* (Corpo vivo) contrapposto al corpo-oggetto.	M. Merleau-Ponty	Centralità dei silenzi, dei micro-gesti e della comunicazione non verbale come espressione originaria.
96,6% di efficacia formativa attribuita alla *Peer Review* (Item 7)	Intersoggettività, convalida comunitaria e Comunità di Pratica.	K. Schratz / L. Mortari; Zadra & E. Agostini	Co-costruzione democratica del significato; decostruzione del narcisismo e dell'egocentrismo professionale.
Delta sicurezza evolutivo (3,2 vs 4,1) lungo gli anni di corso (Item 8)	Consolidamento del pensiero riflessivo e dell'*habitus*.	D. Schön / J. Mezirow	Transizione da una riflessione estemporanea a una riflessione sull'azione come abito etico stabile

Tabella 4. *Quadro di sintesi epistemologica: interconnessioni tra evidenze empiriche, costrutti teorici e implicazioni inclusive.*

In un'epoca storica caratterizzata dalla sollecitazione al giudizio rapido, dalla rigida burocratizzazione nei contesti di cura e dalla digitalizzazione dello sguardo educativo, la postura fenomenologica orienta i professionisti a una pratica di decantazione riflessiva che si basa sulla "sosta" e sull'ascolto profondo. Questo percorso ha generato un vero e proprio mutamento di prospettiva, sollecitando i partecipanti a un costante esercizio di secondo livello, quello di un "osservarsi nell'atto di osservare". I futuri docenti hanno così maturato la consapevolezza che la competenza e la professionalità pedagogica non si consolida per accumulo di etichette o di nozioni, ma per via sottrattiva, arginando il filtro del giudizio precostituito per fare spazio al manifestarsi dell'altro nella sua originaria interezza sensoriale e corporea.

Come limpidamente sintetizzato da uno studente al termine del percorso (Item 13):

"L'attività ha reso il mio modo di osservare più attento, descrittivo e meno giudicante: ora mi concentro maggiormente su ciò che accade realmente nell'interazione, sui gesti e sui dettagli significativi. La cosa più importante che ho imparato è l'importanza di cogliere le sfumature del vissuto, non solo il comportamento esterno, lasciando emergere l'esperienza così com'è".

I limiti e i suggerimenti emersi dalle valutazioni dagli studenti stessi (Item 14), orientati non alla revisione dell'impianto laboratoriale, ma a una maggiore estensione temporale da dedicare alle sessioni di *peer review* e del tirocinio osservativo, confermano la bontà metodologica dello strumento: la scrittura fenomenologica non viene vissuta come un adempimento burocratico o accademico, ma come un'istanza formativa e professionale primaria. Preservare tale sensibilità analitica rappresenta l'impegno pedagogico centrale per garantire che i futuri docenti non agiscano come esecutori passivi di protocolli standardizzati, ma come interpreti riflessivi e responsabili della complessità insita in ciascuna relazione educativa.

Riferimenti bibliografici

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

Husserl, E. (2002). Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Torino: Einaudi (Orig. ed. 1913).

Iori, V. (2006). Nei sentieri dell'esistere. Fenomenologia e pedagogia. Trento: Erickson.

Merleau-Ponty, M. (2003). Fenomenologia della percezione. Milano: Bompiani (Orig. ed. 1945).

Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il

valore della riflessione nell'età adulta. Milano: Raffaello Cortina (Orig. ed. 1991).

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

Schön, D. A. (1993). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo (Orig. ed. 1983).

Schratz, K., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2014). L'apprendimento come esperienza vissuta. La ricerca attraverso le vignette. Trento: Erickson.

Tarozzi, M. (2020). La ricerca fenomenologica in pedagogia. Roma: Carocci.

Zadra, C., & Agostini, E. (2024). *La vignetta fenomenologica: uno strumento narrativo per la ricerca empirica pedagogica.* Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education, 28(68), 1 –14.

Zadra, C., Mastellotto, L., & Moser, S. *Ponti narrativi. Prospettive transdisciplinari nell'educazione alla cittadinanza globale.* Lecce: Pensa Multimedia.

APPENDICE A

Protocollo di Scrittura Fenomenologica - Caso Studio "***Il passo incerto di Giulia***"

1. Versione iniziale (Bozza grezza individuale)

Contesto

È una mattina nell'asilo nido. Nella sezione mista alcuni bambini di un anno e mezzo sono impegnati in giochi di esplorazione sul tappeto; tre bambini di due anni corrono in cerchio attorno allo spazio morbido. Giulia, tre anni, si muove con andatura lenta. Da poco ha iniziato a camminare autonomamente e utilizza poche parole, tra cui "no", "si" e "mamma".

Descrizione della vignetta

Mentre osservo la stanza, Giulia si avvicina al piccolo scivolo in legno. Si arresta davanti al primo gradino, appoggia una mano sulla struttura e alza lo sguardo verso di me. Pronuncia: "Si?" con un tono interrogativo. Le rispondo a bassa voce: "Se vuoi, puoi provare".

Matteo, due anni, passa correndo accanto a lei. Dice: "Guarda Giulia, io vado giù velocissimo!" e subito si lancia dallo scivolo, emettendo un grido di entusiasmo. Giulia osserva Matteo scendere, poi toglie il piede dal gradino e dice: "No..." con voce più bassa.

Lara si avvicina. Le chiede: "Vuoi che ti tengo la mano?". Giulia la guarda senza rispondere, poi riposiziona il piede sul gradino. Le dico: "Piano piano". Lei sale lentamente, concentrando lo sguardo sui gradini. Quando arriva in cima, Lara dice: " È arrivata! Giulia è arrivata!". Giulia si immobilizza per un momento e resta in silenzio. Poi pronuncia "mamma..." con voce tenue.

Riflessione

Il movimento di salita di Giulia si presenta come una sequenza di gesti scanditi da pause, da sguardi rivolti all'adulto e ai bambini vicini, da parole brevi. L'alternanza tra "sì" e "no", la sospensione del piede, il riferimento visivo continuo suggeriscono un ritmo personale di esplorazione. Le azioni dei compagni — il correre veloce, le offerte di aiuto, i commenti spontanei — entrano nella scena influenzando i tempi e le scelte di Giulia. Il suo "mamma" pronunciato in cima allo scivolo emerge all'interno di questo intreccio di movimenti, voci e distanze tra bambini e adulti. Questo frammento mette in evidenza quanto, nella quotidianità educativa, i dettagli delle azioni possano mostrare modi diversi di entrare in relazione con l'ambiente.

Situazione finale

Giulia scende dallo scivolo con movimenti lenti e, una volta arrivata alla base, si volta verso di me pronunciando un "Sì" più netto. Lara le dice: "Domani lo rifacciamo insieme!". Matteo aggiunge: "Io ti faccio vedere come faccio veloce!". La stanza riprende la consueta attività: i bambini tornano ai loro giochi, i rumori si distribuiscono nello spazio. Il momento appena vissuto rimane come un frammento della mattina, segnato dai passaggi di Giulia tra esitazioni, tentativi e interazioni con chi le sta intorno.

2. Vignetta densa con integrazione dei punti di vista delle colleghe)

Contesto

È una mattina nell'asilo nido. Nella sezione mista alcuni bambini di un anno e mezzo sono impegnati in giochi di esplorazione sul tappeto; tre bambini di due anni corrono in cerchio attorno allo spazio morbido. Giulia, tre anni, si muove con andatura lenta. Da poco ha iniziato a camminare

autonomamente e utilizza poche parole, tra cui "no", "si" e "mamma".

(Una collega osserva che potrebbe essere utile specificare da quanto tempo Giulia frequenta la sezione, poiché ciò potrebbe influenzare il suo modo di muoversi nello spazio. Un'altra collega si chiede se l'andatura lenta sia legata solo all'esperienza recente del camminare o anche a un atteggiamento abituale di esplorazione.)

Descrizione della vignetta

Mentre osservo la stanza, Giulia si avvicina al piccolo scivolo in legno. Si arresta davanti al primo gradino, appoggia una mano sulla struttura e alza lo sguardo verso di me. Pronuncia: "Sì?" con un tono interrogativo.

(Una collega osserva che potrebbe non essere chiaro se il "Sì?" sia un invito, una richiesta di conferma o un bisogno di essere rassicurata.)

Le rispondo a bassa voce: "Se vuoi, puoi provare". (Una collega si chiede se il tono basso sia stato scelto per non influenzare troppo la sua azione o per non interrompere gli altri bambini).

Matteo, due anni, passa correndo accanto a lei. Dice: "Guarda Giulia, io vado giù velocissimo!" e subito si lancia dallo scivolo, emettendo un grido di entusiasmo.

(Una collega nota che la vicinanza di Matteo potrebbe aver modificato i tempi di Giulia, e si chiede quanto lo scarto di età pesi in queste interazioni).

Giulia osserva Matteo scendere, poi toglie il piede dal gradino e dice: "No..." con voce più bassa.

(Una collega ipotizza che il "No" possa essere una reazione alla velocità di Matteo o un'esitazione legata all'ambiente in movimento).

Lara si avvicina. Le chiede: "Vuoi che ti tengo la mano?". Giulia la guarda senza rispondere, poi riposiziona il piede sul gradino.

(Una collega suggerisce che il silenzio di Giulia possa essere interpretato come concentrazione, ma nota che potrebbe anche essere un modo per "prendere tempo").

Le dico: "Piano piano". Lei sale lentamente, concentrando lo sguardo sui gradini.

(Una collega si chiede se l'incoraggiamento "Piano piano" sia stato percepito come sostegno o come un'indicazione che definisce la modalità attesa di movimento).

Quando arriva in cima, Lara dice: "È arrivata! Giulia è arrivata!".

(Una collega si domanda se la verbalizzazione di Lara enfatizzi troppo il risultato e se ciò possa aver causato la breve immobilità di Giulia).

Giulia si immobilizza per un momento e resta in silenzio. Poi pronuncia "mamma..." con voce tenue.

(Una collega rileva che il riferimento alla madre potrebbe indicare un bisogno di rassicurazione o un pensiero evocato dall'altezza raggiunta).

Riflessione

Il movimento di salita di Giulia si presenta come una sequenza di gesti scanditi da pause, da sguardi rivolti all'adulto e ai bambini vicini, da parole brevi. L'alternanza tra "sì" e "no", la sospensione del piede, il riferimento visivo continuo suggeriscono un ritmo personale di esplorazione.

(Una collega nota che potrebbe essere utile descrivere anche il linguaggio non verbale delle educatrici, poiché potrebbe aver influito sul ritmo di Giulia).

Le azioni dei compagni — il correre veloce, le offerte di aiuto, i commenti spontanei — entrano nella scena influenzando i tempi e le scelte di Giulia. Il suo "mamma", pronunciato in cima allo scivolo, emerge all'interno di questo intreccio di movimenti, voci e distanze tra bambini e adulti.

(Una collega ipotizza che anche i rumori della stanza abbiano inciso sull'attenzione di Giulia, suggerendo di chiarire l'ambiente sonoro).

Questo frammento mette in evidenza quanto, nella quotidianità educativa, i dettagli delle azioni possano mostrare modi diversi di entrare in relazione con l'ambiente.

(Una collega ricorda che sarebbe utile esplicitare se Giulia abbia ripetuto questo tipo di comportamento in altri momenti della giornata, per comprendere meglio la continuità del suo modo di esplorare).

Situazione finale

Giulia scende dallo scivolo con movimenti lenti e, una volta arrivata alla base, si volta verso di me pronunciando un "Sì" più netto.

(Una collega suggerisce di specificare l'espressione del viso di Giulia, per comprendere meglio se si trattasse di soddisfazione o semplice conferma dell'azione compiuta).

Lara le dice: “Domani lo rifacciamo insieme!”. Matteo aggiunge: “Io ti faccio vedere come faccio veloce!

(Una collega osserva che le reazioni dei bambini potrebbero aver contribuito a chiudere la scena con un clima di condivisione, anche se con modalità diverse).

La stanza riprende la consueta attività: i bambini tornano ai loro giochi, i rumori si distribuiscono nello spazio. Il momento appena vissuto rimane come un frammento della mattina, segnato dai passaggi di Giulia tra esitazioni, tentativi e interazioni con chi le sta intorno.

(Una collega ritiene che potrebbe essere utile aggiungere se Giulia, dopo questo episodio, sia tornata allo scivolo o abbia scelto altri giochi).

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Democrazia, educazione, persona: suggestioni deweyane per una progettualità pedagogica generativa

Democracy, Education, and the Person: Deweyan Insights for Generative Pedagogical Design

Castaldi Maria Chiara
Università degli Studi di Salerno

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

In the pedagogical analysis of the *Global Democracy Index 2025* highlights the absence of indicators of the quality of democratic education. One hundred and ten years after the publication of *Democracy and Education*, revisiting John Dewey's pedagogic creed allows democracy to be reinterpreted as *a way of life*. This contribution identifies a diachronic *fil rouge* between Generative Pedagogy (Mannese, 2023) and Deweyan anthropology, locating it in the idea of a necessary encounter between pedagogy and politics. Such a convergence emerges as an indispensable condition for safeguarding the human capacity to think critically and for fostering genuine "Thinking Communities".

Keywords: Education, Democracy, Critical Thinking, Generative Pedagogy, Person

L'analisi pedagogica del *Global Democracy Index 2025* evidenzia l'assenza di indicatori relativi alla qualità dell'educazione democratica. A 110 anni da *Democracy and Education* interrogare il credo pedagogico di Dewey ci consente di reinterpretare la democrazia come *way of life.* Nel contributo si individua un *fil rouge* diacronico tra la Pedagogia Generativa (Mannese, 2023) e l'antropologia deweyana nell'idea di un incontro necessario, benché sospeso, tra pedagogia e politica, per la difesa della capacità umana di pensare e per edificare autentiche "Comunità Pensanti".

Parole Chiave: Educazione, Democrazia, Pensiero, Pedagogia Generativa, Persona

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Castaldi Maria Chiara.

Citation: Castaldi Maria Chiara (2026). Democrazia, educazione, persona: suggestioni deweyane per una progettualità pedagogica generativa Personae, 5(1), 29–34.

1. Introduzione: quantità e qualità della democrazia

Il Global Democracy Index 2025, pubblicato nell'aprile 2026 su *The Economist*, monitora lo stato di salute della democrazia in 167 Paesi del mondo, con un target di tipo socio-economico e politico dettato dai trend globali, attraverso 60 indicatori suddivisi in cinque categorie che misurano il pluralismo, le libertà civili, e la cultura politica (www.unesco.org). L'Italia si attesta al 37° posto, posizione che classifica il nostro Paese come "democrazia imperfetta", dietro alla maggioranza degli stati dell'Unione Europea e agli Stati Uniti che sono retrocessi dal 28° al 34° posto con l'amministrazione Trump. Se quasi tre quarti dei Paesi del mondo registra una condizione stabile o in lieve miglioramento rispetto all'Indice 2024, l'Italia mostra una situazione di stagnazione che la accomuna alle "flawed democracies". Sono 60 gli indicatori presi in considerazione: a segnare un punto di forza per il nostro Paese sono le elezioni

libere e il pluralismo politico, mentre gli elementi di maggiore criticità si concentrano sul funzionamento del potere esecutivo, sul grado di fiducia verso le istituzioni, sulla libertà di stampa e dei mezzi di informazione e sulla partecipazione politica. L'Italia risulta una nazione arretrata rispetto ad altri contesti europei più virtuosi, soprattutto del Nord Europa come la Norvegia che mantiene la prima posizione per il sedicesimo anno consecutivo, la Danimarca, l'Islanda, la Finlandia, la Svezia e l'Irlanda. I principali fattori che concorrono al posizionamento critico dell'Italia nel panorama europeo sono, oltre a quelli già elencati, l'instabilità politica, la lentezza dei processi decisionali, l'affluenza elettorale, il coinvolgimento civico e la qualità del dibattito pubblico. Elemento decisamente positivo, nonché fondamentale per definire la qualità della democrazia, è la stabilità del sistema costituzionale che nel nostro Paese mostra un trend positivo di continuità. Il lieve divario che si registra tra l'Italia e altri Paesi dell'Unione Europea evidenzia uno stato di fissità, per molti aspetti strutturale, che se da una parte non traduce una crisi della vita democratica italiana, dall'altra evidenzia una problematica di natura qualitativa: il livello qualitativo della nostra democrazia risulta inferiore rispetto a quello di altri paesi europei con democrazie avanzate. Un dato non irrilevante da prendere in considerazione è che l'Europa occidentale resta la regione con i punteggi più alti al mondo, con oltre tre quarti dei suoi paesi classificati come "full democracies". Tuttavia, la frammentazione in corso delle preferenze politiche in tutta l'Europa occidentale solleva preoccupazioni sulla stabilità dei governi, sulla coerenza delle politiche e sulla polarizzazione politica (Democracy Index 2025, pp. 19-20).

2. Narrazioni pedagogiche per la generatività della democrazia "come forma di vita"

A partire dagli esiti emersi dall'analisi degli indicatori del Global Democracy Index 2025, ci interroghiamo pedagogicamente sull'assenza nell'intero documento di un indicatore che registri la quantità e la qualità dell'educazione democratica e della scuola come luogo di costruzione di una forma mentis democratica e partecipativa. Nel 1916, centodieci anni fa, John Dewey scriveva il suo capolavoro, *Democracy and Education*, vincolando in maniera indissolubile la tenuta della democrazia, non tanto e non solo come forma di governo, ma più in generale come "forma di vita associata", ai principi e alla concezione dell'educazione come processo intrinsecamente democratico sia negli obiettivi, sia nel metodo e nella struttura. L'antropologia deweyana si fonda sulla concezione per la quale l'uomo rappresenta l'evento di trasformazione qualitativa del divenire, attraverso la sua attività specifica che è il pensiero riflessivo, espressione esplicita dell'elemento intelligente insito nell'esperienza stessa (Dewey, 1933, pp. 78-79). L'educazione, per Dewey, si definisce come attività, messa in opera di un'esperienza condivisa rispetto all'evoluzione del genere umano e alla sua configurazione sociale, come "partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie" (Dewey, 1968, p. 3): una concezione intersecata da molteplici vie come quella evoluzionistica sia sul versante culturale che biologico, in cui è forte l'elemento del dinamismo, pur tenendo ferme due dimensioni valoriali, che Dewey definisce "fini in vista", quali la socialità e la democrazia di cui l'educazione è madre e figlia allo stesso tempo (Castaldi, 2021, p. 218).

Di fronte al fallimento di ideali e di valori dell'uomo planetario (Mannese, 2023), che ha preferito globalizzare le logiche del potere piuttosto che le prerogative per una pace universale, *Democracy and Education* testimonia l'atemporalità del messaggio deweyano, capace ancora oggi di indicare orizzonti di sconfinamento oltre le logiche utilitaristiche che spesso soggiacciono all'agire politico e divergono da una progettualità responsabile per la persona e il bene comune (Maritain, 1947). L'educazione si configura, dunque, come "necessità della vita" (Dewey, 1916), in quanto è l'unico processo umano in grado di abilitare la persona a dare significato alle cose: così declinata essa costituisce lo strumento inaggirabile per restituire alla democrazia il suo ruolo originario, ai valori costituzionali la loro valenza teleologica fondativa e alla responsabilità politica una rinnovata coscienza etica, civile e pedagogica.

Sono queste le coordinate teoriche che motivano l'alto ideale pedagogico-generativo (Mannese, 2021) che sostanzia l'ipotesi di ricerca: un rinnovato incontro possibile e urgente tra pedagogia e politica nella direzione unica e immodificabile della democrazia, che la ricerca pedagogica deve continuare a narrare in quanto patrimonio culturale imprescindibile dell'Umanità, ma anche come *way*

of life (Dewey, 1916) sempre incompiuta, sempre da costruire.

3. Fini e orizzonti ermeneutici per una pedagogia della democrazia

Obiettivo del presente studio è il tentativo di individuare le tracce non sempre evidenti o visibili, ma sicuramente presenti e necessarie, dei fattori educativi implicati nella co-costruzione socio-culturale e politica dei contesti democratici, a partire dalla convinzione che "la Pedagogia e la Politica sono sempre state anime interconnesse" (Mannese, 2021, p. 1). Riteniamo utile per i fini che ci proponiamo riproporre un quesito forte, ma inaggirabile, in merito alla relazione "dimenticata" tra pedagogia e politica, che Emiliana Mannese poneva ai lettori di *Attualità Pedagogiche* (Vol.3 n.1) nel 2021:

Può la Pedagogia, intesa come Paideia, non riflettere sulle necessità epistemologiche da attivare per mettersi al servizio della Comunità degli Uomini, aiutando così a costruire comunità pensanti, comunità generative, comunità includenti? Luoghi e non luoghi dove l'uomo e l'umano trovino un nuovo e più attraente baricentro. Possono queste due categorie fondanti della progettualità umana non fare uno sforzo di verità e finalmente decidere di riflettere sui grandi temi incompiuti della contemporaneità quali i diritti fondamentali ed il principio di uguaglianza?

La ricerca della Pedagogia Generativa non solo solleva le domande, ma si adopera per individuare percorsi teorico-pratici che attraversino il tempo dell'incertezza, delle disuguaglianze e delle povertà crescenti, dei diritti umani calpestati, del prepotente ritorno della violenza (Bauman, 2003) delineando orizzonti possibili e desiderabili di possibilità per l'*Homo Generativus* (Mannese, 2023). E' interessante notare il *fil rouge* che unisce lungo un continuum concettuale e diacronico l'ottica generativa e la filosofia dell'educazione di Dewey: il principio di integrazione e il punto di convergenza tra programmazione politica e progettazione educativa è individuato da Dewey nella stessa natura umana (*Human Nature and Conduct*, 1922), nel suo dinamismo evolutivo, nel suo essere individuale e sociale al contempo, nella sua propensione intelligente alla scoperta e alla scienza, nella sua capacità di apprendere "habits" (Dewey, 1922) di cooperazione dall'esperienza condivisa, nella sua fiducia nella capacità riflessiva del pensiero (Dewey, 1910/1933). Sul piano metodologico individuiamo nel lessico deweyano lo strumento ermeneutico per districare i processi e scomporli nelle componenti costitutive degli assetti democratici, andando a ritroso e indagandone la storia evolutiva, fino al momento che precede la fioritura degli ideali e delle prassi democratiche, laddove la semina e la coltivazione dei valori della democrazia prendono vita, per cercare di ritrovare il senso originario e ultimo dell'educazione democratica quale unica via percorribile per la realizzazione del bene comune (Elia, 2012). Sul piano metodologico, ma anche progettuale e teleologico, il lemmario pedagogico-generativo ci consente di calare nel presente e soprattutto nel futuro le grandi intuizioni deweyane: la lente ermeneutica della pedagogia generativa, infatti, traduce e reinterpreta la democrazia come contesto necessario per la realizzazione delle "Comunità Pensanti" (Mannese, 2021, 2023).

Due sono i capisaldi del pensiero deweyano che ci preme rimarcare come nodi centrali di interconnessione con la pedagogia generativa e con la sua teorizzazione di un incontro sospeso, ma possibile e necessario, tra pedagogia e politica: la dimensione sociale dell'educazione, che si connette con l'idea generativa di natura umana aperta al sistema-mondo e la concezione dell'educazione come un incessante prendersi cura del pensiero, quale forza trasformativa della realtà in termini di conoscenza autentica, responsabilità, eticità.

Per Dewey l'educazione è intrinsecamente un processo di costruzione della forma di vita democratica, ed in è quest'anima democratica che Mannese riscontra la *condicio sine qua non* della sua potenzialità generativa. Nella storia dei popoli e delle civiltà, l'educazione è spesso stata guidata da principi e pratiche autoritarie, direttive e strumentali a logiche di potere. Di fronte all'avvicendarsi di ideologie contrastanti, di teorie e pratiche fortemente influenzate dalle temperie culturali storicamente determinate che caratterizzano la storia dell'educazione, affascina e provoca, al contempo, l'ardire deweyano che in particolare in *Democracy and Education* vincola inscindibilmente e con un procedimento nettamente logico-probatorio educazione e democrazia. Se oggi sembra un binomio culturalmente corroborato sul piano della concezione pedagogica istituzionale dell'Occidente, non lo è ancora per numerose zone del mondo e non

lo è di fatto in molti micro e macro-contesti sociali dove la "logica dell'indagine" e la formazione del pensiero critico non costituiscono processi primari dell'educazione. Le conseguenze mostrano netti margini di evidenza nelle statistiche internazionali (ad esempio Il Global Democracy Index dal 2011 registra annualmente continue variazioni di recesso e crescita): la democrazia non si dà una volta per tutte, è una via sempre da percorrere, sempre da costruire, perché prima che una forma di governo, è un *modus vivendi*, un ideale grande e impegnativo, una responsabilità comune, ma anche un *modus sentiendi*, un "habit" (Dewey, 1922) che nasce dal connubio tra mente e cuore, tra io e tu, tra persona e comunità.

4. Evidenze e possibilità per una pedagogia della persona e del pensiero

L'antropologia razionalistica di Dewey valorizza e ritiene fondamentale la coltivazione della straordinaria forza del pensiero, poggiando su una concezione dell'uomo come di essere dotato di una natura plastica: «L'essere umano differisce dagli animali inferiori precisamente nel fatto che le sue attività natie mancano della complessa organizzazione già bell'e fatta, proprie delle abilità originarie degli animali» (Dewey, 1958, p. 116). Le neuroscienze contemporanee confermano sul piano dell'evidenza empirica e sperimentale le preziose intuizioni deweyane e per molti aspetti contribuiscono a svelare processi e meccanismi fondamentali che stanno alla base delle scelte individuali e collettive. L'uomo agisce plasmandosi nell'incontro con il mondo esterno. Se quindi la natura umana non è immutabile e le cause dei mali e degli errori hanno un'origine sociale e non psicologico-istintuale (troviamo ampi riscontri sul tema in Alva Noë, *Perchè non siamo il nostro cervello*, 2010), è possibile formare cittadini razionali in grado di promuovere una società migliore tramite la libera discussione democratica (Castaldi, 2021, pp.61-62). Ed è la scuola, per Dewey, il campo di esperienza dove il metodo della cooperazione, del dialogo e della critica deve prevalere su ogni gerarchia sociale. "La vita è, e di conseguenza la vita scolastica deve essere, un'indagine senza fine nei diversi campi del sapere, alla ricerca di verità sempre più utili per migliorare le condizioni dell'esistenza" (Castaldi, 2021, p.62).

Alla luce del monito deweyano, la Pedagogia Generativa di Mannese segnala l'urgenza di una riconnessione necessaria tra conoscenza e coscienza, persona e comunità, pedagogia e politica, che ricollochi l'umanità nella sua dimensione etico-antropologica di fine e mai mezzo (Mannese, 2021, 2023). Principio, questo, ampiamente disatteso dalle logiche del sistema economico-politico e finanziario che strumentalizzano i consumatori per indurre stili di vita e comportamenti orientati all'acquisto e alla fruizione di specifici servizi; grazie ai molteplici sistemi digitali di comunicazione informativa e marketing pubblicitario, si diffondono dinamiche socio-relazionali, meccanismi decisionali e criteri di scelta che poggiano su circuiti di processamento dei linguaggi e delle attività psichiche che attivano specifiche connessioni neuronali a scapito di altre, e definiscono plasticamente la struttura dinamico-evolutiva del sistema cerebrale a livello morfo-funzionale, epigenetico e latente (la letteratura neuroscientifica in merito è ampia, si segnalano gli studi di Doidge, 2007; Merzenich, 2013; Siegel, 2013, 2017; Dudai, 2020; Dragoi, 2024; Margoni, F. et al., 2026). Si tratta di una pervasività che orienta e definisce la conformazione sinaptica e le attivazioni neuronali, da cui dipende l'architettura stessa della mente e, dunque, la capacità di produrre pensiero. I sistemi di intelligenza artificiale e i meccanismi della comunicazione informatizzata possono indurre forme di manipolazione *ab origine* della struttura stessa della conoscenza e della coscienza e quindi del modo di percepire, rappresentare e significare il mondo, influenzando la formazione dell'alfabeto dell'esperienza, concetto con cui definiamo le categorie emotivo-cognitive, etiche e culturali di interpretazione della realtà e di se stessi. L'altissimo potenziale, che le tecnologie digitali possiedono, di penetrazione nei vissuti, nelle percezioni, nelle pratiche quotidiane (pensiamo all'uso dello smartphone e al rapidissimo proliferare dei programmi di intelligenza artificiale per ogni esigenza), orienta desideri, scelte, aspettative e impatta plasticamente e inconsapevolmente sulla dotazione originaria e inviolabile dell'essere umano: la sua capacità di pensare. Queste osservazioni, che intrecciano diversi ambiti disciplinari e sollevano complesse questioni etiche, ricevono significativi input sul piano empirico da numerose ricerche su larga scala (es. Save The Children 2023, *Atlante (Rischi) del digitale*; Report dell'Istituto Superiore di Sanità 2024, *La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: le tecnologie digitali negli adolescenti*) a livello

nazionale e internazionale, mettendo in discussione le pratiche del settore educativo-formativo e richiedendo nuove azioni non tanto di contenimento, quanto di una rinnovata e globale coscientizzazione di massa, perché il rapporto mezzi-fini muova verso un necessario e nuovo equilibrio dove l'intelligenza umana si confermi la guida dei processi decisionali, etici, sociali e culturali, anche di quelli tecnologicamente mediati. L'ottimismo che rappresenta la cifra distintiva della pedagogia, in quanto ogni atto educativo presuppone la fiducia nella trasformabilità della persona, nella sua perfettibilità ontologica e nella sua apertura al futuro, trova nella prospettiva della pedagogia generativa la messa in campo di un impegno concreto per restituire speranza pedagogica e concretezza paidetica all'ideale socratico della cura dell'anima, con l'obiettivo di riattivare la forza generativa del pensiero e delle Comunità Pensanti. L'ottica generativa trova nella ricca produzione scientifica di John Dewey un fertile riscontro a partire proprio da quell'ottimismo pedagogico che per Dewey consiste nella fiducia che l'esperienza possa sempre essere riorganizzata e arricchita: educare significa generare possibilità autentiche per "una continua crescita umana" (Dewey, 1916, p.57). Dewey afferma che la libertà genuina è intellettuale e poggia sull'"educato potere di pensare e sull'abilità a guardare i problemi con ponderazione" (1933). Quando l'azione umana, invece, non è guidata da conclusioni meditate, prendono il sopravvento gli impulsi sconsiderati, i desideri non equilibrati, il capriccio e le situazioni contestuali dell'*hic et nunc*, forme di conoscenza superficiali e passeggere che già dieci anni fa Mannese definiva "pensiero transitorio" (2016). L'accordo con Dewey di *Come Pensiamo* (1933) è lampante: educare ad un'incontrollata e irriflessiva attività esterna significa educare ad una condizione di schiavitù in cui la persona è esposta al pericolo di trovarsi in balia degli istinti, delle circostanze e delle pressioni sociali. Questa modalità diseducante, che mina le radici della libertà come libertà del pensiero individuale e comunitario, ostacola la salvaguardia della democrazia e la formazione della responsabilità democratica. Di nuovo Dewey ci orienta verso un superamento possibile di questa impasse culturale grazie alla sua concezione dinamica della realtà, una realtà che si sviluppa e cresce continuamente, grazie agli sforzi congiunti e convergenti di tutti gli esseri umani. È la persona, dunque, in quanto "diritto sussistente" (Rosmini, 1838), che si realizza nella dimensione relazionale, nel dialogo, nell'incontro e nella sollecitudine verso l'altro, che giunge «alla considerazione pensante della realtà e all'azione che consegue il pensiero» (Dewey, 1968, pp. 29-30, nota 3). Il binomio pensiero-azione rende la persona capace di indirizzare il corso degli eventi, risolverne i problemi, definirne i fini ideali, influenzando così non solo la propria vita e quella degli altri, ma tutta la realtà. È proprio questo passaggio concettuale che ci consente di individuare il legame inscindibile tra processo educativo e ideale democratico.

5. Conclusioni

Il filosofo inglese e professore emerito della University of Warwick, Michael Luntley, nel 2016 sottolineava la scomodità politica ed economica di Dewey, definendola come una visione ampia e, probabilmente, proibitivamente costosa. Ampia per la sua opposizione a quella forma di strumentalismo educativo a cui siamo diventati sempre più familiari. Per Dewey, l'educazione consiste nel fornire alle persone esperienze e capacità per partecipare pienamente all'impresa condivisa della cultura umana. Si tratta di una concezione dell'educazione che stabilisce profonde interdipendenze tra la trasformazione individuale e le trasformazioni sociali. È proprio questo punto a mettere in difficoltà la sostenibilità economica della visione di Dewey: in un contesto politico in cui i servizi sono valutati in base al loro contributo al benessere economico della società, il liberalismo educativo di Dewey è destinato a soccombere rispetto a uno strumentalismo economico che accetta una stratificazione delle opportunità educative (Luntley, 2016, p.2). La richiesta di Dewey, pienamente condivisa e portata avanti dalla Pedagogia Generativa, che tutti abbiano accesso a un'immersione culturale per garantire la forza generativa e trasformativa del pensiero e della sua educazione, corre il rischio di restare in fondo alla lista delle priorità del sistema politico di fronte alla competizione per le risorse economiche, a meno che le politiche educative non convergano verso un doveroso e radicale ripensamento delle finalità intrinseche dell'educazione, come emancipazione universale da ogni forma di compromesso, irresponsabilità e strumentalizzazione umana.

Bibliografia

Bauman, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita&Pensiero

Castaldi, M.C. (2021). *Narrazioni pedagogiche.* Lecce: Pensa MultiMedia

Dewey, J. (1968). *Il mio credo pedagogico, antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia

Dewey, J. (1965). *La ricerca della certezza. Studio del rapporto fra conoscenza e azione*. Firenze: La Nuova Italia

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia

Dewey, J. (1958), *Natura e condotta dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia

Dewey, J. (1954). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia

Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Viking Press

Dragoi, G. (2024). The generative grammar of the brain: a critique of internally generated representations. *Nat RevNeurosci*. 25(1):60–75 https://doi.org/10.1038/s41583-023-00763-0

Dudai, Y. (2020). In search of the cultural engram. *Neuron*.108(4):600–603 https://doi.org/10.1016/j.neuron.2020.10.020

Economist Intelligence Unit. (2025). *Democracy Index 2025*. Economist Intelligence Unit. https://www.eiu.com/

Elia, G. (2012). Pedagogia e politica nella costruzione del legame sociale. *Metis. Mondi educativi. Temi, Indagini, suggestioni*, Anno II N.2, 12/2012

Istituto Superiore di Sanità (2024). *Report La Sorveglianza HBSC-Italia 2022 Health Behaviour in School-aged Children: le tecnologie digitali negli adolescenti*. Roma: Istituto Superiore di Sanità

Luntley, M. (2016). "What's the Problem with Dewey?", *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, VIII-1 (2016), 1-22

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia

Mannese, E. (2021). Presentazione. *Attualità Pedagogiche*, Vol.3 n.1 (2021), 1-2

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

Margoni, F. et al. (2026). Stable intuition and the rise of deliberative prosociality in childhood. *Nature human behaviour*, July 2026, https://doi.org/10.1038/s41562-026-02487-4

Maritain, J. (1948). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana

Merzenich, M. (2013). *Soft-wired: How the new science of brain plasticity can change your life*. Parnassus Publishing

Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Rosmini, A. (1838). *Antropologia a servigio della scienza morale*. Milano: Tipografia e Libreria Pogliani

Save the Children Italia (2023). *XIV Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia. Tempi digitali*. Save the Children Italia. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/14-atlante-dell-infanzia-a-rischio-tempi-digitali

Siegel, D. J. (2017). *Mind: A journey to the heart of being human*. W. W. Norton & Company

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Crisi della democrazia: adult education come pratica di educazione alla cittadinanza democratica contro ogni forma di autoritarismo

Crisis of democracy: adult education as a practice for democratic citizenship education against all forms of authoritarianism

Cera Rosa
Università degli Studi di Foggia

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

The article analyzes how adult education promotes active democratic citizenship. There are two specific objectives: To examine the role of civic knowledge in making adults agents of transformation; to investigate the role that participation has in the exercise of democratic citizenship. The methodology adopted is speculative: Concepts relating to civic and democratic education of adults have been analyzed through a critical reading of the relevant scientific literature.

Keywords: adult education, democratic citizenship education, partecipation, civic knowledge, transformative learning

L'articolo analizza come l'*adult education* promuove la cittadinanza democratica attiva. Due gli obiettivi specifici: esaminare il ruolo delle conoscenze civiche nel rendere l'adulto agente di trasformazione; investigare la funzione della partecipazione nell'esercizio della cittadinanza democratica. La metodologia adottata è di tipo speculativo: sono stati oggetto di analisi concetti riferibili all'educazione civica e democratica degli adulti attraverso una lettura critica della letteratura scientifica di riferimento.

Parole chiave: adult education, educazione cittadinanza democratica, partecipazione, conoscenze civiche, apprendimento trasformativo

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Cera Rosa.

Citation: Cera Rosa (2026). Crisi della democrazia: adult education come pratica di educazione alla cittadinanza democratica contro ogni forma di autoritarismo Personae, 5(1), 35–41.

Introduzione

La teoria critica dell'educazione degli adulti considera la cittadinanza democratica come una pratica collettiva continua e permanente (Biesta & Lawy, 2006). Una pratica questa guidata dalla riflessione critica e dalla partecipazione attiva dei cittadini nei processi decisionali. In questo senso, la riflessione critica e la partecipazione collettiva dei cittadini rappresentano le fondamenta della democrazia, in quanto entrambe contribuiscono a limitare le tendenze autoritarie e la mercificazione dell'apprendimento nell'ambito dell'educazione degli adulti, contribuendo così alla custodia dei principi democratici.

Studiosi come Paulo Freire (2005), Jack Mezirow (1998) e Stephen Brookfield (2000) nel sottolineare l'importanza della riflessione critica in campo educativo hanno al contempo espresso un'idea differente sulla funzione trasformativa della stessa. Per Freire, nell'ambito della pedagogia

politica, la riflessione critica è ciò che consente agli adulti di promuovere la lotta collettiva e di respingere ogni forma di oppressione; di converso Mezirow ritiene, invece, che la riflessione critica promuova la trasformazione attraverso la rivalutazione delle prospettive di significato sorrette dal discorso critico-razionale, in quanto la riflessione è intesa come processo cognitivo e individuale; a sua volta, Brookfield nel sostenere, infine, una posizione intermedia, reputa che la riflessione critica contribuisca a smascherare i presupposti egemonici presenti nella pratica. In definitiva, volendo quindi ricercare una sintesi tra le tre differenti opinioni degli studiosi, precedentemente accennate, potremmo pensare alla riflessione critica come a una pratica variegata che si distingue per differenti dimensioni ontologiche, epistemologiche ed etiche. Un genere di riflessione critica questo che unitamente alla partecipazione collettiva, intesa come dialogo collaborativo, impegno civico e co-costruzione della conoscenza, contribuiscono a delimitare l'esasperato individualismo (l'IO) e il disinteresse alla dimensione collettiva (il Noi) (Elia, 2021). Ma quali sono le cause che hanno determinato una sempre maggiore affermazione dell'"Io" sul "Noi"?.

La risposta a questa domanda non può che provenire dalla letteratura scientifica di riferimento, secondo la quale l'educazione degli adulti sembra aver perso, nel tempo, la propria missione sociale, mirando principalmente alla soddisfazione delle richieste provenienti dal mercato del lavoro (Biesta, 2016; UNESCO, 2022). Richieste queste ultime che hanno sempre più contribuito a privare i programmi di studio e le esperienze educative della loro declinazione umana e sociale, arricchendole di aspetti e finalità neo-liberistiche. Tutto ciò ha poi indotto, via via, a una riformulazione dei concetti stessi di cittadinanza e di educazione degli adulti, arricchendoli di significati economici e finanziari.

1 Obiettivi, domande di ricerca e metodologia

L'obiettivo del presente contributo è di investigare come l'a*dult education* possa riacquisire il suo originale autentico significato, in modo da promuovere nella prassi il valore umanistico e pedagogico dei concetti legati alla cittadinanza democratica. Inoltre, si propone di esaminare come le conoscenze civiche consentano all'adulto di essere agente di cambiamento e trasformazione, al fine di migliorare la qualità della democrazia. Ulteriore obiettivo è quello di vagliare il ruolo che la partecipazione e l'apprendimento collettivo rivestono nell'esercizio della cittadinanza attiva e democratica. Queste sono, quindi, le domande di ricerca che hanno guidato l'analisi critico pedagogica del concetto di educazione degli adulti alla cittadinanza democratica:

1. Come è cambiata l'educazione degli adulti nel tempo e quale il ruolo e il rapporto con l'educazione civica?

2. Di quale genere di conoscenze gli adulti hanno bisogno per essere agenti di trasformazione ed esercitare il diritto di cittadinanza attiva e democratica?

3. Nell'adult learning quale funzione riviste l'apprendimento collettivo e la partecipazione a livello locale?

Per rispondere a queste domande la metodologia seguita è di tipo speculativo e argomentativo, in quanto sono stati oggetto di analisi alcuni concetti riferibili all'educazione civica e democratica degli adulti, attraverso una lettura critica della letteratura scientifica di riferimento. In questo modo, è stato possibile porre in luce sia dimensioni politiche che sociali dell'apprendimento degli adulti nei tempi piuttosto turbolenti della contemporaneità.

Questa metodologia ha consentito di effettuare un'analisi teorico-trasformativa del concetto di educazione civica e democratica degli adulti, in modo da giustificare e promuovere l'impegno collettivo di tutti i cittadini, attraverso l'apprendimento basato sulla comunità e la cittadinanza attiva, facendo appello a quel genere di conoscenze apprese nel pubblico e per il pubblico. Nell'effettuare l'analisi trasformativa dell'educazione civica degli adulti diverse sono le idee e i riferimenti attinti da svariati contributi dell'Istituto per l'Apprendimento Permanente dell'UNESCO.

2 Educazione civica: di quali conoscenze hanno bisogno gli adulti?

Il rapporto tra educazione civica ed educazione degli adulti è di tipo simbiotico: la prima offre i contenuti utili all'esercizio della cittadinanza attiva e democratica; la seconda applica tali contenuti alla realtà, traendo spunto dalle esperienze di vita, al

fine di promuovere lo sviluppo del pensiero critico riflessivo.

In realtà, la trasformazione del significato del concetto di educazione degli adulti, avvenuta nel tempo, ha poi a sua volta esercitato ricadute negative sul modo stesso di pensare all'educazione civica. Una trasformazione questa, in parte, attribuibile al diverso modo di intendere la *lifelong education* che originariamente nel Rapporto Faure (1972) era pensata nella sua dimensione umanista, orientata a difendere i diritti più delle "persone" e delle istituzioni che dei "soggetti". In altre parole, la nozione di *lifelong education* concepita dall'UNESCO in termini di solidarietà, democrazia e realizzazione della persona, in cui prevaleva l'idea del "*learning to be*" del Rapporto Faure, è stata poi associata, verso la fine degli anni '90, all'idea del "*learning to be productive and employable*", passando così da un concetto di imparare esplicitamente collegato a quello di democrazia, al diritto alla "realizzazione" a un concetto con finalità esclusivamente economiche (Biesta, 2022). Questo diverso modo di intendere l'apprendimento ha determinato una trasformazione profonda nell'*adult education*, non più intesa nella sua dimensione di mutamento sociale in grado di preservare i valori democratici, ma come potere contrattuale volto all'esclusiva difesa degli interessi del mercato del lavoro. La trasformazione delle finalità dell'apprendimento ha così contribuito all'indebolimento della democrazia, quella basata sulla partecipazione e in cui i cittadini sono direttamente coinvolti in discussioni e consultazioni, al fine di prendere decisioni politiche utili alla comunità.

Dinanzi a una simile trasformazione, l'educazione degli adulti è oggi chiamata a fare appello alla dimensione civica e democratica dell'apprendere, un apprendimento volto alla valorizzazione delle conoscenze politiche, considerato lo stretto legame tra pedagogia e politica (Perfetto, 2025), della capacità di pensiero critico e dei valori civili ed etici. In altri termini, alla luce dell'attuale combinazione di crisi economiche, politiche, sociali e ambientali, gli adulti necessitano di un'educazione civica in cui il ragionamento civico e il discorso civico rappresentino sia il mezzo che il fine della partecipazione democratica dei cittadini (Stizlein, 2020).

Il ragionamento e il discorso civico rappresentano quell'insieme di processi dialettici ed etici a cui gli adulti necessitano di fare riferimento nel momento in cui si pongono precise domande dinanzi a specifiche situazioni problematiche: "cosa dovremo fare" (ragionamento civico); "cosa vogliamo diventare" (discorso civico). Il ragionamento civico, inteso nella dimensione collegiale, consiste nel coniugare le idee e le esperienze di più persone che sono in qualche modo tra loro collegate, in quanto aventi medesima cittadinanza (stessa nazione), o perché condividono un identico problema. Un genere di ragionamento questo che unitamente all'immaginazione narrativa (Nussbaum, 2003) e alla saggezza sociale (Maxwell, 2019) contribuisce al coinvolgimento diretto dei cittadini nell'intraprendere azioni civiche e nel prefigurare realtà alternative e futuri migliori. Il discorso civico rappresenta, a sua volta, il mezzo o il metodo attraverso il quale gli adulti si impegnano nel ragionamento civico, ricorrendo, ad esempio, a discutere su problemi comuni, contribuendo così alla costruzione di nuove conoscenze, la cui costruzione deriva proprio dalla condivisione delle idee e dall'ascolto delle opinioni altrui. Il ragionamento e il discorso civico rappresentano, pertanto, i pilastri della democrazia, intesa sia come sistema di governo che come stile di vita (Dewey, 1939), in quanto inducono i cittadini ad assumersi le proprie responsabilità su determinate decisioni prese e a collaborare per immaginare migliori futuri democratici.

Sarebbe, allora, necessario chiarire ulteriormente quale dovrebbe essere il ruolo dell'educazione civica in una società, come quella contemporanea, in cui a prevalere sono soprattutto gli interessi e il successo individuale. Una società questa in cui l'efficienza organizzativa e gli interessi personali ostacolano lo sviluppo del pensiero critico e la promozione dei valori democratici. (Holst, 2021). Per questa ragione e in questo particolare momento storico sociale il ruolo dell'educazione civica dovrebbe, quindi, essere soprattutto quello di ri-orientare l'educazione degli adulti. Un compito questo non facile, in quanto l'educazione degli adulti per cambiare dovrebbe, innanzitutto, iniziare a pensare in modo differente alla funzione svolta dalla conoscenza. Non più quest'ultima utile solo all'affermazione in ambito professionale, ma anche mezzo attraverso il quale gli adulti possono rivendicare e difendere i propri diritti, affermando così la propria capacità di deliberazione.

In tal senso, l'educazione civica è chiamata a rafforzare il ruolo dei cittadini come agenti di cambiamento, al fine di migliorare la qualità della democrazia, facendo appello proprio a quel genere di conoscenze civiche che l'adulto ha acquisito e costruito nel pubblico e per il pubblico. Le conoscenze di cui gli adulti hanno, quindi, bisogno per esercitare la propria cittadinanza attiva e democratica riguardano nello specifico la vita pubblica, la politica e le problematiche afferenti alle istituzioni governative. Un genere di conoscenze queste che aiutano le persone a orientarsi efficacemente nella propria vita all'interno della comunità politica, supportandola attivamente. D'altronde, l'obiettivo dell'educazione civica, come ricordato da Stephen Brookfield (2020), è quello di promuovere il superamento di tutte le relazioni di potere (ingiustificate) e questo genere di conoscenze potrebbero aiutare proprio nel conseguimento di questo obiettivo. La conoscenza di cosa accade nella vita pubblica e di come funzionano le istituzioni governative consente, infatti, agli adulti di sapere come rapportarsi alle strutture di potere, al fine di far prevalere la giustizia sociale e difendere i diritti civili. Questo genere di conoscenze rappresenta il nucleo centrale dell'educazione civica degli adulti, in quanto consente loro di individuare le strutture e le norme governative che sono da conservare e quelle che invece necessitano di essere trasformate e sostituite.

Le conoscenze riguardanti in particolare la vita pubblica e il funzionamento delle strutture governative sono, infatti, ciò che permette agli adulti di avere una rappresentanza politica e di consentire a quanti sono privi di "empowerment civico" di partecipare al processo politico, al di là del proprio contesto sociale e culturale di appartenenza.

3 Adult learning: il valore della partecipazione per la cittadinanza democratica

Le conoscenze di cui gli adulti hanno bisogno per esercitare il proprio diritto di cittadinanza attiva e democratica sono nello specifico quelle acquisite in modo informale e partecipato, attraverso la condivisione e il confronto con altri cittadini adulti. Non tutti gli adulti hanno, però, la possibilità di partecipare a confronti e discorsi pubblici e condivisi a causa delle profonde disuguaglianze culturali ancora presenti nella società. Disuguaglianze che possono essere superate facendo appello a quel genere di apprendimento basato sulla comunità spesso menzionato in alcuni documenti dell'Istituto per l'Apprendimento Permanente (UNESCO, 2020; 2021). In particolare, questi documenti sottolineano l'importanza dell'apprendimento collettivo a livello locale attraverso iniziative come i circoli di studio, i quartieri e le città che apprendono, utilizzando un approccio centrato sulle persone, affinché possano acquisire quelle conoscenze e competenze utili per risolvere problemi complessi della vita pubblica.

In realtà, nonostante diversi documenti europei e internazionali promuovano l'apprendimento collettivo, a livello locale sembra poi tutto arenarsi, a causa dell'assenza di luoghi che agevolino una progettualità di vita democratica (Balzano, 2020). Anche gran parte dei progetti di *learning cities* finora realizzati, promossi e ideati dall'UNESCO nel 2013, pur traendo ispirazione dalle politiche di *lifelong learning* che ricordano l'idea della società dell'apprendimento presente nel Rapporto Faure (1972) e nel Rapporto Delors (1996), dove l'apprendimento permanente è finalizzato a promuovere una società conoscitiva retta da principi democratici, sembrano aver perso la loro dimensione umanistica di matrice illuminista (Cera, 2025).

In altre parole, nel momento in cui i progetti di *adult learning* vengono realizzati a livello locale perdono il loro valore autentico di partecipazione, finalizzati alla discussione di problemi che riguardano la comunità, per assumere un valore funzionale alla produttività e allo sviluppo economico. Un valore questo che certamente non andrebbe demonizzato, ma è anche vero che l'*adult learning* non possa essere esclusivamente pensato ai soli fini economici, ma come un processo di crescita per la persona, attraverso cui promuovere lo sviluppo dell'uguaglianza, la giustizia sociale e il mantenimento della coesione sociale (UNESCO, 2013). Per questa ragione, l'*adult learning* necessita di trasformazione, di recuperare il suo originario valore autentico partecipativo e democratico, in modo da aiutare gli adulti nelle continue fasi critiche di liminalità, dovute alle innumerevoli transizioni identitarie, politiche ed economiche di ogni Paese. Dal punto di vista sociale nulla è, infatti, sempre identico e statico nel tempo, ma in continua trasformazione e l'educazione, come ricordato da John Dewey (1916), non può, di conseguenza, che essere un processo perenne di ricostruzione dell'esperienza. Un processo di ricostruzione questo

che necessita della capacità dell'adulto di dedicarsi all'autoriflessione critica e al dialogo riflessivo e razionale in modo partecipato, coinvolgendo altri adulti nel riflettere e discutere della vita pubblica.

In questo modo, attraverso la partecipazione, gli adulti contribuiscono alla creazione di un discorso pubblico, in cui ognuno offre e riceve idee, cerca di difendere le proprie convinzioni, ma al contempo ridefinisce la propria prospettiva grazie al contributo dei pareri altrui. L'apprendimento civico, partecipato e trasformativo rappresenta, così, il principio cardine dell'educazione alla cittadinanza democratica, in quanto in grado di promuovere la pratica sociale e politica della democrazia partecipativa, basata sul dialogo collaborativo e su azioni riflessive necessarie al fine di assicurare azioni locali che siano sensibili ai bisogni della comunità.

Conclusioni: solo competenze civiche?

Al di là dell'obiettivo valore di alcune competenze civiche come l'alfabetizzazione informativa, il parlare in pubblico, l'empatia e la collaborazione, è necessario che l'educazione alla cittadinanza democratica vada oltre le competenze, al fine di promuovere un genere di apprendimento che possa realmente apportare trasformazioni significative. L'educazione civica degli adulti, ritenuta fondamentale nella tutela dei valori della democrazia, è chiamata a implementare modelli di azione a cui i cittadini dovrebbero ispirarsi, in modo da divenire co-creatori riflessivi nella vita pubblica. In altre parole, l'educazione civica necessita di un fondamento teorico che valorizzi le dimensioni trasformative dell'apprendimento, in quanto in un contesto che possa definirsi democratico i cittadini dovrebbero essere in grado di riflettere non solo su se stessi, ma anche sulla società e sul mondo, al fine di creare e immaginare prospettive e futuri più inclusivi e accoglienti (Hoggan-Kloubert & Mabrey, 2022).

Attraverso la riflessione, l'immaginazione e la partecipazione, i cittadini sono chiamati a collaborare con molteplici attori come le istituzioni di potere statali e locali affinché l'educazione alla cittadinanza democratica possa realmente basarsi su azioni concrete. In un simile scenario, gli adulti sono gli operatori in prima linea, gli attori principali della società civile e in quanto tali svolgono un ruolo cruciale nelle modalità di attuazione dell'educazione alla cittadinanza. In atri termini, gli adulti, in quanto agenti di cambiamento, dovrebbero essere in grado di prendersi cura della vita pubblica, di acquisire conoscenze civiche, di effettuare scelte e di mettere in atto azioni ispirate ai principali valori democratici.

L'educazione alla cittadinanza democratica non può, però, essere pensata unicamente nella sua dimensione teorica, in quanto solo l'educazione come prassi è in grado di unire l'elaborazione di significato con l'azione pubblica e lo spirito critico.

Per concludere, l'analisi teorica critica presente in questo contributo dimostra come sia necessario andare oltre le semplici interpretazioni cognitive, al fine di promuovere una riflessione costruttiva che unitamente al dialogo, non solo considerato come atto esplorativo, ma come orientato all'azione, siano in grado di stimolare trasformazioni personali in contesti sociali, politici, economici e culturali più ampi. Trasformazioni queste che si realizzano attraverso il confronto pubblico, l'analisi delle situazioni problematiche della vita pubblica, il dialogo e la riflessione critica, in quanto l'educazione degli adulti non può che essere considerata come pratica democratica, critica e socialmente responsabile (Labrina & Aikaterini, 2025).

Compito dell'educazione degli adulti è, infatti, proprio quello di coltivare spazi del dissenso e della riflessione in cui ogni persona unitamente alla comunità possono immaginare e realizzare società più inclusive e orientate alla giustizia sociale. Società in cui le istituzioni governative e le stesse istituzioni educative dovrebbero rappresentare un modello di collaborazione basato sull'etica e la responsabilità morale, dove a prevalere sono gli interessi di tutta la collettività e non di ristretti gruppi privilegiati. In questo modo, anche i cittadini imparerebbero ad apprezzare la trasparenza, la difesa dei principi etici e democratici e non avrebbero la necessità di dover combattere la polarizzazione sociale e politica spesso associata a fenomeni di disinformazione. Una società questa che potremmo forse solo definire utopica, ma che i cittadini possono sperare di costruire, intensificando ad esempio la loro partecipazione alla vita pubblica e politica, promuovendo la democrazia dell'apprendimento, in modo da essere maggiormente coinvolti nell'organizzazione della *governance* democratica.

Bibliografia

Balzano, V. (2020). Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale. *Attualità Pedagogiche, 2*(1), 36-47.

Biesta, G. (2016). Democracy, Citizenship and Education: From Socialisation to Subjectification. *Foro de Educatiòn*,

14(20), 21–34.

Biesta, G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for

the emancipation of education. *International Review of* Education, 68, 655–672.

https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x

Brookfield, S. (2000). The concept of critically reflective practice. In L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult*

and continuing education (pp. 33–49). San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (2020). Critical thinking and learning in adults: A case study in transformative learning on white supremacy

and white racial identity. In D. Fasko Jr. & F.Fair (Eds.), *Critical thinking and reasoning* (pp. 114–130). Leiden:

Brill.

Cera, R. (2025). Un'analisi critico-pedagogica delle learning cities: dimensioni epistemologiche e infrastrutture per una cultura dell'apprendimento permanente. *QTimes Journal of education Technology and Social Studies, 3*, 215-227.

Delors, J. (1996*). Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company.

Dewey, J. 1939/1976. Creative Democracy: The Take Before Us. In J. Boydston (ed.), *John Dewey: The Later Works*

1925-1953 (pp. 224–230), volume 14. Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.

Elia, G. (2021). Il valore della comunità. Il noi e l'io tra resistenza e transizione. In S. Lentini, S.A. Scandurra (a cura di),

Quamdiu cras, cur non hodie? (pp. 1091– 1106). Roma: Aracne.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V.Rahnema, M., & Wrd, F.Ch. (1972). *Learning to be.*

The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Freire, P. (2005). Education for critical consciousness. London, New York: Continuum.

Hoggan-Kloubert, T., & Mabrey, P. E. (2022). Civic education as transformative education. *Journal of Transformative*

Education, 20(3), 167–75.

Labrina, G., & Aikaterini, T. (2025). From critical reflection to transformative praxis: Intersecting Freire, Mezirow, and

Brookfield. *Adult Education Crtical Issues*, 5(2), 51–65.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.

Holst, J. D. (2021). Challenging neoliberalism through radical adult education in a Chilean union school. *Adult Education*

Quarterly, 71(1), 20–36.

Maxwell, N. (2019). The Urgent Need for Social Wisdom. In R. J. Sternberg & J. Glück (Eds.), *The Cambridge Handbook*

of Wisdom (pp. 754–780), Cambridge University Press.

Nussbaum, M.C. (2003). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, 4(2), 123–135.

https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258Digital

Perfetto, G. (2025). Educazione e potere: la pedagogia come leva di trasformazione sociale e inclusione democratica.

Personae, 4(2), 82–90. https://ojs.uniba.it/index.php/personae/article/view/2328/2170

Stitzlein, S. M. (2020). *Using Civic Participation and CivicReasoning to Shape our Future and Education*. Paper

commissioned for the UNESCO Futures of Education report (forthcoming, 2021).

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013). *Terms of Reference for Establishingt the International Platform for*

Learning Cities. Hamburg: UNESCO.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2020). *Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the Futures*

of Education Initiative. Report. A transdisciplinary expert consultation. Hamburg: UNESCO.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2022). *5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship*

education: Empowering adults for change [GRALE 5]. Hamburg: UNESCO.

UNESCO. International Commission on the Futures of Education (2021). *Futures of Education. Learning to Become.*

Paris: UNESCO.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Educational Research and Digital Colonialism: Preliminary Reflections

Ricerca pedagogica e colonialismo digitale. Riflessioni preliminari.

Dorella Cianci
Libera Università Maria SS. Assunta, Lumsa (Roma).

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

This article investigates generative artificial intelligence from the perspective of social pedagogy, focusing on its relationship with the phenomenon commonly described as «digital colonialism». Taking as its point of departure Pope Leo XIV's encyclical Magnifica humanitas, which emphasizes that the use of artificial intelligence cannot be reduced to a merely technical issue, the study critically examines scientific evidence concerning the capacity of algorithmic systems to reproduce forms of discrimination. It argues that pedagogy must move beyond an exclusively instrumental understanding of digital education and develop forms of critical AI literacy capable of addressing the social, ethical, and cultural implications of these technologies.

Keywords: artificial intelligence, pedagogy, encyclical, racism, digital colonialism.

L'articolo analizza l'intelligenza artificiale generativa come questione pedagogica sociale in rapporto al cosiddetto «colonialismo digitale». Muovendo dal richiamo dell'Enciclica Magnifica humanitas di Leone XIV, secondo cui l'uso dell'IA non può essere considerato un fatto puramente tecnico, il contributo rilegge alcune evidenze scientifiche degli algoritmi come moltiplicatori di discriminazioni. Il contributo sostiene che la pedagogia debba superare una concezione meramente strumentale dell'educazione digitale, per elaborare una formazione critica all'IA.

Parole chiave: intelligenza artificiale, pedagogia, enciclica, razzismo, colonialismo digitale.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Dorella Cianci.

Citation: Dorella Cianci (2026). Educational Research and Digital Colonialism: Preliminary Reflections Personae, 5(1), 42–47.

Introduction

Artificial intelligence currently raises questions for educational theory that concern not only technological innovation, but also the ways in which a society "produces" and transmits knowledge. The educational issue does not lie in determining whether AI should be regarded as inherently positive or negative, but rather in understanding the conditions under which it may contribute to the promotion of human dignity, substantive equality, and the recognition of difference. Generative artificial intelligence has, in fact, rapidly entered educational systems, reshaping the relationship between knowledge and access to knowledge, as well as that between inclusion and selection. It has also begun to affect the processes through which learning pathways and assessment criteria are constructed, thereby reinforcing less visible and more insidious forms of racial discrimination. From this perspective, UNESCO has emphasised the need for an approach to artificial intelligence grounded in inclusion, the protection of linguistic and cultural diversity, and educational responsibility (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023). The central hypothesis of this article is that artificial intelligence is never a neutral system, but rather the product of the society in which it is designed. It is precisely within this context that the issue of digital colonialism emerges: a process through which platforms and algorithmic systems contribute to determining which languages, forms of knowledge, and subjects acquire visibility and authority within the digital sphere. The concept of digital colonialism originated within critical scholarship on the relationships among data, platforms, and global power. While the debate initially focused on the economic valorisation of data (Couldry & Mejias, 2019), more recent developments have shown that this paradigm also encompasses the organisation of the linguistic systems underlying artificial intelligence. From a pedagogical perspective, this also entails questioning who defines the criteria through which knowledge is legitimised. From a pedagogical perspective, this also requires examining who defines the criteria through which knowledge is legitimised. This article proposes that digital colonialism should be understood as an inherently pedagogical issue, since it directly affects the educational processes through which three fundamental principles are shaped: equality, participation, and democratic citizenship[1].

1. Generative AI, Education, and Digital Colonialism

1.1. The Pedagogical Question of Equality

This article seeks to demonstrate that digital colonialism constitutes a new pedagogical question. Artificial intelligence, at least in its present form, is progressively redefining the criteria through which knowledge is produced, selected, validated, and made accessible. In this sense, digital colonialism consists in the power to determine which languages, forms of knowledge, and subjects may be recognised as authoritative within the digital ecosystem. The educational question, therefore, lies in understanding how these processes affect the principle of equality, transforming access to knowledge into a domain characterised by new cultural, linguistic, and social asymmetries. As is widely recognised, every technological innovation changes the way in which a society distributes not only knowledge but also opportunities. For these two reasons, every technological innovation must be regarded, first and foremost, as an educational priority. More specifically, generative artificial intelligence has entered educational systems with the speed typically associated with infrastructural transformations: even before it has been fully understood, it is already being used to write, translate, summarise, assess, provide guidance, personalise learning pathways, and produce educational content. This development cannot be understood merely as a form of instrumental innovation. It reshapes the relationship between knowledge and access to knowledge, between teacher and learner, between language and authority, and between inclusion and selection. AI therefore enters pedagogical reflection in multiple

[1] The UNESCO references include both the policy guidance on inclusion and equity and the 2023 guidance on generative AI in education and research, which addresses data privacy, equity, and linguistic and cultural diversity. The concept of data colonialism was introduced by Nick Couldry and Ulises A. Mejias in 2019. This study originated in an expert contribution commissioned by the Italian newspaper Avvenire, also listed in the bibliography; its online version provides access to further international open-access research.

ways: it intervenes in the processes through which societies determine who may learn, by means of which tools, according to which categories, and within which cultural imaginaries. The decisive question is not whether AI should be accepted or rejected, but under what conditions it may be directed towards the promotion of human dignity, substantive equality, and the recognition of difference. UNESCO has identified inclusion, equity, data protection, and the safeguarding of linguistic and cultural diversity as fundamental principles for the educational use of AI (cf. Miao *et al.*, 2021; Miao and Holmes, 2023). Pope Leo XIV's recent encyclical *Magnifica humanitas* likewise places the issue well beyond the assumption of technological neutrality, emphasising that AI affects rights, opportunities, reputation, and freedom (Leo XIV, 2026). The hypothesis advanced in this article is that artificial intelligence is never exclusively «artificial», since it draws upon data concerning people, material infrastructures, design choices, and cultural worldviews embedded in datasets. It is precisely here that the less visible danger of digital colonialism emerges: an ordinary process through which platforms and language models determine which languages occupy a central position, which forms of knowledge are recognised, and which subjects remain at the margins of algorithmic legibility. A non-negotiable principle must therefore be reaffirmed, even in the age of computation: equality is also an educational principle that AI must not be allowed to undermine.

1.2 From Technological Neutrality to Algorithmic Dependence

If digital colonialism consists in the progressive algorithmic organisation of knowledge, the first assumption that must be questioned is that of technological neutrality. A well-established body of scholarship has shown that artificial intelligence systems are not value-neutral instruments, but sociotechnical systems in which design choices, economic interests, power relations, and cultural models become embedded. Algorithms do not merely process information: they select, rank, and assign relevance to data according to criteria that inevitably reflect the contexts in which they are designed and trained. From this perspective, digital colonialism cannot be reduced to the control of technological infrastructures or to the concentration of computational capacity. It manifests itself above all in the transformation of human experience into data available for algorithmic processing, and in the resulting power to determine which forms of knowledge become visible, which categories are regarded as legitimate, and which subjects can be recognised within the digital ecosystem. This extractive logic constitutes a defining feature of contemporary colonialism, since it shifts control from the appropriation of territories to the organisation of information and the processes through which knowledge is produced. This framework raises four issues of particular pedagogical significance: the algorithmic marginalisation of individuals and communities that are poorly represented in datasets; epistemic asymmetries that privilege certain knowledge systems over others; structural inequalities resulting from the uneven distribution of digital infrastructures; and informational hierarchies that assign differing degrees of authority to languages, cultures, and forms of knowledge. These phenomena are closely interconnected and affect the criteria through which education selects content, constructs authority, and organises access to knowledge. Within this framework, the educational question concerns not only the use of artificial intelligence, but also the governance of the algorithmic architectures that mediate knowledge. When a system recommends content, assesses a written text, guides a learning pathway, or selects sources of information, it operates within a hierarchy of meanings. If this hierarchy remains opaque, there is a risk that inequalities will gradually become normalised, making certain languages less visible, certain communities less representable, and alternative forms of knowledge less authoritative.

1.3 Digital Colonialism and the Selection of Knowledge

The linguistic dimension is one of the areas in which digital colonialism becomes most clearly apparent. Languages are not merely instruments of communication; they convey interpretative categories, collective memories, and distinct ways of organising reality. Consequently, when a language model delivers significantly different levels of performance depending on the language in which it is used, the resulting inequality directly affects the right to access knowledge and

participate in cultural life. The underrepresentation of low-resource languages limits the quality of generative AI systems and reduces the visibility of entire linguistic communities. At the same time, models trained on large textual corpora may reproduce discriminatory associations between linguistic varieties, ethnic identity, and perceived social competence, thereby incorporating into algorithmic processes stereotypes that are already present in the public sphere. Comparable discriminatory effects have also been documented in automated recruitment procedures and in the formulation of clinical assessments, confirming that linguistic asymmetries may translate into unequal access to employment, healthcare, and digital services[2]. Automated content moderation systems also reveal this dynamic. Languages that are underrepresented in training datasets are more vulnerable both to the under-removal of harmful content and to the erroneous removal of culturally legitimate material, since classification standards continue to be developed predominantly on the basis of dominant languages. The issue, therefore, concerns not only technological efficiency, but also the unequal degree of recognition afforded to linguistic communities within the digital sphere. From this perspective, education about artificial intelligence entails developing a form of critical AI literacy capable of examining the conditions under which knowledge is produced in the algorithmic age. The pedagogical question lies not only in learning how to use generative tools, but also in understanding how datasets, language models, validation criteria, and digital platforms contribute to determining the authority of sources, the representation of cultures, and opportunities for democratic participation. Digital decolonisation thus becomes a fundamentally educational task, aimed at restoring linguistic pluralism, epistemic justice, and equality of access to knowledge. The study published in *Nature* by Valentin Hofmann, Pratyusha Ria Kalluri, Dan Jurafsky, and Sharese King (see bibliography) demonstrates that some large language models automatically associate «African American English» (AAE) with socially negative attributes, even in the absence of any explicit reference to race. Across several experimental settings, speakers using this linguistic variety were judged to be less suitable for highly skilled occupations, more likely to engage in criminal behaviour, and even more deserving of harsher sentences than speakers of «Standard American English»[3].

2. Towards a Pedagogical Approach to the Decolonisation of Artificial Intelligence.

Taking the human person as the criterion for innovation—as suggested by the encyclical under discussion—requires a reconsideration of the very meaning of digital education. Education cannot be limited to learning how to use generative tools; it must also foster the development of critical thinking capable of examining the conditions under which algorithms produce knowledge. This perspective stands in continuity with the tradition of critical pedagogy initiated by Paulo Freire. Although he was writing in a profoundly different historical context, Freire assigned education the task of fostering *conscientização*, or critical consciousness: the capacity to recognise the structures of domination that shape both individual and collective life (Freire, 1970). Transposed to the contemporary digital ecosystem, this approach invites us to interpret algorithms as cultural and social constructs that reflect specific power relations. A pedagogy of digital decolonisation may therefore be understood as an extension of critical pedagogy. Decolonising artificial intelligence means educating individuals to question the provenance of data and the processes through which algorithms confer visibility and authority on particular forms of content. The aim is not to replace one technological paradigm with another, but to promote forms of digital citizenship grounded in equality, epistemic justice, and democratic participation. From this perspective, a pedagogy of digital decolonisation may be defined as a theoretical and methodological orientation aimed at developing the capacity to recognise and challenge forms of domination that may be embedded in algorithmic infrastructures, so that innovation remains at the service of the human

[2] Cf. Crawford, 2021; Bender *et al.*, 2021.

[3] The so-called language gap is also relevant. Stanford University's Mind the (Language) Gap project shows that leading language models perform best in data-rich languages, particularly English, while achieving substantially lower results in underrepresented languages such as Vietnamese, Nahuatl, Swahili, and Burmese. This disparity limits not only linguistic accuracy, but also equitable access to AI-based education, information, and knowledge production.

person rather than becoming a mechanism for reproducing inequality (Nekoto et al., 2020)[4].

Concluding Remarks

The reflections developed in this article do not support definitive conclusions regarding a phenomenon that, owing to the rapid pace of technological change and the still limited body of empirical research, requires further theoretical investigation and systematic analysis. Rather than providing established answers, this study has sought to offer an interpretative framework for examining some of the transformations that artificial intelligence appears to be introducing into the production, organisation, and accessibility of knowledge. The hypothesis that digital colonialism may serve as a useful analytical category for pedagogical research therefore remains to be tested more extensively. Further investigation is needed to determine whether the asymmetries documented in the international literature arise primarily from the contingent limitations of current language models or whether they reflect structural mechanisms capable of exerting a lasting influence on the distribution of educational opportunities, the representation of linguistic and cultural diversity, and, more broadly, the effective realisation of the principle of equality. It is precisely this unresolved question that makes the issue particularly relevant to pedagogical inquiry. As Leo XIV states in *Magnifica humanitas*, "the primacy of the human person must be safeguarded, so that human intelligence, together with its conscience and freedom, may always guide technological innovation and responsibly determine its uses and limits" (no. 97). The central question, therefore, concerns not only the design and governance of algorithmic systems, but also education's capacity to develop the critical tools required to understand their anthropological, social, and cultural implications. From this perspective, the pedagogical approach proposed in this article should be regarded as an open working hypothesis, intended to encourage interdisciplinary discussion and further empirical research. Rather than closing the debate, the article seeks to outline a field of inquiry whose significance is likely to increase as artificial intelligence becomes more deeply embedded in educational and knowledge-producing institutions

[4] In this section, digital decolonisation is understood not as a rejection of artificial intelligence, but as the co-production of linguistic resources, the promotion of African languages, and the involvement of local communities in the design of computational models; see the works cited in the bibliograph.

References

Introduction

Cianci, D. (2026, luglio). Così gli algoritmi favoriscono un nuovo colonialismo digitale. Avvenire. https://www.avvenire.it/idee-e-commenti/cosi-gli-algoritmi-favoriscono-un-nuovo-colonialismo-digitale_10900

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford University Press.

Crawford, K. (2021). The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence. Yale University Press.

UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Chapter 1

Ahmed, S. A. A. (2026). *Algorithmic dependence and digital colonialism: A conceptual framework for artificial intelligence in education and knowledge systems of the Global South*. Frontiers in Education, 11, 1720563. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1720563

An, J., Huang, D., Lin, C., & Tai, M. (2025). *Measuring gender and racial biases in large language models: Intersectional evidence from automated resume evaluation*. PNAS Nexus, 4(3), pgaf089. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgaf089

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?* In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 610-623). https://doi.org/10.1145/3442188.3445922

Bouguettaya, A., Stuart, E. M., & Aboujaoude, E. (2025). Racial bias in AI-mediated psychiatric diagnosis and treatment: A qualitative comparison

of four large language models. npj Digital Medicine, 8, 332.

Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism.* Stanford University Press.

Crawford, K. (2021). *The atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. Yale University Press.

Hofmann, V., Kalluri, P. R., Jurafsky, D., & King, S. (2024). *AI generates covertly racist decisions about people based on their dialec*t. Nature, 633, 147-154. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07856-5

Ibrahim, L., Hafner, F. S., & Rocher, L. (2026). Training language models to be warm can reduce accuracy and increase sycophancy. Nature, 652(8112), 1159-1165. https://doi.org/10.1038/s41586-026-10410-0

Leone XIV. (2026). Magnifica humanitas: Lettera enciclica sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale. Libreria Editrice Vaticana.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Pava, J. N., Meinhardt, C., Badi Uz Zaman, H., Friedman, T., Truong, S. T., Zhang, D., Cryst, E., Marivate, V., & Koyejo, S. (2025). Mind the (language) gap: Mapping the challenges of LLM development in low-resource language contexts. Stanford HAI.

Shahid, F., Elswah, M., & Vashistha, A. (2025). Think outside the data: Colonial biases and systemic issues in automated moderation pipelines for low-resource languages. https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.13836

Chapter 2

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

Nekoto, W., Marivate, V., Matsila, T., Fasubaa, T., Fagbohungbe, T., Akinola, S. O. & Abbott, J. (2020). *Participatory research for low-resourced machine translation: A case study in African languages*. *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2020*, 2144–2160.

Leone XIV. (2026). *Magnifica humanitas. Lettera enciclica sulla custodia della persona umana nel tempo dell'intelligenza artificiale*. Libreria Editrice Vaticana (Per una rapida consiltazione cf. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/it/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.htm)

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Genealogia, identità e progettualità dell'educatore socio pedagogico

Genealogy, Identity and Professional Agency of the Socio-Pedagogical Educator

Matteo Cornacchia
Università degli Studi di Trieste

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

The article offers a genealogical, identity-based and forward-looking interpretation of the socio-pedagogical educator. Starting from recent regulatory developments it traces the roots of the profession in social and community pedagogy, with reference to Capitini, Dolci and don Milani.

It then examines the current relevance of the profession, focusing on university education, teaching innovation and professional placement. Finally it identifies population ageing as a major future challenge, arguing for the need to extend educational work beyond childhood and youth.

Keywords: Socio-Pedagogical Educator, educational practice, professional identity, university education

Il contributo propone una lettura genealogica, identitaria e progettuale dell'educatore socio-pedagogico. A partire dalla recente vicenda normativa, ricostruisce le radici della professione nella pedagogia sociale e di comunità, con riferimento a Capitini, Dolci e don Milani. Analizza poi l'attualità della professione, soffermandosi sulla formazione universitaria, sull'innovazione didattica e sul tirocinio. Infine, individua nell'invecchiamento della popolazione una delle principali sfide future, sostenendo la necessità di estendere lo sguardo educativo oltre l'infanzia e la giovinezza.

Parole Chiave: Educatore socio-pedagogico, lavoro educativo, identità professionale, formazione universitaria,

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che ne condividono impianto e contenuti.

Citation: Genealogy, Identity and Professional Agency, Matteo Cornacchia (2026). Genealogia, identità e progettualità Personae, 5(1), 48–54.

1. Introduzione

L'imprevisto rallentamento nell'attivazione degli albi professionali di educatori e pedagogisti, dopo che la Legge 55/2024 sembrava aver tracciato una rotta sicura, aggiunge un'ulteriore pagina a una vicenda normativa che, da almeno trent'anni, fatica a garantire piena stabilità e riconoscibilità alle professioni educative. Mai come in questo momento, pertanto, pare opportuno riavvolgere il nastro a beneficio di chi si sta accostando alla pratica professionale: studenti e studentesse dei corsi di studio della classe L-19, educatori in ingresso nei servizi, giovani professionisti che incontrano un lavoro necessario ma ancora esposto a rappresentazioni parziali.

Conoscere i passaggi che hanno determinato l'evoluzione del lavoro educativo aiuta a comprendere le ambivalenze che ancora ne caratterizzano il riconoscimento pubblico. Da una

parte l'educatore professionale socio-pedagogico è sempre più richiesto nei sistemi di welfare; dall'altra permangono confusioni terminologiche, sovrapposizioni con altre figure, applicazioni disomogenee della normativa vigente e difficoltà nel comunicare la specificità pedagogica dell'intervento. L'educatore continua spesso a essere pensato come figura genericamente relazionale, mentre la sua identità rinvia a un sapere progettuale, metodologico e valutativo più complesso.

Per quanto non costituisca l'oggetto specifico di questo approfondimento, non possono essere trascurati gli effetti di tale incertezza anche sul piano materiale della professione. Il riconoscimento normativo non produce automaticamente adeguate condizioni di lavoro, né risolve da solo le criticità legate ai capitolati d'appalto, agli inquadramenti contrattuali, alle retribuzioni e alla sostenibilità dei servizi. L'identità professionale va letta ben al di là dei testi di legge o dei piani di studio: prende forma anche (se non soprattutto) nella possibilità concreta di esercitare un lavoro riconosciuto, pensabile, narrabile e sostenibile.

L'obiettivo del presente contributo consiste dunque nel proporre una lettura genealogica, identitaria e progettuale dell'educatore socio-pedagogico. Genealogica, perché prova a ricostruire alcune radici del lavoro educativo prima e oltre la sua formalizzazione normativa; identitaria, perché si interroga su ciò che distingue l'educatore socio-pedagogico da figure prossime ma non sovrapponibili, a partire dall'educatore socio-sanitario; progettuale, infine, perché guarda alle trasformazioni future dei sistemi di welfare e ai bisogni educativi emergenti lungo l'intero corso della vita.

La tesi che orienta il contributo è che l'identità dell'educatore socio-pedagogico non possa essere compresa se ridotta alla successione degli atti normativi che l'hanno progressivamente definita. Tale vicenda è certamente importante: dalla lunga stagione di ambiguità tra formazione regionale, profili sanitari e percorsi universitari, fino al riconoscimento operato dalla Legge 205/2017 e alla successiva istituzione degli albi con la Legge 55/2024. Tuttavia, la professione trova un fondamento più profondo nella tradizione della pedagogia sociale e di comunità, cioè in un modo di intendere l'educazione come pratica capace di generare emancipazione, partecipazione, legami sociali e sviluppo comunitario.

Per chi si accosta oggi alla professione, questa ricostruzione non ha un valore meramente culturale. Sapere da dove proviene il lavoro educativo permette di abitare con maggiore consapevolezza le sue contraddizioni presenti e di immaginarne le traiettorie future. Significa riconoscere che l'educatore non è un esecutore di prestazioni relazionali, ma un professionista che legge i contesti, costruisce alleanze, progetta interventi, sostiene processi di autonomia e promuove condizioni di partecipazione. In questo senso, interrogare il passato, presente e futuro della professione significa contribuire alla formazione di uno sguardo professionale capace di non appiattirsi sulle urgenze immediate, ma di collocarle entro una più ampia responsabilità pedagogica e sociale.

2. Radici e sviluppo della professione: dalla pedagogia sociale al riconoscimento dell'educatore socio-pedagogico

La storia dell'educatore socio-pedagogico non coincide con la data del suo riconoscimento giuridico. Le norme hanno una funzione decisiva nel definire titoli, ambiti, responsabilità e condizioni di esercizio; tuttavia, la professione si è formata prima di tutto dentro pratiche sociali, esperienze comunitarie e tradizioni pedagogiche che hanno interpretato l'educazione come azione pubblica, non come semplice relazione individuale di aiuto. Per questa ragione la genealogia dell'educatore va cercata nella zona di incontro tra pedagogia sociale, lavoro di comunità, educazione popolare e intervento territoriale (Catarci, 2013).

La denominazione "educatore professionale socio-pedagogico" contiene già una prima indicazione identitaria. L'aggettivo "pedagogico" dichiara l'ambito scientifico e metodologico di riferimento: le scienze dell'educazione, con il loro patrimonio teorico, progettuale e valutativo. Tale riferimento distingue questa figura dall'educatore professionale socio-sanitario, radicato nell'area delle professioni sanitarie e della riabilitazione. La distinzione non implica contrapposizione, ma è necessaria per evitare che il lavoro educativo venga assorbito in paradigmi esclusivamente clinici, riabilitativi o assistenziali.

Il prefisso "socio" introduce un secondo elemento. L'educazione di cui qui si parla va al di là della crescita del singolo, implicando il rapporto tra

persone, gruppi, istituzioni e comunità. In questa prospettiva la pedagogia sociale non costituisce una specializzazione marginale della pedagogia generale, ma una delle matrici più feconde per comprendere il lavoro educativo contemporaneo. Essa richiama l'idea che ogni processo educativo abbia implicazioni sociali e che ogni contesto sociale generi, a propria volta, condizioni educative favorevoli o sfavorevoli. La persona non è mai pensabile come individuo isolato: si forma dentro legami, appartenenze, disuguaglianze, conflitti, possibilità di riconoscimento.

Sul piano teorico, questa sensibilità attraversa una lunga tradizione. Dalla riflessione classica sull'uomo come essere politico e sociale si giunge, in età moderna, alla pedagogia sociale mitteleuropea, con Karl Mager, Adolf Diesterweg e Paul Natorp. Quest'ultimo, in particolare, non vedeva l'educazione individuale e l'educazione sociale come due ambiti separati, ma dimensioni interagenti dello stesso processo: l'educazione è sempre educazione in una comunità e per una comunità (Simeone, Mollo e Porcarelli, 2022).

Sul piano delle pratiche, le radici dell'educatore socio-pedagogico possono essere rintracciate in figure che, ben prima della definizione normativa della professione, hanno agito nei territori come promotori di coscienza, partecipazione e trasformazione sociale. Aldo Capitini, Danilo Dolci e don Lorenzo Milani sono tre riferimenti emblematici. Non furono educatori professionali nel senso odierno, ma testimoni di una pedagogia sociale "in situazione", capace di anticipare molti tratti del lavoro educativo contemporaneo: presenza nei contesti, ascolto delle voci marginali, costruzione di comunità, fiducia nei processi partecipativi, tensione emancipativa (Cornacchia, 2023).

Aldo Capitini, attraverso i Centri di Orientamento sociale, la costituzione del Movimento Nonviolento e l'ideazione della marcia Perugia-Assisi nel 1961, interpreta l'educazione come apertura democratica, risveglio delle coscienze e possibilità di prendere parola nello spazio pubblico. La sua azione non si esaurisce in una pedagogia delle idee: produce luoghi, assemblee, occasioni di confronto, dispositivi comunitari. Vi si riconosce un tratto ancora decisivo per l'educatore: la capacità di creare condizioni affinché i soggetti non siano destinatari passivi di interventi, ma partecipanti a processi di significazione collettiva (Catarci, 2012).

Danilo Dolci, nelle esperienze di Trappeto e Partinico, porta al centro la maieutica reciproca e l'autoanalisi popolare. Il suo intervento educativo intende favorire processi attraverso cui la comunità riconosce i propri problemi, nomina le proprie risorse, costruisce forme di azione condivisa. Molti elementi del lavoro sociale di comunità possono essere riletti a partire da questa impostazione: ascolto, facilitazione, ricerca partecipata, valorizzazione dei saperi locali, attivazione di responsabilità diffuse. L'educatore socio-pedagogico contemporaneo eredita da questa tradizione l'idea che qualsiasi percorso di emancipazione debba trovare i suoi fondamenti nella partecipazione (Mangano, 1992).

Don Lorenzo Milani, infine, mostra come la pratica educativa possa diventare esercizio radicale di giustizia. San Donato a Calenzano e Barbiana rappresentano le due tappe più significative della sua biografia e sono i contesti in cui l'istruzione diventa strumento di parola, cittadinanza, riscatto. La centralità della lingua, l'attenzione agli esclusi, la denuncia delle disuguaglianze scolastiche e sociali indicano una direzione ancora attuale. L'educatore non lavoro solo "con" la fragilità, ma contro le condizioni che la producono e la rendono muta. Anche quando opera in servizi molto differenti dal "modello Barbiana", egli incontra il problema dell'accesso alla parola, ai diritti, alle opportunità, alla partecipazione (Simeone, 2024).

Queste esperienze aiutano a comprendere perché l'identità dell'educatore socio-pedagogico non possa essere ridotta a una funzione di assistenza o custodia. Il lavoro educativo nasce nei territori, nelle strade, nelle comunità, nei luoghi di marginalità e di soglia. Denominazioni come "educatore di strada", "di comunità" o "territoriale" segnalano una medesima postura: andare verso i contesti di vita delle persone e lavorare sulle condizioni relazionali, culturali e sociali che rendono possibile un percorso di crescita (Santerini e Triani, 2007).

La vicenda normativa si innesta su questa storia lunga e ne tenta una formalizzazione. La Legge 205/2017 – pur attraverso un iter non proprio lineare – ha riconosciuto l'educatore socio-pedagogico come professionista formato nella classe L-19, operante in ambito educativo, formativo e pedagogico. La Legge 55/2024 ha

rafforzato tale riconoscimento istituendo l'ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e i relativi albi. Tuttavia, la lunga ambiguità con la figura dell'educatore socio-sanitario e la frammentazione dei servizi hanno lasciato tracce ancora visibili: la norma è condizione necessaria, ma non sufficiente.

In una simile prospettiva, la ricostruzione genealogica non va ridotta ad operazione nostalgica: serve piuttosto a chiarire che la professione si comprende solo se si tengono insieme riconoscimento giuridico e memoria pedagogica, dispositivi istituzionali e pratiche di comunità, competenze tecniche e orientamento etico-politico. Sarebbe assai miope considerare l'educatore socio-pedagogico un professionista nato di recente per effetto di pochi commi di una legge di bilancio: è invece l'erede, oggi sempre più riconoscibile, di una tradizione che ha pensato l'educazione come costruzione di autonomia personale e di democrazia sociale.

3. L'attualità della professione: formazione universitaria, tirocinio e pratica riflessiva

L'attualità dell'educatore socio-pedagogico si manifesta nella crescente domanda di competenze educative nei sistemi di welfare. Servizi per l'infanzia, comunità per minori, educativa domiciliare e territoriale, disabilità, servizi per adulti, inclusione dei migranti, progettazione culturale, genitorialità, sostegno scolastico ed extrascolastico, lavoro di comunità: l'elenco è ampio e in trasformazione. Questa ampiezza è una ricchezza, ma anche un rischio, perché può alimentare l'idea di una professionalità indistinta e frammentata.

La formazione universitaria costituisce perciò uno snodo decisivo. Il corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, come del resto anche altri percorsi a "vocazione professionalizzante", è sollecitato da tempo ad avviare una riflessione sulla propria organizzazione interna e sulle modalità didattiche, anche alla luce degli sviluppi che potrà avere la Legge 55/2024. Se la professione richiede capacità di analisi dei bisogni, progettazione, gestione della relazione educativa, lavoro in equipe, valutazione degli interventi e comprensione dei contesti istituzionali, allora l'offerta formativa dovrebbe essere modellata sulle reali esigenze della pratica professionale, in tutte le sue dimensioni (etico-deontologiche, metodologiche, intellettuali, operative, ecc.). Si tratta insomma di rendere più esplicito il nesso tra saperi teorici, competenze metodologiche e situazioni concrete di lavoro senza venir meno allo sfondo fondativo e culturale tipico della formazione accademica (Perillo, 2026).

Negli ultimi anni molti corsi di studio L-19 hanno già avviato trasformazioni significative: curricula specifici, adeguamento ai requisiti del sistema integrato 0-6, rafforzamento della didattica laboratoriale, maggiore attenzione al tirocinio, dialogo con i servizi territoriali. L'esistenza del coordinamento nazionale tra corsi di laurea garantito dal CONCLEP (Coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea per Educatori e Pedagogisti) segnala che il problema non riguarda le singole sedi, ma l'intero sistema formativo. La sfida è costruire maggiore omogeneità senza impoverire le specificità locali e il principio di autonomia degli atenei.

Un primo asse di innovazione riguarda le metodologie didattiche. La lezione frontale conserva un ruolo importante e insostituibile in molte circostanze, ma non va trascurato come la formazione degli educatori richieda anche ambienti partecipativi, nei quali esercitare osservazione, discussione di casi, scrittura professionale, analisi di documentazione, simulazione di colloqui, progettazione e valutazione. La pratica educativa è fatta di decisioni situate; per questo la didattica universitaria deve allenare alla lettura delle situazioni, non solo alla memorizzazione dei contenuti e, pur considerando le condizioni di esercizio imposte dalla numerosità degli iscritti, la diffusione nelle università italiane dei Teaching and Learning Centre può offrire inedite opportunità per sperimentare e mettere a punto approcci didattici in linea con le caratteristiche del lavoro educativo.

Un secondo asse riguarda il tirocinio, indubbiamente uno degli aspetti più caratterizzanti del percorso e, per tale ragione, non riducibile a una semplice immersione nei servizi. Per essere credibile e sostenibile deve configurarsi come dispositivo formativo intenzionale, fondato su obiettivi chiari, accompagnamento tutoriale, connessione con gli insegnamenti, rielaborazione riflessiva e criteri condivisi di valutazione. Il tirocinio mette lo studente di fronte alla distanza tra progetto e realtà, alla fatica della relazione, ai vincoli istituzionali, alle dinamiche di equipe e alle tensioni etiche: senza il necessario

accompagnamento potrebbe creare spaesamento e inficiare la sua valenza formativa.

La sostenibilità del tirocinio è oggi una questione cruciale anche alla luce della Legge 55/2024 e della prospettiva abilitante dei percorsi di laurea. Coinvolgere in modo serio i servizi richiede tempo, riconoscimento del ruolo dei tutor e delle loro funzioni, accordi stabili e dettagliati, formazione dei referenti, puntuali strumenti di monitoraggio. Non basta aumentare il numero di ore e CFU: occorre costruire una cultura condivisa del tirocinio come luogo di alleanza tra università e mondo professionale, ma è altresì necessario che la modellizzazione avvenga a partire da un tavolo nazionale e coordinato, per evitare le oggettive difformità che negli anni si sono cristallizzate a causa di fattori contingenti (soprattutto disponibilità di finanziamenti e personale), ma anche della totale assenza di regolamentazione in materia. Gli assunti di base dovranno essere inscritti nella corretta declinazione dei ruoli: ciò significa intendere i servizi non soltanto come "sedi ospitanti", ma come effettivi partner formativi e rimuovere qualsiasi riduzione alla delega da parte dell'università, ribadendone la responsabilità formativa e il collegamento alla riflessione pedagogica.

Un terzo e ultimo asse, non meno importante, riguarda la postura dello studente a partire dal principio secondo cui la formazione non è mai un processo unidirezionale: richiede ingaggio, confronto, partecipazione, studio collaborativo, apertura all'incertezza. Se una delle caratteristiche fondative delle professioni educative è il lavoro di equipe, la disposizione a dare valore al gruppo e sperimentare la negoziazione dei significati dovrebbero iniziare già durante il percorso formativo. Allo stesso modo sarebbe importante calarsi nell'esperienza universitaria senza attendersi da essa soltanto "strumenti" immediatamente spendibili. Gli strumenti sono necessari, ma la qualità professionale dipende anzitutto dalla capacità di interpretare le situazioni, costruire ipotesi, scegliere metodi coerenti, adattarli ai contesti e valutarne gli effetti. Questa attenzione alla riflessività è ancor più decisiva in una fase in cui la professione rischia di essere schiacciata tra due pressioni opposte: da un lato, risposte standardizzate e rapide; dall'altro, una retorica della relazione che trascura rigore metodologico e responsabilità valutativa. L'educatore socio-pedagogico deve invece tenere insieme prossimità e metodo, cura e progetto, ascolto e documentazione, creatività e rendicontabilità.

L'attualità della professione passa inoltre dall'impegno comune a diffonderne una narrazione corretta, perché in tal senso si registrano ancora immagini ingenue e non corrispondenti alla realtà, a volte anche per responsabilità degli stessi addetti ai lavori. Gli educatori non operano semplicemente "con bambini", "con ragazzi" o "con il disagio"; operano nei processi di formazione e trasformazione delle persone e delle comunità lungo l'intero corso di vita. Questa definizione volutamente ampia non deve diventare generica, ma va poi tradotta in competenze osservabili: progettare contesti educativi, sostenere autonomie, mediare relazioni, promuovere partecipazione, accompagnare transizioni, facilitare accesso ai diritti, documentare processi, valutare esiti. Solo così, anche attraverso l'uso di un lessico adeguato, il riconoscimento normativo potrà trasformarsi in riconoscimento sociale.

In definitiva, l'attualità dell'educatore socio-pedagogico si gioca nel rapporto tra università, servizi e professione. Se i corsi di laurea sapranno innovare la didattica, qualificare il tirocinio e dialogare stabilmente con i contesti di lavoro, potranno contribuire non solo a formare nuovi educatori, ma anche a consolidare l'identità pubblica della professione. Se invece la formazione resterà frammentata, burocratica o troppo distante dalla pratica, il riconoscimento legislativo rischierà di non tradursi in una reale crescita della qualità professionale. La posta in gioco, dunque, va al di là degli aspetti curricolari: riguarda la possibilità di dare al lavoro educativo un profilo chiaro, più forte e più coerente alle sfide sociali contemporanee.

4. Prospettive: ripensare il lavoro educativo nella società che invecchia

Guardare alle prospettive dell'educatore socio-pedagogico significa interrogarsi sulle trasformazioni dei bisogni sociali che nei prossimi anni attraverseranno i sistemi di welfare. La questione degli albi, dei contratti, della retribuzione e del riconoscimento resterà centrale. Tuttavia, sarebbe alquanto miope non considerare una sfida più ampia, che riguarda il modo in cui la professione immagina il proprio mandato. Fino a oggi, nella percezione comune e spesso anche nelle scelte formative degli studenti, l'educatore è stato

associato prevalentemente all'infanzia, ai giovani, alla scuola e ai servizi per minori, in parte anche per effetto delle disposizioni del Decreto Legislativo 65/2017 sul Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6. Si tratta, però, di una rappresentazione parziale, perché come si è già avuto modo di evidenziare in precedenza, il lavoro educativo nasce e si sviluppa lungo tutto il corso della vita.

I dati demografici rendono evidente la necessità di una nuova centratura. Secondo l'ISTAT, al 1 gennaio 2025 la popolazione residente in Italia era prossima ai 59 milioni, di cui 14,5 milioni – ovvero quasi un quarto – costituita da persone di età superiore ai 65 anni, mentre gli under 14 non arrivavano al 12%. Le previsioni indicano inoltre una riduzione a meno di 55 milioni entro il 2050, con un rapporto tra persone in età lavorativa e persone in età non lavorativa, ovvero l'*indice di dipendenza strutturale*, destinato ad abbassarsi in modo considerevole. Si tratta insomma di indicatori (e dei molti altri che si potrebbero aggiungere) che descrivono una trasformazione profonda delle reti familiari, dei modelli di cura, delle forme di partecipazione e delle condizioni di autonomia.

Se la professione educativa continuasse a rappresentarsi quasi esclusivamente attraverso l'infanzia, rischiererebbe di lasciare scoperto uno degli ambiti più rilevanti del welfare futuro. Non è pensabile gestire l'invecchiamento della popolazione soltanto attraverso approcci medico-sanitari o assistenziali. Certamente la dimensione sanitaria e quella assistenziale sono indispensabili, soprattutto nei casi di non autosufficienza, cronicità, disabilità e fragilità complesse. Ma la vecchiaia non coincide con la malattia, né il bisogno dell'anziano può essere ridotto alla gestione del corpo, del farmaco, della prestazione o della sicurezza. Anche nella vecchiaia permangono bisogni educativi: mantenimento dell'autonomia, partecipazione sociale, apprendimento, relazione, riconoscimento, elaborazione delle transizioni, continuità biografica, contrasto dell'isolamento.

Qui si apre uno spazio specifico per l'educatore socio-pedagogico. Nei servizi domiciliari, nei centri diurni, nelle strutture residenziali, nei quartieri e nelle reti intergenerazionali, l'educatore può progettare contesti che non si limitano a proteggere l'anziano, ma lo riconoscano come soggetto ancora capace di desiderio, parola, scelta e relazione. Spesso tale azione viene confusa con l'attività di cosiddetta "animazione" proposta da servizi organizzati secondo logiche sanitarie; si tratta invece di un intervento di portata ben più sostanziale, finalizzato a ripensare la qualità educativa dei contesti di vita e il significato stesso della relazione di cura, affinché non sia mera "presa in carico" ma esperienza significativa.

Realizzare tale spostamento di sguardo richiede il superamento di alcune immagini (ancora una volta) stereotipate: l'anziano come destinatario di assistenza, l'educatore come figura naturalmente indirizzata ai bambini, il welfare come sistema che intervie solo quando la fragilità è conclamata. Una prospettiva pedagogica sulla società che invecchia – perché questo è il tema – dovrebbe invece lavorare anche in chiave preventiva e comunitaria: promuovere reti di prossimità, sostenere mutuo aiuto, valorizzare memorie e competenze, accompagnare il pensionamento, sostenere caregiver familiari, progettare spazi di socialità accessibili.

L'invecchiamento modifica anche il rapporto tra generazioni. Una società con molti anziani e pochi giovani deve ripensare completamente il patto intergenerazionale, la trasmissione dei saperi, la distribuzione delle responsabilità e il ruolo delle comunità locali. Tutti aspetti in cui l'educatore socio-pedagogico può diventare un mediatore tra generazioni, servizi e territori, progettando dispositivi in cui anziani, adulti, giovani e bambini possano incontrarsi attorno a esperienze dotate di senso: laboratori narrativi, orti sociali, patti di quartiere, progetti di memoria, educazione digitale, attività culturali condivise.

Disporsi a tale prospettiva implica prevedere anche gli opportuni adeguamenti alla formazione universitaria. Se i corsi L-19 continuano ad attrarre studenti orientati soprattutto ai servizi per l'infanzia, occorre interrogarsi sulle narrazioni offerte durante l'orientamento, sui curricula attivati, sui tirocini disponibili, sugli esempi professionali proposti in aula. È insomma necessario riequilibrare l'immaginario professionale affinché i futuri educatori possano riconoscere fin dall'università l'ampiezza e l'eterogeneità del loro campo d'azione, includendovi adulti, anziani, famiglie, gruppi, comunità e territori.

Non vanno poi trascurate anche le implicazioni per la stessa ricerca pedagogica. Occorrono studi sulle pratiche educative nei servizi per anziani, sulla qualità pedagogica delle RSA e dei centri diurni,

sulle politiche e lo sviluppo di comunità, sull'apprendimento in età avanzata, sulla formazione dei caregiver, sulle cosiddette terapie non farmacologiche, sulle transizioni biografiche legate al pensionamento, alla perdita di autonomia, al lutto, alla riorganizzazione dei legami familiari. Senza una ricerca capace di mettere a fuoco questi processi (ed altri che vi si potrebbero aggiungere), il contributo educativo rischia di restare invisibile o subordinato ad altri paradigmi (cosa peraltro già accaduta all'inizio degli anni Novanta, quando la figura dell'educatore fu inquadrata e normata in una declinazione socio-sanitaria anziché pedagogica).

Le prospettive della professione dipenderanno dunque dalla capacità degli educatori di contribuire a una narrazione più autentica e meno riduttiva del proprio lavoro. Tale narrazione esclude la competizione con le professioni sanitarie o assistenziali, ma evidenzia piuttosto la necessità di integrazione. Proprio perché le sfide dell'invecchiamento sono complesse, nessun approccio può esaurirle. La specificità pedagogica consiste nel ricordare che anche quando la fragilità aumenta, la persona resta dentro una storia, una rete di relazioni, un orizzonte di senso e una possibilità, pur variabile, di relazione (Jones, 2005).

In conclusione, il processo di stabilizzazione normativa del lavoro educativo, per quanto necessario e atteso, non può essere considerato un punto di arrivo. Il futuro degli educatori socio-pedagogici sarà definito anche (se non soprattutto) dalla capacità di riconoscere le trasformazioni sociali, di rinnovare i propri dispositivi formativi, di abitare i territori e di portare lo sguardo pedagogico laddove rischiano di prevalere logiche di gestione, prestazione e assistenza. La genealogia della professione ci consegna una tradizione di educazione come emancipazione e sviluppo di comunità; l'attualità ci chiede di consolidare formazione, tirocinio e identità pubblica; le prospettive ci invitano a estendere con decisione il campo educativo alla società longeva. In questa continuità tra radici, presente e futuro si gioca la progettualità più matura del lavoro educativo.

Bibliografia

Catarci M. (2012). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. Armando, Roma.

Catarci M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione*. FrancoAngeli, Milano.

Cornacchia M. (2023). Dagli "educatori di frontiere" all'attuale ruolo degli educatori professionali socio-pedagogici nello sviluppo di comunità. *Pedagogia Oggi*, 21, 2, pp. 58-64.

ISTAT (2026). *Rapporto Annuale 2026. La situazione del Paese*. ISTAT, Roma.

Jones M. (2005). *Gentlecare. Un modello positivo di assistenza per l'Alzheimer*. Carocci, Roma.

Mangano A. (1992). *Danilo Dolci educatore. Un nuovo modo di pensare e di essere nell'era atomica.* Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (FI).

Perillo P. (2026). *L'educatore professionale socio-pedagogico. Questioni di pedagogia professionale.* Scholé, Brescia.

Santerini M. e Triani P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. EduCatt, Milano.

Simeone D., Mollo G., Porcarelli A. (2022). *Pedagogia sociale*. Scholé, Brescia.

Simeone D. (2024). *Comunità. La scrittura collettiva: strumento di una comunità che apprende*, in Bocci F., Crescenza G., Mariani A. (a cura di), *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali e proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana.* Pensa Multimedia, Lecce, pp. 79-90.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Oltre la retorica della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia: posture professionali e dispositivi riflessivi in una ricerca-azione partecipata

Beyond the Rhetoric of Family Participation in Early Childhood Education and Care: Professional Stances and Reflective Tools in Participatory Action Research

Delledonne Vandini Chiara
Università di Bologna Alma Mater Studiorum

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

This paper critically examines family participation in Early Childhood Education and Care (ECEC) through a participatory action research project conducted in three nursery schools in the Trentino region of Italy. Drawing on an in-service professional development program based on reflective tools, the study explores educators' professional representations and the interpretative frameworks shaping relationships with families. The findings show that the dichotomy between participation and non-participation is insufficient to capture the complexity of contemporary family engagement and highlight the need to foster reflective professional stances capable of critically examining the meanings attributed to participation.

Keywords: Family engagement; Early Childhood Education and Care (ECEC); Participatory action research; Professional reflexivity; Participatory democracy.

ABSTRACT:

Il contributo affronta criticamente il tema della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia a partire da una ricerca-azione partecipata realizzata in tre nidi del territorio trentino. Attraverso un percorso di formazione fondato su dispositivi riflessivi, la ricerca esplora le rappresentazioni professionali delle educatrici e le categorie interpretative che orientano la relazione con le famiglie. I risultati mostrano come la dicotomia tra partecipazione e non partecipazione risulti insufficiente a cogliere la complessità delle forme di presenza familiare e suggeriscono la necessità di promuovere posture professionali riflessive capaci di interrogare criticamente i significati attribuiti alla partecipazione.

Parole Chiave: partecipazione delle famiglie; servizi educativi per l'infanzia; ricerca-azione partecipata; riflessività professionale; democrazia partecipativa.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Delledonne Vandini Chiara.

Citation: Delledonne Vandini Chiara (2026). Oltre la retorica della partecipazione delle famiglie nei servizi per la prima infanzia: posture professionali e dispositivi riflessivi in una ricerca-azione partecipata Personae, 5(1), 55–61.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni la partecipazione delle famiglie è progressivamente divenuta uno dei principi maggiormente richiamati nel dibattito sulla qualità dei servizi educativi per la prima infanzia. La letteratura internazionale, così come i principali documenti di indirizzo europei, riconosce nella costruzione di relazioni di fiducia e collaborazione tra servizi educativi e famiglie una delle condizioni fondamentali per promuovere il benessere dei bambini, sostenere la continuità educativa e qualificare i contesti di apprendimento (Epstein, 2011; European Commission, 2014; Sheridan et al., 2011). In questa prospettiva, la partecipazione viene

generalmente assunta come elemento costitutivo della qualità educativa e come indicatore della capacità dei servizi di costruire alleanze educative significative.

Proprio l'ampia convergenza che caratterizza questo dibattito rischia, tuttavia, di produrre un effetto paradossale. Come è stato osservato anche in relazione ad altre categorie fondative del dibattito pedagogico (Dahlberg et al., 2007; Moss, 2014) quando una categoria diviene largamente condivisa, essa tende progressivamente a perdere il proprio carattere problematico, trasformandosi in un riferimento apparentemente ovvio, raramente sottoposto a interrogazione critica. Anche la partecipazione delle famiglie sembra talvolta essere assunta come un valore indiscutibile, senza che vengano sufficientemente esplorati i significati che tale concetto assume nelle pratiche educative quotidiane e le categorie interpretative attraverso cui educatrici ed educatori attribuiscono senso alle differenti modalità con cui le famiglie abitano la relazione con il servizio (Biesta, 2010).

Negli ultimi anni diversi autori hanno iniziato a mettere in discussione una concezione lineare della partecipazione, evidenziando come essa rischi di essere interpretata secondo modelli implicitamente normativi che tendono a distinguere tra famiglie partecipative e famiglie non partecipative, collaborative oppure resistenti, coinvolte oppure disinteressate (Crozier & Davies, 2007; Goodall & Montgomery, 2014; Vandenbroeck, 2013). In particolare, Vandenbroeck sottolinea come le pratiche partecipative possano trasformarsi, talvolta inconsapevolmente, in dispositivi di inclusione selettiva, riconoscendo come legittime soprattutto quelle forme di presenza maggiormente coerenti con i codici culturali e organizzativi dei servizi educativi. In questa prospettiva, la partecipazione non rappresenta semplicemente una scelta individuale delle famiglie, ma il risultato di un intreccio complesso di condizioni organizzative, relazionali, culturali e simboliche che rendono alcune modalità di presenza maggiormente visibili e riconoscibili di altre (Bronfenbrenner, 1979; Vandenbroeck & Peeters, 2008). Parallelamente, la genitorialità contemporanea appare attraversata da profonde trasformazioni sociali. La progressiva frammentazione delle reti informali di sostegno, l'intensificazione delle responsabilità educative e delle aspettative sociali nei confronti dei genitori (Hays, 1996; Faircloth, 2014), insieme alla crescente disponibilità di informazioni attraverso gli ambienti digitali (Lupton, 2016), contribuiscono a configurare esperienze genitoriali sempre più caratterizzate da incertezza, vulnerabilità e bisogno di confronto. In questo scenario, anche le modalità attraverso cui le famiglie costruiscono la relazione con i servizi educativi assumono configurazioni nuove, spesso discontinue, selettive e fortemente connotate sul piano emotivo. La partecipazione tende così a manifestarsi attraverso forme plurali che non sempre coincidono con i dispositivi tradizionalmente valorizzati dai servizi, quali incontri collettivi, assemblee o iniziative comunitarie, ma che trovano espressione in modalità differenti di investimento relazionale, di ricerca di confronto individuale e di costruzione quotidiana della fiducia. In questo quadro riflessivo, il problema non riguarda soltanto il modo in cui le famiglie partecipano, ma anche il modo in cui la partecipazione viene riconosciuta, interpretata e definita all'interno delle culture professionali dei servizi educativi. Ciò implica assumere la partecipazione non come una caratteristica intrinseca delle famiglie né come un semplice insieme di comportamenti osservabili, bensì come un costrutto relazionale il cui significato prende forma nell'incontro tra le pratiche familiari e le categorie interpretative dei professionisti.

Da questa prospettiva deriva uno spostamento significativo dello sguardo pedagogico. Più che interrogarsi esclusivamente sulle strategie utili ad aumentare la partecipazione delle famiglie, diventa rilevante comprendere attraverso quali criteri alcune modalità di presenza vengano immediatamente riconosciute come partecipazione mentre altre rimangano invisibili o vengano interpretate come segnali di distanza, scarso coinvolgimento o difficoltà relazionale. Tale questione assume particolare rilevanza nei servizi educativi per la prima infanzia, nei quali la qualità della relazione con le famiglie rappresenta una componente strutturale della professionalità educativa e costituisce uno dei principali ambiti nei quali si costruiscono quotidianamente significati condivisi intorno alla crescita dei bambini.

È all'interno di questa cornice che si colloca il presente contributo, che presenta gli esiti di una ricerca-azione partecipata realizzata in tre servizi educativi per la prima infanzia della Provincia di Trento. Più che valutare il livello di partecipazione delle famiglie o l'efficacia di specifici dispositivi di

coinvolgimento, la ricerca si propone di esplorare come le educatrici interpretino oggi le diverse forme di presenza familiare e come dispositivi riflessivi possano sostenere processi di esplicitazione e trasformazione delle rappresentazioni professionali che orientano tale interpretazione. L'ipotesi che guida il lavoro è che la partecipazione costituisca un costrutto pedagogico complesso, relazionale e situato, il cui significato non possa essere assunto come dato, ma debba essere continuamente interrogato all'interno dei processi di costruzione della professionalità educativa.

2. Il percorso di ricerca-azione partecipata

La ricerca presentata si colloca all'interno della prospettiva della ricerca-azione partecipata, assumendo la formazione in servizio non come semplice occasione di aggiornamento professionale, ma come dispositivo di produzione condivisa di conoscenza. In questa prospettiva, educatrici, coordinatori pedagogici e ricercatori sono stati coinvolti in un processo di riflessione volto a interrogare criticamente le pratiche educative e le rappresentazioni professionali che orientano la relazione con le famiglie (Lewin, 1946; Reason & Bradbury, 2008).

Il percorso si è sviluppato nel corso degli anni educativi 2025-2026 in tre nidi d'infanzia della Provincia autonoma di Trento, coinvolgendo complessivamente trentotto professionisti, tra educatrici e coordinatori pedagogici. Pur trattandosi di servizi caratterizzati da una consolidata cultura della qualità educativa e della partecipazione, le équipe hanno espresso fin dai primi incontri una diffusa percezione di crescente complessità nella relazione con le famiglie. Le difficoltà riportate non riguardavano tanto l'organizzazione di occasioni di coinvolgimento, quanto la fatica nel comprendere modalità di presenza genitoriale percepite come nuove, discontinue o difficilmente interpretabili. Questa constatazione ha orientato progressivamente il percorso formativo. Piuttosto che proporre strategie finalizzate ad aumentare la partecipazione delle famiglie, la ricerca ha scelto di interrogare le categorie attraverso cui le educatrici attribuivano significato alle diverse forme di presenza dei genitori. In tale prospettiva, il lavoro formativo è stato costruito come uno spazio di riflessione sulle pratiche professionali, assumendo che il cambiamento non derivi esclusivamente dall'acquisizione di nuove competenze, ma anche dalla possibilità di rendere visibili gli assunti impliciti che orientano l'interpretazione dell'esperienza educativa (Mortari, 2010; Schön, 1983).

Il percorso si è articolato attraverso l'utilizzo di differenti dispositivi riflessivi, selezionati con l'obiettivo di favorire processi di decentramento e di esplicitazione delle rappresentazioni professionali. In una prima fase il lavoro si è concentrato sul benessere professionale delle équipe e sulle emozioni associate alla relazione con bambini e famiglie. Attraverso attività di confronto e riflessione condivisa, le educatrici hanno costruito un repertorio comune di strategie per la gestione delle situazioni percepite come maggiormente complesse, creando le condizioni per affrontare successivamente il tema della partecipazione senza che esso fosse immediatamente ricondotto a una logica di ricerca di soluzioni operative.

Successivamente sono stati introdotti tre dispositivi principali: la costruzione di mappe relazionali, l'utilizzo delle schede personas e la videoanalisi di situazioni educative. Le mappe relazionali hanno consentito di rendere visibili le reti di relazioni che caratterizzano la vita quotidiana dei servizi e dove veniva collocata la famiglia da parte di ogni professionista. Le schede personas hanno favorito un progressivo decentramento rispetto alle immagini consolidate dei cosiddetti "genitori difficili", permettendo alle educatrici di ricostruirne biografie, contesti di vita, risorse e fragilità. La videoanalisi, infine, ha sostenuto un lavoro sistematico di distinzione tra osservazione descrittiva e interpretazione, favorendo la consapevolezza dei processi attraverso cui i professionisti attribuiscono significato alle situazioni educative.

Più che produrre nuove definizioni della partecipazione, tali dispositivi hanno progressivamente trasformato l'oggetto stesso della riflessione professionale. L'attenzione delle educatrici si è infatti spostata dalle famiglie considerate come problema alle modalità attraverso cui esse stesse interpretavano i comportamenti dei genitori. Questo slittamento ha rappresentato uno degli esiti più rilevanti del percorso, poiché ha consentito di assumere la partecipazione non come caratteristica stabile delle famiglie, ma come fenomeno relazionale continuamente costruito nell'incontro tra pratiche familiari, culture organizzative e rappresentazioni professionali.

L'analisi dei materiali prodotti durante il percorso è stata orientata da una prospettiva interpretativa. L'obiettivo era di comprendere come, nel corso del processo riflessivo, si trasformassero le categorie attraverso cui le educatrici attribuivano significato alle differenti modalità di partecipazione delle famiglie.

3. Ripensare. la partecipazione attraverso lo sguardo professionale

L'analisi dei materiali prodotti nel corso della ricerca restituisce un elemento trasversale che accomuna i diversi dispositivi riflessivi utilizzati durante il percorso. Più che produrre nuove strategie per incrementare la partecipazione delle famiglie, la formazione ha progressivamente modificato il modo in cui le educatrici interpretavano la relazione con i genitori. Il cambiamento osservato non riguarda quindi, in primo luogo, i comportamenti delle famiglie, bensì le categorie interpretative attraverso cui tali comportamenti venivano letti e attribuiti di significato. Questa trasformazione dello sguardo professionale attraversa l'intero percorso di ricerca e consente di rileggere criticamente il costrutto stesso della partecipazione. Se inizialmente essa tendeva a coincidere con una serie di comportamenti considerati indicativi del coinvolgimento familiare, il lavoro riflessivo ha progressivamente mostrato come la partecipazione costituisca una realtà molto più articolata, costruita nella relazione tra famiglie e servizi e continuamente mediata dalle rappresentazioni professionali degli educatori.

Da questa prospettiva emergono tre principali nuclei interpretativi che, pur strettamente intrecciati tra loro, consentono di comprendere come il significato della partecipazione abbia assunto nuovi significati nel corso del percorso formativo.

3.1 Il giudizio come componente della professionalità educativa

Uno dei primi elementi emersi durante il percorso riguarda il ruolo del giudizio professionale nella costruzione della relazione con le famiglie. Fin dalle prime attività riflessive le educatrici hanno riconosciuto come, nelle situazioni percepite come maggiormente complesse, emergessero spontaneamente valutazioni implicite che orientavano il modo di interpretare i comportamenti dei genitori e, conseguentemente, le modalità di relazione con essi.

Questo dato invita a problematizzare una rappresentazione largamente diffusa nella formazione educativa, secondo cui il professionista dovrebbe semplicemente assumere uno sguardo "non giudicante". Sebbene tale principio esprima un importante orientamento etico, l'esperienza della ricerca mostra come il giudizio costituisca una componente inevitabile dell'attività professionale. Interpretare le situazioni educative significa infatti attribuire continuamente significati agli eventi, selezionare informazioni ritenute rilevanti, formulare ipotesi e costruire aspettative rispetto ai comportamenti degli altri. Il problema, pertanto, non consiste nell'eliminare il giudizio, quanto piuttosto nel renderlo riconoscibile e discutibile all'interno della riflessione professionale. Durante il percorso, questo passaggio è risultato particolarmente evidente nei momenti di confronto collettivo. Ciò che inizialmente veniva descritto come semplice osservazione dei comportamenti familiari si rivelava frequentemente già attraversato da interpretazioni implicite. Più che promuovere un'impossibile sospensione del giudizio, il percorso ha quindi favorito una diversa postura professionale, fondata sulla capacità di interrogare criticamente i propri processi interpretativi. In questa prospettiva, la riflessività non coincide con l'assenza di valutazione, ma con la disponibilità a riconoscere che ogni interpretazione rappresenta una possibile lettura della realtà e non la realtà stessa imparando a “stare nel giudizio”.

Questo spostamento assume particolare rilevanza nel lavoro con le famiglie. Le modalità attraverso cui i genitori abitano il servizio non vengono infatti semplicemente registrate dalle educatrici, ma interpretate alla luce di immagini professionali sedimentate nel tempo, spesso costruite attorno a rappresentazioni implicite di ciò che significa essere un "buon genitore" o una "famiglia partecipativa". Rendere visibili tali rappresentazioni significa creare le condizioni per una comprensione più articolata delle relazioni educative e per una maggiore apertura verso forme di partecipazione che non coincidono necessariamente con quelle maggiormente attese dal servizio.

3.2 Ripensare il "genitore difficile": dalla categoria professionale alla complessità della genitorialità contemporanea

Uno degli spostamenti interpretativi più significativi emersi durante il percorso riguarda la progressiva ridefinizione della figura del cosiddetto genitore difficile. Si tratta di una categoria ricorrente nel linguaggio professionale dei servizi educativi, frequentemente utilizzata per descrivere situazioni percepite come faticose sul piano relazionale..

Nelle prime fasi della ricerca, la figura del "genitore difficile" emergeva soprattutto attraverso il racconto di episodi quotidiani: genitori che ponevano numerose domande, chiedevano continui chiarimenti, manifestavano preoccupazione per aspetti ritenuti marginali dalle educatrici o apparivano poco disponibili ad accogliere le proposte del servizio. In molti casi, tali comportamenti venivano inizialmente interpretati come segnali di scarsa fiducia nei confronti della professionalità educativa o come forme di eccessivo controllo dell'operato delle educatrici. Il lavoro svolto attraverso le schede personas, il confronto nei gruppi e la videoanalisi ha però progressivamente modificato questa lettura. Ricostruire le biografie immaginate dei genitori, discutere collettivamente le diverse interpretazioni delle stesse situazioni e distinguere tra osservazione e attribuzione di significato ha consentito alle équipe di interrogare le immagini implicite che sostenevano tali interpretazioni.

Ciò che inizialmente appariva come comportamento problematico è stato progressivamente riletto come possibile espressione di vissuti molto differenti: incertezza educativa, bisogno di rassicurazione, isolamento familiare, assenza di reti di supporto, paura di non essere all'altezza del proprio ruolo genitoriale. In altri termini, il "genitore difficile" ha progressivamente perso il carattere di categoria descrittiva per assumere quello di costruzione interpretativa, strettamente dipendente dal modo in cui le educatrici attribuivano significato ai comportamenti osservati. Ciò che cambia è il modo di interpretare i comportamenti osservati. Più che essere ricondotti a caratteristiche individuali dei genitori, essi vengono progressivamente letti all'interno delle trasformazioni che stanno interessando la genitorialità contemporanea.

Le discussioni sviluppate durante il percorso mostrano infatti come molte delle situazioni inizialmente considerate problematiche siano accomunate da un elemento ricorrente: un'intensa preoccupazione per il benessere e lo sviluppo del bambino. La domanda, esplicita o implicita, che attraversa numerosi racconti delle educatrici può essere sintetizzata nell'interrogativo che molti genitori rivolgono al servizio: «È normale che mio figlio...?». Dietro questa richiesta non emerge tanto una messa in discussione della competenza professionale delle educatrici quanto il bisogno di collocare la propria esperienza genitoriale all'interno di una cornice di significato condivisa. Questa rilettura appare coerente con gli studi che descrivono la genitorialità contemporanea come esperienza attraversata da processi di crescente individualizzazione, intensificazione delle responsabilità educative e progressiva riduzione delle reti informali di sostegno (Faircloth, 2014; Hays, 1996). In tale contesto, il servizio educativo tende ad assumere funzioni che eccedono la sola dimensione educativa, diventando anche uno spazio di riconoscimento, contenimento e costruzione condivisa di significati intorno alla crescita dei bambini.

La ricerca suggerisce quindi di considerare con cautela categorie quali genitore difficile, poiché esse rischiano di cristallizzare situazioni relazionali molto differenti entro etichette apparentemente descrittive. La riflessività professionale non elimina la complessità della relazione, ma permette di spostare lo sguardo dalla classificazione delle famiglie alla comprensione dei processi relazionali che producono tale classificazione. In questo senso, il percorso formativo non modifica semplicemente il modo di gestire le relazioni con i genitori, ma interviene sulle categorie attraverso cui tali relazioni vengono pensate.

3.3 Oltre la dicotomia partecipazione/non partecipazione: riconoscere la pluralità delle forme di presenza

Il terzo nucleo interpretativo emerso dalla ricerca riguarda il modo stesso in cui la partecipazione viene definita all'interno delle culture professionali dei servizi educativi. Nel corso del percorso riflessivo è infatti emerso come molte delle situazioni inizialmente descritte dalle educatrici come esempi di "mancata partecipazione" assumessero progressivamente

significati differenti una volta interrogate attraverso il confronto collettivo. L'elemento più interessante non riguarda tanto la scoperta di nuove forme di partecipazione, quanto la progressiva consapevolezza che la partecipazione non possa essere ricondotta a un insieme predefinito di comportamenti. In numerose situazioni le famiglie risultavano fortemente investite nella relazione educativa pur partecipando in modo discontinuo alle occasioni collettive organizzate dal servizio. Al contrario, emergevano modalità di presenza caratterizzate da frequenti confronti individuali, richieste di chiarimento, comunicazioni quotidiane, ricerca di rassicurazione e costruzione di rapporti fiduciari intensi con le educatrici.

Queste modalità non rappresentano necessariamente forme minori o incomplete di partecipazione. Esse esprimono piuttosto modi differenti di abitare la relazione educativa, fortemente intrecciati con le condizioni di vita delle famiglie, con la loro storia, con i tempi di lavoro, con le reti di sostegno disponibili e con il modo in cui ciascun genitore costruisce il proprio ruolo educativo. In questa prospettiva, la partecipazione appare meno come una caratteristica stabile delle famiglie e più come un processo relazionale continuamente negoziato all'interno dell'incontro tra genitori e servizi.

La ricerca suggerisce quindi di problematizzare la stessa categoria di "famiglie non partecipanti". Più che descrivere un dato oggettivo, tale definizione sembra infatti derivare dalla distanza tra le modalità concrete attraverso cui alcune famiglie costruiscono la relazione con il servizio e le forme di partecipazione che le culture professionali tendono implicitamente a riconoscere come maggiormente legittime. Ciò che viene definito come assenza di partecipazione può corrispondere, in molti casi, a forme differenti di investimento educativo che faticano a essere riconosciute perché non coincidono con i repertori partecipativi tradizionalmente valorizzati.

Da questo punto di vista, la ricerca invita a spostare la riflessione pedagogica dalla domanda "come aumentare la partecipazione delle famiglie?" a un interrogativo differente *"quali forme di partecipazione i servizi sono oggi in grado di riconoscere come tali?".* Tale cambiamento di prospettiva comporta una ridefinizione della professionalità educativa. Il lavoro delle educatrici non consiste esclusivamente nel promuovere occasioni di coinvolgimento, ma anche nel interrogare criticamente le categorie attraverso cui attribuiscono significato alle diverse modalità con cui le famiglie partecipano alla vita del servizio.

4. Discussione e conclusioni

I risultati della ricerca consentono di rileggere criticamente il concetto di partecipazione delle famiglie, suggerendo di considerarlo non come una categoria descrittiva, ma come un costrutto pedagogico complesso, relazionale e situato, il cui significato prende forma all'interno delle pratiche professionali. Pur essendo ampiamente riconosciuta come principio qualificante dei servizi educativi, la partecipazione rischia talvolta di essere assunta come una realtà autoevidente, senza interrogare i processi attraverso cui viene concretamente costruita, interpretata e riconosciuta.

In questa prospettiva, i risultati mostrano come molte delle situazioni abitualmente descritte come esempi di scarsa partecipazione possano essere comprese diversamente quando vengono interrogate attraverso dispositivi riflessivi capaci di rendere visibili gli impliciti professionali. Più che evidenziare un deficit delle famiglie, esse sembrano mettere in luce la distanza tra le modalità concrete attraverso cui i genitori costruiscono oggi la relazione con il servizio e le forme di partecipazione che le culture professionali tendono a riconoscere come maggiormente legittime. La questione non appare quindi essere se le famiglie partecipino oppure no, ma quali forme di partecipazione i servizi siano oggi in grado di vedere, riconoscere e legittimare.

Questo aspetto assume particolare rilevanza in una fase storica in cui le trasformazioni della genitorialità stanno modificando profondamente il rapporto tra famiglie e servizi educativi. Continuare a leggere tali cambiamenti attraverso categorie interpretative consolidate rischia di produrre rappresentazioni parziali della realtà e di trasformare la distanza rispetto ai modelli partecipativi tradizionali in indice di scarso coinvolgimento. Al contrario, assumere la partecipazione come costrutto relazionale significa riconoscere che essa prende forma nell'incontro tra le pratiche delle famiglie e la capacità dei professionisti di attribuire loro significato. Da questo punto di vista, la ricerca-azione si configura come un dispositivo epistemico capace di sostenere processi di costruzione condivisa della conoscenza

professionale. La possibilità di interrogare collettivamente le rappresentazioni che orientano il lavoro educativo costituisce una condizione essenziale per evitare che categorie professionali consolidate si trasformino in criteri impliciti di inclusione ed esclusione delle famiglie.

In questa prospettiva, la principale implicazione pedagogica non consiste tanto nel progettare nuove strategie di coinvolgimento, quanto nel sostenere percorsi formativi capaci di accompagnare i professionisti a interrogare criticamente le categorie attraverso cui interpretano la relazione con le famiglie. La sfida della formazione pedagogica contemporanea diviene così quella di mantenere aperta una riflessione critica sulle categorie attraverso cui la partecipazione viene riconosciuta, interpretata e continuamente ricostruita nei servizi educativi.

5. Bibliografia

Biesta, G. J. J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

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

Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. British Educational Research Journal, 33(3), 295–313.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation (2nd ed.). Routledge.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

European Commission. (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Publications Office of the European Union.

Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.), Parenting culture studies (pp. 25–50). Palgrave Macmillan.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). Practising critical reflection: A resource handbook. Open University Press.

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. Educational Review, 66(4), 399–410.

Hays, S. (1996). The cultural contradictions of motherhood. Yale University Press.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46.

Lupton, D. (2016). The quantified child: A sociological perspective. Polity Press.

Mortari, L. (2010). Dire la pratica. La cultura del fare scuola. Bruno Mondadori.

Moss, P. (2014). Transformative change and real utopias in early childhood education: A story of democracy, experimentation and potentiality. Routledge.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd ed.). Sage.

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

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – A profession in change. Educational Research, 53(4), 415–437. https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153

Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. European Early Childhood Education Research Journal, 16(2), 135–152

Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Competence requirements in early childhood education and care.

Vandenbroeck, M. (2013). Diversity in early childhood education and care. In L. Miller & C. Cable (Eds.), The SAGE handbook of early childhood practice (pp. 191–202). Sage.

Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Mothers' search for infant child care: The dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. Early Childhood Research Quarterly, 23(2), 245–258.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Sistemi formativi, sistemi politici e ricerca-azione. La didattica orientativa come dispositivo di governance ecosistemica

Educational systems, political systems and action research. Career-oriented teaching as a device for ecosystem governance

Ferri Letizia
Università degli Studi dell'Insubria

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

On the basis of the UST-Insubria action-research project (October 2024 – January 2026; n=604), the paper argues that personalist career-oriented teaching constitutes a viable device to link educational systems and policy. The analysis combines pedagogical personalism, pedagogy of work and the capability approach within an evidence-based framework, distinguishing two historical paradigms of guidance (informative-attitudinal vs. formative-evolutional) and proposing a co-designed career-oriented didactics as the operational synthesis. The proposal of a territorial steering committee is presented as a personalist governance arrangement integrating citizenship, equity and integral human development.

Keywords: career-oriented teaching; pedagogical personalism; capability approach; ecosystem governance; action research.

A partire dal progetto di ricerca-azione UST-.... (ottobre 2024 – gennaio 2026; n=604), il contributo argomenta che la didattica orientativa di matrice sistemico-relazionale costituisce un dispositivo praticabile di raccordo fra sistemi formativi e sistemi politici. L'analisi integra personalismo pedagogico, pedagogia del lavoro e capability approach in chiave evidence based, distinguendo due paradigmi storici dell'orientamento (informativo-attitudinale vs. formativo-evolutivo) e proponendo la didattica orientativa co-progettata come sintesi operativa. La proposta di una Cabina di regia territoriale si configura come governance personalista per cittadinanza, equità e sviluppo umano integrale.

Parole Chiave: didattica orientativa; personalismo pedagogico; capability approach; governance ecosistemica; ricerca-azione.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Ferri Letizia.

Citation: Ferri Letizia (2026). Sistemi formativi, sistemi politici e ricerca-azione. La didattica orientativa come dispositivo di governance ecosistemica Personae, 5(1), 62–68.

1. Introduzione

Il rapporto fra sistemi formativi e sistemi politici costituisce un nodo cruciale del dibattito pedagogico contemporaneo (Chiosso, 2020; Pati, 2007), in ragione della natura intrinsecamente politica di ogni progetto educativo (Mounier, 1949) e della crescente penetrazione di logiche di policy nei dispositivi educativi. Le riforme degli ultimi quinquenni — dalle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (MIUR, 2014), al DM 328/2022 sui moduli curricolari di 30 ore, fino al DM 221/2025 sulle Nuove Indicazioni e alla riforma 1.7 del PNRR (GOL) — disegnano un campo di scelte politiche con dirette implicazioni pedagogiche e antropologiche.

In questo scenario, il contributo argomenta che la didattica orientativa, riletta nella cornice

sistemico-relazionale pedagogica, può rappresentare un dispositivo praticabile di raccordo fra sistemi formativi e sistemi politici. Se assunta come principio trasversale del curricolo, essa restituisce centralità alla persona dello studente — ai suoi compiti di sviluppo, alle sue inclinazioni, al suo capability set (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) — e costituisce l'infrastruttura linguistico-pratica attraverso cui le politiche dell'orientamento e del placement trovano attuazione coerente nei contesti territoriali.

2. Cornice teorica: due paradigmi storici e cornici concettuali contemporanee

2.1 Dall'orientamento informativo all'orientamento formativo: due paradigmi storici

Prima di articolare la cornice teorica di riferimento, è necessario soffermarsi su una distinzione storica che ha attraversato il discorso pedagogico e psicologico sull'orientamento e che, come si mostrerà nelle evidenze empiriche, costituisce ancora oggi una zona di confusione concettuale nei diversi attori della comunità educante e aziendale. L'orientamento, infatti, è stato inteso storicamente secondo due paradigmi distinti, ciascuno dotato di una propria genealogia e di proprie pratiche.

Il primo paradigma, di matrice informativo-attitudinale, prende corpo nei primi decenni del Novecento con il pionieristico lavoro di Parsons (1909), che propose un modello triadico basato sulla conoscenza di sé, la conoscenza delle professioni e il loro razionale accoppiamento (true reasoning). Tale impostazione, ripresa e sviluppata dalla psicologia vocazionale di Holland (1973) attraverso la teoria del matching person-environment, ha configurato l'orientamento come un atto puntuale, prevalentemente informativo: trasmettere agli studenti dati sulle professioni esistenti, sulle aziende del territorio, sulle opportunità formative, e li affianca con strumenti diagnostici (test attitudinali, profili vocazionali) finalizzati a un razionale abbinamento fra caratteristiche personali e profili professionali. Sul piano operativo, questo paradigma si è tradotto storicamente in fiere informative, visite aziendali, sportelli di consulenza, interventi di esperti esterni — dispositivi che, pur conservando una loro utilità, esauriscono la propria funzione nel momento informativo.

Il secondo paradigma, di matrice formativo-evolutiva, prende avvio con la psicologia dello sviluppo vocazionale di Super (1957) e si articola compiutamente nelle elaborazioni successive del life design (Savickas, 2012; Guichard, 2009), per trovare nel contesto italiano una matura sistemazione nei contributi di Pombeni (1996), Domenici (2009), Batini (2014) e Soresi e Nota (2010). In questa prospettiva l'orientamento non è più un atto puntuale ma un processo continuo, lifelong e lifewide, finalizzato non tanto a fornire informazioni sul «cosa c'è dopo», quanto a sostenere la persona nella costruzione di un proprio progetto di sviluppo. L'obiettivo è aiutare lo studente a comprendere chi è, quali sono le sue inclinazioni, in quale storia si riconosce: un orientamento, dunque, che si fa scoperta di sé e progettualità identitaria. Tale paradigma trova nel personalismo pedagogico italiano (Pati, 2007; Chiosso, 2020) la sua più piena legittimazione antropologica.

Sul piano delle pratiche, i due paradigmi configurano due modelli profondamente diversi di azione educativa. La tabella che segue ne sintetizza le principali differenze.

Dimensione	Modello informativo (pre-2010)	Modello formativo (post-2022)
Concezione	Atto puntuale di informazione e diagnosi	Processo continuo, integrato nel curricolo
Scopo	Adattare la persona al ruolo	Costruire competenze decisionali e progettualità
Strumenti	Test attitudinali, sportelli, fiere	Moduli curricolari, E-portfolio, tutor

Dimensione	Modello informativo (pre-2010)	Modello formativo (post-2022)
Soggetti	Esperti esterni, psicologi	Docenti, tutor, università, territorio
Esito	Una scelta puntuale	Capacità di scegliere lungo l'arco della vita
Riferimenti	Parsons, Holland, psicometria vocazionale	Pombeni, Domenici, Batini, Savickas

Tab. 1 - Sintesi dei due paradigmi storici dell'orientamento.

Come si argomenterà nelle sezioni successive, il progetto UST-... ha messo in evidenza come questi due paradigmi convivano in modo confuso e talvolta sovrapposto nelle rappresentazioni dei docenti, degli studenti e dei referenti aziendali. Tale confusione costituisce, in realtà, una delle ragioni profonde dell'inefficacia percepita dei servizi orientativi attuali e una delle leve su cui la ricerca-azione ha cercato di intervenire.

2.2 La pedagogia sistemico-relazionale come matrice

Il personalismo pedagogico italiano, nella linea che da Stefanini e Nosengo conduce a Pati e Chiosso, pone al centro la categoria di persona come unità inseparabile di dimensione corporea, cognitiva, affettiva, relazionale e spirituale (Pati, 2007; Chiosso, 2020). L'educazione non si configura come trasmissione di saperi né come adattamento ai bisogni dell'apparato produttivo, ma come accompagnamento alla pienezza dell'umanità. La nozione mounieriana di personne come «être de communication» (Mounier, 1949) e la riflessione di Maritain (1947) sull'integralità dell'educazione umanistica ne costituiscono i riferimenti fondativi.

Applicata alla transizione scuola-lavoro, la pedagogia sistemico-relazionale rifiuta sia il paradigma adattivo, sia il paradigma idealistico, postulando una terza via: la formazione integrale include lo sviluppo della capacità di abitare consapevolmente i contesti produttivi, riconosciuti come luoghi in cui si esercita la dignità del lavoro umano.

2.3 La pedagogia del lavoro

La pedagogia del lavoro italiana, articolata nei contributi di Alessandrini, Costa e Bonometti (Alessandrini, 2014; Costa, 2016; Bonometti, 2013), offre alla cornice sistemico-relazionale uno strumentario operativo. La nozione di formatività dell'agire lavorativo (Costa, 2016) descrive il lavoro come pratica in cui il soggetto si forma; quella di apprendimento dal lavoro (Bonometti, 2013) restituisce centralità all'esperienza riflessa come fonte di sapere. Sul piano didattico, la pedagogia del lavoro evidenzia l'importanza di superare la separazione fra sapere teorico e sapere pratico, costruendo dispositivi di apprendimento situato che valorizzino le competenze trasversali e l'agency degli studenti.

2.4 Il capability approach come ponte fra etica ed empiria

Il capability approach (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) offre una cornice etica che traduce i principi relazionali-sistemici in indicatori operativizzabili. La distinzione fra functionings e capabilities permette di valutare la qualità di un sistema formativo non solo sugli output immediati ma sulla libertà sostantiva garantita. Nell'orientamento, ha generato la nozione di capitale di orientamento, inteso come patrimonio di risorse cognitive, relazionali e linguistiche per scelte fondate. La distribuzione diseguale di questo capitale costituisce un nodo politico-educativo rilevante.

L'incrocio fra pedagogia sistemico-relazionale, pedagogia del lavoro e capability approach restituisce una cornice capace di tenere insieme antropologia (la persona come fine), prassi (il lavoro come pratica formativa) ed etica pubblica (le capacità come misura di equità).

3. Metodologia: una ricerca-azione evidence based

La ricerca si configura come ricerca-azione (Trinchero, 2002) condotta nel quadro del progetto UST-Insubria «Scuola e mondo del lavoro in dialogo», promosso dall'Ufficio Scolastico

Territoriale di … e dall'Università …. (ottobre 2024 – gennaio 2026). L'impianto integra rilevazione dei bisogni, sperimentazione didattica e valutazione partecipata in coerenza con la evidence based research (Hattie, 2009; Trinchero, 2018).

Tre fasi sequenziali si sono reciprocamente alimentate: rilevazione iniziale (ottobre 2024 – gennaio 2025) tramite questionari strutturati a tre popolazioni; sperimentazione didattica (febbraio – maggio 2025) secondo la logica delle comunità di pratica (Wenger, 1998); valutazione (giugno 2025 – gennaio 2026) basata su focus group e questionari di esito. Il principio guida è stato quello della triangolazione (Denzin, 1978).

La popolazione complessiva è di n=604 partecipanti: 106 docenti, 489 studenti (276 al"Istituto Tecnico Newton e 213 al Liceo Scientifico Ferraris), 9 referenti aziendali. I dati sono stati elaborati con statistica descrittiva e analisi qualitativa delle risposte aperte. La rilevazione qualitativa è stata integrata da un focus group con la classe IV del Liceo Ferraris e da un questionario finale (n=21). Tre moduli sono stati sperimentati: Ferraris-YOP (simulazione di commessa professionale), Ferraris-Neos (project-based learning sulla sostenibilità) e Newton-Ficep (progettazione collegiale).

4. Evidenze empiriche: una convergente domanda di sistema

Sul versante dei docenti (n=106), il 58% considera «molto importante e decisiva» la scelta della scuola secondaria e il 54% riconosce che la maggior parte degli studenti abbia bisogno di orientamento. Il 70% afferma che dell'orientamento dovrebbe occuparsi «ognuno nella sua materia», con consapevolezza del potenziale orientativo dei contenuti disciplinari. Le conoscenze del mondo del lavoro sono giudicate «buone» dal 55% e parzialmente inadeguate dal 40%; il 77% ritiene il servizio attuale da migliorare.

Sul versante degli studenti (n=489), il 75% del campione Ferraris considera l'orientamento «importante» o «molto importante», ma solo il 5% si dichiara «pienamente soddisfatto»; il 47% giudica «minimo» il supporto concreto, il 73% non ha ricevuto indicazioni personalizzate, il 59% non ha ancora deciso il dopo-diploma. Le aspettative configurano un'agenda coerente: maggiore informazione su opportunità lavorative (31%), più attività pratiche e stage (24%), visite aziendali (13%), incontri con ex studenti (9%), supporto individuale (8%). Il focus group con la classe IV evidenzia il riconoscimento del potenziale orientativo di alcune discipline curricolari (Latino, Filosofia) come scoperta di sé.

Sul versante delle aziende (n=9), cinque referenti giudicano «molto importante» la scelta della scuola secondaria; cinque ritengono che il sistema vada «migliorato in modo sostanziale». Tre dichiarano disponibilità «molto grande» a partecipare ai percorsi orientativi.

Un'evidenza ulteriore — pedagogicamente fra le più rilevanti — è emersa dalla triangolazione fra dati quantitativi e analisi dei focus group condotti con studenti e referenti aziendali. In tutti e tre i gruppi di interlocutori — docenti, studenti, aziende — si è registrata una sostanziale confusione fra i due paradigmi storici dell'orientamento descritti in §2.1. Le aziende, in particolare, hanno espresso aspettative oscillanti fra una richiesta di orientamento informativo (più visite aziendali, più fiere, più presentazioni nelle classi) e una richiesta di orientamento formativo (studenti più consapevoli di sé, capaci di scegliere autonomamente, dotati di soft skills), senza che le due dimensioni siano state ricondotte a un quadro unitario. Gli studenti, dal canto loro, oscillano fra l'aspettativa di ricevere risposte chiare e definitive sul «cosa fare dopo» — paradigma informativo — e il riconoscimento di un bisogno più profondo di scoperta di sé e di significato del proprio percorso scolastico — paradigma formativo. I docenti, infine, vivono frequentemente la dimensione orientativa come compito accessorio, spesso delegato a progetti esterni o a momenti esperti, con la conseguenza di percepirla come scollegata dalla propria pratica didattica quotidiana.

È in questo punto preciso che si gioca il contributo specifico del progetto. La didattica orientativa, intesa come pratica curricolare ordinaria co-progettata fra docenti, università e territorio, costituisce il dispositivo concettuale e operativo capace di colmare il gap fra i due paradigmi storici, facendosi voce dell'uno e dell'altro: da un lato, una didattica disciplinare che dialoga strutturalmente con i contesti produttivi e che è costruita con essi, restituendo agli studenti i nessi fra contenuti scolastici e mondo reale; dall'altro, una rinnovata consapevolezza del valore orientativo intrinseco di ogni ora di lezione — anche e soprattutto delle ore di Latino o di Filosofia, come si è visto dal focus

group — quale momento di scoperta di sé e di costruzione identitaria. Solo un orientamento e una didattica orientativa così intesi, e così co-progettati, hanno oggi piena legittimità pedagogica; è il presupposto sul quale la ricerca-azione UST-... ha lavorato e che l'analisi dei dati ha confermato come strada percorribile.

5. Una rilettura politico-pedagogica: la governance ecosistemica

Il quadro normativo presenta tensioni significative. Il DM 328/2022 ha introdotto i moduli di 30 ore con l'intento di trasformare strutturalmente la didattica, ma la sua attuazione si è scontrata con la carenza di strumenti operativi e di formazione docente. Il DM 221/2025 ha esteso al primo ciclo la prospettiva dell'orientamento permanente. La riforma GOL ha rilanciato l'esigenza di un raccordo strutturato fra sistema educativo e servizi per il lavoro. Sul piano teorico queste politiche convergono; sul piano operativo, rischiano di restare lettera morta senza dispositivi territoriali di traduzione.

Da quanto fin qui argomentato, la didattica orientativa co-progettata fra docenti e territorio si configura come la chiave operativa di una governance capace di tenere insieme i due paradigmi storici dell'orientamento. Più la co-progettazione si allarga a una rete territoriale ampia e plurale — fino a includere non solo le scuole e le imprese ma anche le istituzioni pubbliche, le associazioni di categoria, il terzo settore e gli ordini professionali — più essa risulta efficace nel restituire all'orientamento la duplice natura informativa e formativa che storicamente lo ha attraversato. La rete territoriale, infatti, moltiplica le occasioni in cui gli studenti possono incontrare contesti professionali concreti (paradigma informativo) e, al tempo stesso, garantisce la stabilità relazionale necessaria affinché tali incontri si traducano in occasione di scoperta di sé e di costruzione progettuale (paradigma formativo).

Sulla base dell'esperienza UST-..., sono individuabili cinque linee operative per una rete ecosistemica territoriale: (I) dalle imprese in partenariato puntuale a una logica settoriale per cluster produttivi; (II) dai Centri per l'impiego come sportello amministrativo a protocolli operativi con CPI e Regione per condivisione dati e politiche attive (Dote Unica Lavoro, GOL, Garanzia Giovani); (III) gli Informagiovani come nodi di prossimità che intercettano NEET e soggetti fragili — linea con specifica valenza personalista; (IV) le associazioni di categoria, le Camere di Commercio e gli ordini professionali attraverso tavoli permanenti per filiera; (V) il terzo settore, le fondazioni e gli alumni come frontiera sottoesplorata.

Le cinque linee richiedono una governance unitaria. La proposta è una Cabina di regia territoriale dell'orientamento e del placement, presieduta dall'Ateneo e composta dai rappresentanti di USR-UST, CPI, associazioni di categoria, Comuni capofila degli Informagiovani, fondazioni e imprese di riferimento. È sistemico-relazionale in tre sensi: pone al centro la persona dello studente come soggetto del proprio progetto (Pati, 2007); assume la rete come infrastruttura intersoggettiva (Mounier, 1949); integra l'evidence based research come accountability etica. A supporto, tre dispositivi: un sistema informativo integrato raccordato con MUR, ANPAL e Comuni; una repository territoriale di Unità didattiche orientative; una nuova figura di career educator come boundary worker fra Università, scuole, imprese e servizi.

6. Conclusioni

Il contributo ha argomentato, sulla base di un caso empirico, che il raccordo fra sistemi formativi e sistemi politici trova nella didattica orientativa un dispositivo praticabile di governance ecosistemica. La triangolazione dei dati (n=604) ha mostrato una convergenza significativa: docenti, studenti e aziende riconoscono il valore dell'orientamento, ne giudicano inadeguato l'attuale dispositivo, auspicano una ricalibrazione. Le tre sperimentazioni didattiche hanno documentato la praticabilità di un approccio fondato sulla co-progettazione fra attori asimmetrici secondo la logica delle comunità di pratica.

L'esperienza UST-..., oltre a confermare la praticabilità di una governance ecosistemica, suggerisce con forza che la qualità dell'orientamento contemporaneo dipende dalla capacità di superare la dicotomia fra il modello informativo e il modello formativo, riconducendoli a un'unica didattica orientativa fondata sulla co-progettazione strutturata fra scuola e territorio. Non si tratta dunque di scegliere fra «informare sulle aziende» e «formare la persona», ma di costruire le condizioni perché entrambe le dimensioni si esercitino insieme, nel tempo lungo

del curricolo e nella rete relazionale del territorio. Più la rete si allarga a soggetti plurali — imprese, università, Centri per l'impiego, Informagiovani, terzo settore, ordini professionali — più la didattica orientativa diventa sostenibile, autentica e pedagogicamente fondata.

Tre implicazioni emergono. Per la ricerca pedagogica: ricomporre ricerca-azione ed evidence based research come polarità integrabili (Hattie, 2009; Trinchero, 2018). Per la formazione iniziale e continua dei docenti: investire sulla competenza orientativa come dimensione trasversale della professionalità docente. Per le politiche dell'orientamento: l'attuazione del DM 328/2022, del DM 221/2025 e della riforma GOL richiede infrastrutture territoriali di governance capaci di tenere insieme attori diversi. Una governance personalista è possibile se assume al centro la persona dello studente e non il dispositivo amministrativo.

Bibliografia

Alessandrini, G. (a cura di). (2014). La pedagogia di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative. Milano: FrancoAngeli.

Batini, F. (2015). Costruire futuro. Orientamento narrativo e life design. Milano: FrancoAngeli.

Bertagna, G. (2011). Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze. Roma: Studium.

Bonometti, S. (2013). Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale. Lecce: Pensa MultiMedia.

Chiosso, G. (2020). Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione. Milano: Mondadori Università.

Costa, M. (2016). Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo. Milano: FrancoAngeli.

Denzin, N. K. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Domenici, G. (2009). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Roma-Bari: Laterza.

Fiorin, I. (2016). Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning. Milano: Mondadori Università.

Guichard, J. (2009). Self-constructing. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 251–258.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.

Holland, J. L. (1973). Making Vocational Choices: A Theory of Careers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maritain, J. (1947). L'éducation à la croisée des chemins. Paris: Éditions Spes. (Trad. it. L'educazione al bivio. Brescia: La Scuola, 2001).

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. Roma: MIUR.

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

Mounier, E. (1949). Le personnalisme. Paris: Presses Universitaires de France. (Trad. it. Il personalismo. Roma: AVE, 2004).

Nussbaum, M. C. (2012). Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL. Bologna: Il Mulino.

Parsons, F. (1909). Choosing a Vocation. Boston: Houghton Mifflin.

Pati, L. (a cura di). (2007). Pedagogia della comunicazione educativa. Brescia: La Scuola.

Pombeni, M. L. (1996). Orientamento scolastico e professionale. Bologna: Il Mulino.

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. Journal of Counseling & Development, 90(1), 13–19.

Sen, A. (2000). Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia. Milano: Mondadori.

Soresi, S., & Nota, L. (2010). L'orientamento alle scelte. Teorie, strumenti e pratiche professionali. Firenze: Giunti O.S.

Super, D. E. (1957). The Psychology of Careers. New York: Harper & Brothers.

Trinchero, R. (2002). Manuale di ricerca educativa. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2018). Costruire e valutare le competenze in classe. Strategie ed efficacia didattica. Trento: Erickson.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Riferimenti normativi

D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 150 – Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive.

DM 22 dicembre 2022, n. 328 – Adozione delle Linee guida per l'orientamento.

DM 9 dicembre 2025, n. 221 – Adozione delle Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo.

PNRR – Missione 5, Componente 1, Riforma 1.1 – Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori (GOL).

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Educare la persona nell'era dell'Intelligenza Artificiale: pensiero critico, cura e sviluppo umano nei contesti educativi contemporanei

Educating the Person in the Age of Artificial Intelligence: Critical Thinking, Care and Human Development in Contemporary Educational Contexts

Galatro Vincenzo
Università ECampus

Lacerenza Rosa Maria
Università degli Studi di Roma Tre

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Artificial Intelligence is reshaping educational environments, raising pedagogical questions that extend beyond technological innovation. This article argues that the educational challenge posed by AI concerns not only digital competence but also the formation of the person. Drawing on contemporary pedagogical debate, the contribution proposes a humanistic framework in which critical thinking, educational care and human development are interpreted as complementary dimensions of educational practice. Rather than opposing technology, the article explores how pedagogical mediation can orient AI towards formative purposes, preserving the centrality of the learner and reaffirming education as a relational and ethical process within increasingly technology-mediated contexts.

Keywords: Artificial Intelligence, Critical Thinking, Educational Care, Human Development, Personhood

L'Intelligenza Artificiale sta trasformando i contesti educativi, ponendo questioni che vanno oltre la mera innovazione tecnologica. Il contributo sostiene che la sfida educativa dell'AI riguarda innanzitutto la formazione della persona. Attraverso una riflessione pedagogica, viene proposto un quadro interpretativo umanistico in cui il pensiero critico, la cura educativa e lo sviluppo umano sono letti come dimensioni complementari dell'agire educativo. Piuttosto che contrapporre tecnologia ed educazione, l'articolo evidenzia il ruolo della mediazione pedagogica nell'orientare l'uso dell'AI verso finalità formative, preservando la centralità della persona nei processi di insegnamento e di apprendimento.

Parole Chiave: Intelligenza Artificiale, Pensiero critico, Cura educativa, Sviluppo umano, Persona

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che ne condividono impianto e contenuti.

Citation: Galatro Vincenzo, Lacerenza Rosa Maria (2026). Educare la persona nell'era dell'Intelligenza Artificiale: pensiero critico, cura e sviluppo umano nei contesti educativi contemporanei Personae, 5(1), 69–74.

1. Introduction

Artificial Intelligence is reshaping educational environments, transforming how knowledge is generated, accessed and interpreted. Educational debate has largely focused on digital competences, personalised learning and the opportunities offered by generative systems (Benvenuti et al., 2023; Costa & Murphy, 2025). However, these developments raise questions that cannot be addressed through technological innovation alone. Every transformation affecting the conditions of learning inevitably becomes a pedagogical question,

calling for renewed reflection on the purposes of education and the formation of the person.

Artificial Intelligence is not just a new tool for learning; it actually changes how students, teachers, and information interact. The real question is not whether AI can help with teaching and learning, but whether it will help students become independent thinkers, make good decisions, and take responsibility for their actions. Just because we can get information quickly and easily, it doesn't mean we really understand it. And just because AI can give us personalised lessons, it's not the same as helping us grow and develop as people, like a human teacher would (Luckin, 2025).

When you think about it, education is more than just learning facts and figures. It's about helping people become the best version of themselves. So, what if we use technology to create a space where students can really think for themselves, understand the world around them, and grow into responsible adults? It's not just about using technology to make learning easier or replacing teachers, but about giving students the tools they need to navigate the world and make a positive impact. By doing this, we can help students develop critical thinking skills, learn how to solve problems, and become active members of their communities. This way, education becomes a powerful tool for personal growth and development, and technology plays a key role in making that happen.

The job of a teacher is not just to help students learn but to create a space where they can explore, discover, and grow in ways that prepare them for life. As one author put it, education should be a process that helps people develop and thrive, rather than just absorbing information (Author, 2024). By shifting our focus to this more holistic approach, we can start to see how technology can support, rather than replace, the human side of education.

Against this background, this article argues that educating the person in the age of Artificial Intelligence requires a humanistic pedagogical perspective that integrates critical thinking, care, and human development. Rather than opposing technology, the contribution proposes these dimensions as complementary forms of educational mediation through which innovation can remain oriented towards genuinely formative purposes.

2. Critical Thinking as an Educational Practice in the Age of Artificial Intelligence

The rapid diffusion of generative Artificial Intelligence has profoundly transformed the ways learners encounter knowledge. Today, information is no longer simply retrieved but increasingly generated, reorganised and presented through systems capable of producing coherent and persuasive responses in real time.

This evolution undoubtedly expands educational opportunities, yet it also changes the conditions under which knowledge is interpreted, questioned and validated. The educational challenge, therefore, no longer lies primarily in accessing information, but in developing the capacity to evaluate its meaning, reliability and implications (Benvenuti et al., 2023; Mauti, 2024).

Critical thinking is not just about fact-checking what we see online. It's about becoming a better version of ourselves. When we think critically, we start to question things we used to accept without a second thought. We take charge of our own learning and don't just swallow everything we're told. The real power of critical thinking lies in its ability to help us think deeply and make informed choices, rather than just going with the flow. This way, we can avoid being passive and instead develop a more thoughtful understanding of the world. By learning to think critically, we can make smarter decisions and become more thoughtful people. We start to see things from different angles and make choices that are truly our own. Critical thinking helps us grow and learn in a way that's meaningful and lasting. It's a skill that benefits us in all areas of life, from our personal relationships to our careers and beyond. By embracing critical thinking, we can become more independent, more confident, and more discerning individuals. We can learn to evaluate information, analyse situations, and make decisions that are truly in our best interests. In the end, critical thinking is a tool that helps us live more intentional, more thoughtful, and more fulfilling lives.

Rather than diminishing the importance of critical thinking, Artificial Intelligence reinforces its educational necessity. The increasing sophistication of generative systems may encourage the belief that interpretation itself can be delegated to technological devices. Yet education has never coincided with the production of correct answers. It

develops through uncertainty, dialogue and the continuous effort to confront alternative perspectives. Learning becomes educational precisely because understanding is achieved through interpretation rather than prediction.

Recent pedagogical scholarship has therefore argued that intelligent technologies should be integrated into learning environments in ways that stimulate inquiry rather than replace it (Costa & Murphy, 2025; Obaje, 2025). Educational mediation remains essential in transforming technological interaction into an opportunity for discussion, argumentation and critical reflection. In this sense, Artificial Intelligence does not weaken the educator's role; it makes it more demanding. Guiding learners towards intellectual independence becomes increasingly important as technological systems become more capable of producing knowledge-like responses (Authors, 2025).

Critical thinking should therefore be understood not as a defensive strategy against Artificial Intelligence, but as one of the essential conditions through which education preserves its formative function. The pedagogical question is not whether intelligent systems can generate answers, but whether educational processes continue to cultivate persons capable of asking meaningful questions, interpreting complexity and exercising autonomous judgement. It is from this perspective that educational care emerges as the relational condition through which critical thinking can genuinely develop.

3. Educational Care as Pedagogical Mediation

If critical thinking enables learners to exercise autonomous judgement, educational care provides the relational conditions through which such judgement can mature. These dimensions should not be considered separate educational objectives but complementary expressions of the same formative process. Reflection develops through relationships that sustain dialogue, trust and intellectual responsibility. For this reason, the growing presence of Artificial Intelligence does not diminish the relevance of educational care; rather, it makes its pedagogical function increasingly evident.

Much of the current discussion surrounding Artificial Intelligence highlights its capacity to personalise learning by adapting content, pace and feedback to individual learners. Although these possibilities represent a significant educational opportunity, pedagogical personalisation cannot be reduced to algorithmic adaptation. Educational processes concern persons before performances. They involve experiences, interpretations and aspirations that cannot be fully inferred from behavioural data or automated responses.

Learning is not just about getting information; it's about growing as a person. Teachers should help students learn in a way that makes them to think, question, and understand what they're being taught. This way, students can make sense of what they're learning and use it in their own lives. Just having access to a lot of information, even with the help of artificial intelligence, is not enough. Students need to be able to talk to teachers and other students, and learn from each other, to really understand what they're learning. This is what makes learning a meaningful experience. Technology can be helpful, but it's not a replacement for human interaction. It's the way teachers help students learn that makes technology useful, not just a tool. When students feel supported and encouraged, they start to believe in themselves, take responsibility for their learning, and become independent thinkers. This is what educational care is all about. It's not against using new technology, but it's what makes technology actually work for learning.

This distinction also redefines the role of educators. As intelligent systems increasingly assume functions related to information management and instructional support, the distinctive contribution of teachers lies less in transmitting knowledge than in accompanying processes of interpretation, dialogue and ethical reflection. Educational mediation becomes the space in which learners are encouraged to confront uncertainty, justify their positions and recognise alternative perspectives. The value of teaching, therefore, resides not only in what is taught but in the quality of the relationships through which learning is experienced.

Recent pedagogical reflections have consequently argued that educational innovation should be assessed not only by technological performance but also by its capacity to preserve the relational and ethical dimensions of educational practice (Costa & Murphy, 2025; Biesta, 2020). Artificial Intelligence can enrich educational environments when it supports inquiry, collaboration and reflective dialogue; it becomes problematic when technological efficiency replaces

educational intentionality. The decisive issue is therefore not the presence of technology itself, but the pedagogical criteria guiding its integration into educational contexts.

Educational care thus emerges as the relational foundation of education in the age of Artificial Intelligence. It does not compensate for the limits of technology; rather, it ensures that technological innovation remains oriented towards the development of persons. Precisely because education is always a relational practice, caring becomes the condition through which critical thinking can evolve into responsible judgment and, ultimately, contribute to human development. From this perspective, the question is no longer how Artificial Intelligence can personalise learning, but how educational relationships can preserve the formative value of learning within increasingly intelligent environments.

4. Human Development Beyond Personalisation

One of the most influential promises of Artificial Intelligence concerns its capacity to personalise learning. By processing large amounts of educational data, intelligent systems can adapt content, timing and feedback to individual learners, offering increasingly differentiated learning pathways. These developments undoubtedly expand educational opportunities and may support more inclusive forms of teaching. From a pedagogical perspective, however, a crucial distinction remains necessary: adapting instruction to individual needs does not automatically promote personal development.

Education has never been limited to improving learning performance. Its distinctive task is to accompany persons in becoming capable of interpreting experience, exercising responsibility and positioning themselves critically within the world they inhabit. Human development is therefore not the cumulative result of increasingly efficient learning experiences, but an open and relational process through which identity is continuously shaped. Such development cannot be predicted or programmed because it emerges through encounters with uncertainty, dialogue and difference. These experiences frequently interrupt linear learning trajectories, yet they constitute some of the most meaningful moments of education.

This distinction invites a broader understanding of educational innovation. Artificial Intelligence can optimise learning processes, facilitate access to knowledge and support adaptive educational pathways. Nevertheless, optimisation should not be confused with formation. Educational processes remain irreducibly human because they involve interpretation rather than calculation, judgement rather than prediction, and responsibility rather than automation. The value of education lies precisely in its capacity to accompany learners through situations that resist standardisation and require personal engagement.

From this perspective, educational quality cannot be assessed solely through indicators of efficiency, performance or technological sophistication. A pedagogical perspective requires asking a different question: what kinds of persons are educational environments enabling learners to become? As Biesta (2020) argues, education fulfils its formative function when it creates opportunities for subjectification, allowing individuals to emerge as responsible subjects rather than merely successful learners. This perspective shifts attention from measurable outcomes to the educational conditions that sustain autonomy, agency and participation.

Artificial Intelligence, therefore, challenges educational institutions to reaffirm the purposes of education rather than simply its methods. The issue is not whether intelligent technologies should become part of contemporary learning environments, but whether their use remains guided by educational aims that cannot be reduced to efficiency or personalisation. Human development continues to represent the horizon within which technological innovation acquires educational meaning. Without such a horizon, education risks becoming increasingly effective in supporting learning while progressively losing sight of the person for whom learning ultimately exists.

For this reason, critical thinking and educational care should be interpreted as pedagogical conditions that orient educational innovation towards human development. Together they preserve the formative nature of education, ensuring that technological progress serves not only the acquisition of knowledge but also the cultivation of persons capable of judgement, responsibility and participation. It is from this convergence that a

humanistic pedagogical framework for education in the age of Artificial Intelligence can be proposed.

5. A Humanistic Pedagogical Framework for Educating the Person

The reflections developed throughout this article suggest that the educational challenges generated by Artificial Intelligence cannot be adequately addressed by technological solutions alone. Although intelligent systems are transforming access to knowledge, personalising learning experiences and supporting educational decision-making, these developments do not redefine the educational purposes that give meaning to teaching and learning. They rather require pedagogy to clarify the principles through which technological innovation can remain oriented towards the formation of the person.

From this perspective, the framework proposed here should not be interpreted as a set of educational competences, nor as a model for regulating the use of Artificial Intelligence in educational contexts. It represents a pedagogical perspective through which technological innovation can be critically interpreted.

Critical thinking, care and human development are not independent dimensions but mutually constitutive elements of educational practice. Critical thinking enables learners to exercise autonomous judgement; educational care creates the relational conditions in which such judgement can emerge; human development provides the educational horizon that gives coherence and direction to both. Their significance lies precisely in their interdependence rather than in their individual contribution.

This perspective also invites a reconsideration of the educator's professional role. As Artificial Intelligence progressively assumes functions related to information processing, content generation and personalised feedback, the distinctive contribution of educators increasingly concerns interpretation, dialogue and educational judgement. Their responsibility no longer resides primarily in transmitting knowledge but in creating educational environments where learners are encouraged to question assumptions, confront uncertainty and construct meaning through relationships with others. Far from reducing the relevance of teachers, Artificial Intelligence makes their pedagogical role more visible by highlighting those dimensions of education that cannot be automated.

Consequently, the educational value of Artificial Intelligence cannot be assessed solely in terms of efficiency, adaptability or technological performance. A genuinely pedagogical evaluation requires asking whether educational innovation contributes to the formation of reflective, responsible and socially engaged persons. This shift moves the debate beyond the opposition between enthusiasm and scepticism towards technology, proposing instead a criterion grounded in educational intentionality. Artificial Intelligence becomes educationally valuable not because it performs tasks more effectively than humans, but because it can support educational processes intentionally directed towards human flourishing.

The framework outlined in this contribution, therefore, proposes a different way of understanding educational innovation. Rather than adapting pedagogy to technology, it argues that technology should be interpreted through pedagogical principles that preserve the centrality of the person. This perspective neither rejects Artificial Intelligence nor assumes its educational neutrality. Instead, it recognises technological innovation as a contemporary condition that requires renewed pedagogical responsibility. In this sense, educating the person remains the primary educational task, while Artificial Intelligence becomes one of the contexts through which that task must now be critically reinterpreted.

6. Conclusions

Artificial Intelligence is transforming educational systems at an unprecedented pace, yet its most significant implications remain pedagogical rather than technological. The challenge facing contemporary education is not simply to integrate increasingly sophisticated digital tools, but to preserve those formative conditions through which persons develop autonomy, responsibility and critical judgement. From this perspective, the educational question extends beyond technological innovation to concern the purposes that continue to orient educational action.

The framework proposed in this article argues that critical thinking, care and human development should be understood as complementary pedagogical dimensions through which Artificial Intelligence can be integrated without displacing

the centrality of the person. Rather than interpreting technology as an autonomous driver of educational change, the contribution suggests that its educational value depends on the pedagogical intentionality that guides its use. Technological innovation becomes meaningful only when it supports educational relationships that foster interpretation, dialogue, and responsible participation.

This perspective also invites a broader reconsideration of educational research. Future studies should move beyond evaluating the effectiveness of Artificial Intelligence solely in terms of learning outcomes or technological performance, and pay greater attention to how intelligent systems reshape educational relationships, professional identities, and the conditions for human development. In this sense, the future of education will depend less on the evolution of Artificial Intelligence itself than on pedagogy's capacity to continue interpreting technological change from the standpoint of the person. Educating the person, therefore, remains not only the enduring purpose of education, but also the essential criterion for evaluating educational innovation in the age of Artificial Intelligence.

References

Authors. (2025). Productive friction: Revaluing interaction and critical thinking in digital media. Journal of Digital Media, 8(20). (Anonymous version for peer review).

Benvenuti, M., Cangelosi, A., Weinberger, A., Mazzoni, E., Benassi, M., Barbaresi, M., & Orsoni, M. (2023). Artificial intelligence and human behavioural development: A perspective on new skills and competences acquisition for the educational context. Computers in Human Behaviour, 148, 107903. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107903

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

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

Costa, C., & Murphy, M. (2025). Generative artificial intelligence in education: (What) are we thinking? Learning, Media and Technology. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2473669

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston, MA: Centre for Curriculum Redesign.

Luckin, R. (2025). Nurturing human intelligence in the age of AI: Rethinking education for the future. Development and Learning in Organisations: An International Journal, 39(1), 1–4.

Mauti, G. (2024). Educating for artificial intelligence: Critical thinking, responsibility and resistance. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 4(1).

Obaje, T. A. (2025). Advancing critical thinking in higher education: The transformative role of artificial intelligence. Interdisciplinary Journal of Economics and Business Law, 14, 254–271.

Selwyn, N. (2024). Education and Technology: Key Issues and Debates (3rd ed.). London: Bloomsbury Academic.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(39). https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

“Giardinieri” in una “Gabbia”: uno studio sull’identità professionale e sul contesto scolastico attraverso le metafore degli insegnanti

“Gardeners” in a “Cage”: A Study of Professional Identity and the School Context Through Teachers' Metaphors

Germani Sara
Università degli Studi Link

Rionero Maria Grazia
Università degli Studi di Firenze

Vespasiani Ludovico
Università degli Studi di Salerno

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

The present study involved 185 secondary school teachers to explore, using metaphors, representations of professional identity and the school context. Results show an identity centred on care and educational responsibility, while the school is conceived both as a point of reference and as a bureaucratic and chaotic context. A tension emerges between the meaning attributed to being a teacher and the organisational conditions of work, with implications for well-being and professional development.

Keywords: teacher professional identity, work context, secondary school, metaphors, qualitative analysis

Il presente studio ha coinvolto 185 insegnanti di scuola secondaria per esplorare, attraverso l'uso delle metafore, le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico. I risultati mostrano un’identità centrata su cura e responsabilità educativa, mentre la scuola è concepita come punto di riferimento, ma anche come contesto burocratizzato e caotico. Emerge una tensione tra il significato attribuito all’essere insegnante e le condizioni organizzative del lavoro, con implicazioni per benessere e sviluppo professionale.

Parole Chiave: identità professionale docente, contesto lavorativo, scuola secondaria, metafore, analisi qualitativa

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che ne condividono impianto e contenuti.

Citation: Germani Sara, Rionero Maria Grazia, Vespasiani Ludovico (2026). “Giardinieri” in una “Gabbia”: uno studio sull’identità professionale e sul contesto scolastico attraverso le metafore degli insegnanti Personae, 5(1), 75–81.

1 Introduzione

Negli ultimi decenni la professione docente è stata interessata da profondi cambiamenti che ne hanno progressivamente ampliato la complessità (Suarez & McGrath, 2022; Zavatta & Lazzari, 2026). Agli insegnanti di oggi non è più richiesto soltanto di trasmettere conoscenze, ma anche di promuovere il benessere degli studenti, favorire processi inclusivi, gestire classi sempre più eterogenee, collaborare con colleghi e famiglie e rispondere alle crescenti richieste provenienti dai

sistemi educativi e dalla società (Council of the European Union, 2022). Parallelamente, le trasformazioni introdotte dall'innovazione tecnologica e dai processi di valutazione e accountability incidono significativamente anche sulle condizioni entro cui si svolge il lavoro degli insegnanti, rendendo il ruolo sempre più caratterizzato da molteplici richieste professionali (European Commission, EACEA & Eurydice, 2021; OECD, 2025). Comprendere come gli insegnanti interpretino la propria identità professionale e attribuiscano significato alla propria esperienza lavorativa rappresenta pertanto una questione centrale sia per promuovere pratiche educative efficaci sia per orientare politiche e interventi finalizzati a sostenere il benessere, la motivazione e lo sviluppo professionale (Rushton et al., 2023; Suarez & McGrath, 2022).

1.1 L'identità professionale degli insegnanti

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'identità professionale rappresenta una delle dimensioni fondamentali dello sviluppo della professionalità, poiché consente di comprendere come i professionisti attribuiscano significato al proprio ruolo e orientino il proprio agire (Pellerey, 2021). Nel contesto dell'insegnamento, l'interesse verso il costrutto specifico di *Teachers' Professional Identity* (Beijaard et al., 2004) è progressivamente cresciuto, diventando un elemento chiave per comprendere il modo in cui gli insegnanti affrontano i cambiamenti nei sistemi educativi e costruiscono il proprio ruolo nel corso della carriera (Beauchamp & Thomas, 2009; Rushton et al., 2023; Suarez & McGrath, 2022; Zavatta & Lazzari, 2026).

L'identità professionale rappresenta dunque il nucleo della professione docente, poiché fornisce agli insegnanti una cornice di riferimento attraverso cui costruire le proprie idee di *how to be*, *how to act* e *how to understand* il proprio lavoro e il proprio ruolo all'interno della società (Sachs, 2005). In questa prospettiva, l'identità professionale non rappresenta una caratteristica stabile o definitivamente acquisita, ma un processo continuo di costruzione e negoziazione che prende forma attraverso le esperienze professionali e il significato che gli insegnanti attribuiscono ad esse. La letteratura converge infatti nel considerare l'identità professionale un costrutto dinamico, multidimensionale e socialmente situato (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Rushton et al., 2023; Sachs, 2005), che si sviluppa attraverso la combinazione continua di fattori sia interni, quali convinzioni, emozioni, motivazioni ed esperienze personali, sia esterni, quali le relazioni professionali, le esperienze lavorative e le caratteristiche dei contesti nei quali gli insegnanti operano (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009).

Nelle più ampie indagini internazionali, l'identità professionale degli insegnanti viene definita come l'insieme dei valori, delle finalità professionali e della continua comprensione di sé che i docenti portano nel proprio lavoro, ribadendo come si costruisca attraverso la continua interazione tra la storia personale dell'insegnante, il contesto organizzativo, la collaborazione con i colleghi e i percorsi di formazione iniziale (Suarez & McGrath, 2022). Comprendere i processi di costruzione dell'identità professionale richiede pertanto di considerare non soltanto le caratteristiche individuali degli insegnanti, ma anche il modo in cui essi vivono la professione e interpretano il contesto nel quale lavorano.

1.2 Il ruolo del contesto lavorativo nella costruzione dell'identità professionale

La costruzione dell'identità professionale degli insegnanti è dunque strettamente intrecciata al contesto organizzativo nel quale agiscono quotidianamente. In questo quadro, il *Job Demands-Resources Model* (Bakker & Demerouti, 2007) aiuta a comprendere il rapporto tra caratteristiche del contesto lavorativo e qualità dell'esperienza professionale. Il modello distingue tra richieste lavorative (*job demands*), ossia gli aspetti dell'organizzazione del lavoro che richiedono un costante investimento di risorse fisiche, cognitive ed emotive e risorse lavorative (*job resources*), ovvero quegli elementi del contesto che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi professionali e sostengono la motivazione lavorativa. Da una prospettiva pedagogica, il contesto lavorativo degli insegnanti rappresenta anche uno spazio di sviluppo professionale, nel quale la qualità delle condizioni organizzative e relazionali contribuisce a sostenere processi di insegnamento e apprendimento efficaci (Viac & Fraser, 2020).

Nello specifico, tra le principali dimensioni del contesto lavorativo, che caratterizzano l'esperienza

degli insegnanti, rientrano il carico di lavoro, l'organizzazione e il grado di autonomia e controllo sul proprio tempo e sulle attività didattiche, nonché il supporto fornito dal dirigente scolastico e dai colleghi (Stanzione & Botta, 2023). Quando tali dimensioni sono percepite positivamente costituiscono importanti risorse per lo sviluppo di una solida identità professionale. Tuttavia, le più recenti indagini internazionali evidenziano come l'aumento degli adempimenti amministrativi e burocratici abbiano ampliato il carico professionale dei docenti, riducendo il tempo dedicato alle attività di insegnamento e ricadendo in modo significativo sul loro benessere lavorativo (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2021; OECD, 2025). Il modo in cui gli insegnanti rappresentano il proprio contesto lavorativo permette dunque di esplorare il significato attribuito alle richieste e alle risorse della professione, interpretando il contesto scolastico come un ambiente capace di sostenere oppure ostacolare la propria esperienza professionale.

2 Metodologia

La costruzione dell'identità professionale dei docenti assume una particolare rilevanza nel contesto della scuola secondaria italiana, in cui la progressiva ridefinizione dei percorsi di abilitazione, orientata a rafforzare l'integrazione tra competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche e riflessive, richiama una concezione della professionalità docente sempre più complessa (D.P.C.M. 4 agosto 2023). In questo scenario, diventa particolarmente cruciale comprendere come gli insegnanti di scuola secondaria costruiscano la propria identità e rappresentino il contesto in cui operano. Alla luce di tali considerazioni, il presente studio esplorativo, adottando un approccio qualitativo, è stato condotto con l'obiettivo di identificare come i docenti rappresentano sé stessi in qualità di insegnanti e come concettualizzano la scuola in cui lavorano attraverso l'uso delle metafore.

2.1 L'utilizzo delle metafore come strumento di indagine

Le metafore consentono di rendere espliciti significati, convinzioni ed esperienze difficilmente rilevabili attraverso domande dirette, poiché costituiscono processi cognitivi attraverso i quali gli individui comprendono e descrivono concetti astratti ricorrendo a domini di esperienza più concreti (Di Padova et al., 2025; Lakoff & Johnson, 1980). In particolare, una metafora concettuale consente di interpretare un *dominio bersaglio*, astratto e complesso, attraverso un *dominio sorgente* più concreto. Ad esempio, descrivere la scuola come una *giungla* significa utilizzare un'esperienza familiare per rappresentare simbolicamente caratteristiche quali complessità, imprevedibilità o competizione. Nel contesto educativo, l'analisi delle metafore è stata utilizzata per esplorare le rappresentazioni della professione docente, mettendo in luce concezioni, valori ed emozioni che orientano il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo e la relazione educativa (Di Ricco et al., 2016). Analogamente, nel contesto italiano sono stati sviluppati specifici strumenti finalizzati a indagare le immagini della scuola attraverso il linguaggio metaforico, confermando la validità di tale approccio per l'analisi delle rappresentazioni del contesto scolastico (Scalera et al., 2007).

Coerentemente, il presente studio utilizza l'analisi delle metafore per esplorare le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico elaborate dagli insegnanti della scuola secondaria.

2.2. Procedura

Per la raccolta dei dati è stato somministrato un questionario suddiviso in due sezioni. La prima era finalizzata a rilevare le informazioni anagrafiche e professionali dei rispondenti (es.: sesso biologico, grado scolastico). La seconda richiedeva il completamento di due frasi stimolo attraverso l'uso di metafore: «Io come docente sono come...» e «La scuola in cui lavoro è come...».

I partecipanti sono stati reclutati attraverso un campionamento a valanga e, prima di procedere alla compilazione del questionario, sono stati invitati ad esprimere il proprio consenso informato.

2.3. Il campione

Il campione è composto da 185 docenti, di cui l'80% insegna nella scuola secondaria di primo grado e il restante 20% nella scuola secondaria di secondo grado. Sotto il profilo anagrafico, l'84,3% dei partecipanti ha dichiarato di essere di sesso biologico femminile, il 14,6% di quello maschile, mentre l'1,1% ha preferito non specificare. Per quanto riguarda l'età, l'11,9% del campione ha 61 o più anni, il 31,4% ha un'età compresa tra 51 e 60

anni, il 32,4% tra 41 e 50 anni, il 21,6% tra 31 e 40 anni e il 2,7% ha dichiarato di avere 30 o meno anni. In merito al profilo professionale, l'83,2% del campione è costituito da docenti curricolari, mentre il 16,8% opera sul sostegno.

2.4. Analisi dati

Per l'analisi dei dati è stato adottato il modello di analisi tematica riflessiva, con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006). L'analisi è stata condotta separatamente per i due stimoli proposti e la codifica non ha riguardato l'immagine metaforica in sé, bensì il significato da essa veicolato, attraverso l'interpretazione delle caratteristiche trasferite dal dominio sorgente al dominio bersaglio. In questo modo, metafore differenti ma accomunate da un medesimo nucleo semantico sono state ricondotte agli stessi codici interpretativi. A partire dalla familiarizzazione con il corpus, sono stati generati codici iniziali successivamente raggruppati in categorie concettualmente affini. Attraverso un processo iterativo di confronto e revisione all'interno del gruppo di ricerca, tali categorie sono state progressivamente organizzate in temi interpretativi e, quando necessario, in sottotemi, al fine di rappresentare le principali direzioni di significato emerse dai dati.

Per il primo stimolo metaforico, relativo all'identità docente, le categorie sono state articolate attorno alla distinzione tra *proiezione esterna* e *proiezione interna* (Figura 1).

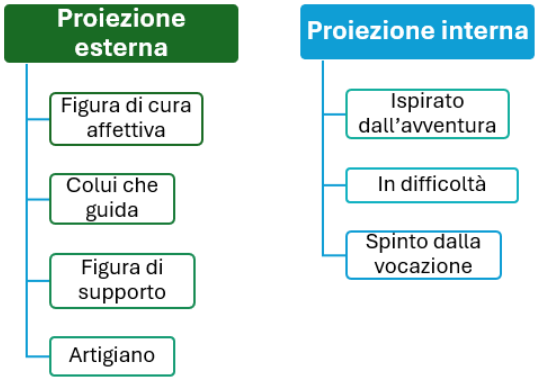

Figura 1 Modello categoriale "Io come docente sono come..."

La prima raccoglie le rappresentazioni del sé professionale orientate verso l'altro e verso l'azione educativa ed include le sottocategorie riferite ad una *figura di cura affettiva* (in cui il docente si rappresenta come madre o nutrimento simbolico, ad esempio "un paracadute", "il pane"), a *colui che guida* (docente come regista, mediatore o allenatore del percorso di apprendimento), ad una *figura di supporto* (motivazione e sostegno, come "leva" o "lenti degli occhiali"), e ad un *artigiano* (docente come costruttore e modellatore degli apprendimenti). La *proiezione interna*, invece, comprende rappresentazioni più introspettive e identitarie, come l'insegnante *ispirato dall'avventura* (guidato da curiosità e flessibilità, ad esempio "un gatto") e *in difficoltà* (caratterizzato da incertezza e disagio), *spinto dalla vocazione* (dimensione etica e missionaria della professione). Inoltre, è stata mantenuta la categoria residuale *non so* per le risposte non classificabili.

Per il secondo stimolo, relativo alle rappresentazione della scuola, l'analisi ha evidenziato due macrocategorie contrapposte (Figura 2): la scuola come *luogo sicuro* e la scuola come *luogo stressante, costrittivo e instabile*.



Figura 2 Modello categoriale "La scuola in cui lavoro è come..."

La prima include le sottocategorie di *punto di riferimento* (scuola come "famiglia", "casa"), *crescita* (spazio di sviluppo e cooperazione, come "un vivaio" o "un alveare") e *inclusione* (luogo accogliente e valorizzante le differenze, ad esempio "l'arcobaleno ha tutti i colori"). La seconda macrocategoria raccoglie invece rappresentazioni critiche e problematiche, articolate nelle sottocategorie di *confusione* (disorganizzazione e caos, come "un ginepraio"), *precarietà* (instabilità e mancanza di prospettive, ad esempio "casa di cartone") e *gabbia* (percezione di costrizione burocratica e limitazione della libertà professionale, come "prigione" o "sciarpa che stritola"). Anche in questo caso, è stata prevista la categoria *non so* per le risposte prive di contenuto analizzabile.

Si precisa che il numero complessivo delle occorrenze relative alle categorie può superare il totale di partecipanti, in quanto ciascuno può aver

fornito riferimenti metaforici riconducibili a più temi.

3 Risultati

Nello stimolo "Io come docente sono come...", la macrocategoria prevalente è risultata quella della *proiezione esterna*, con 129 occorrenze su 185 risposte, pari al 66,5% del totale, a fronte di 50 risposte ricondotte alla *proiezione interna* (25,8%) e 15 casi classificati come non so (7,7%).

All'interno della *proiezione esterna*, la sottocategoria più ricorrente è quella della *cura-affettiva* (51 occorrenze; 28,5%), seguita dalla *guida* (50 occorrenze; 27,9%). Entrambe rappresentano il cuore della costruzione simbolica dei docenti come figure di accompagnamento, protezione e orientamento, rimandando ad un insegnante che nutre, sostiene, protegge e indirizza. Accanto a queste dimensioni, emergono anche le categorie dell'*artigiano* (17; 9,5%) e del *supporto* (11; 6,1%), che delineano un docente dinamico, creativo e capace di costruire percorsi di apprendimento flessibili.

Nella *proiezione interna*, la sottocategoria più ricorrente è quella dell'*avventura* (29 occorrenze, 16,2%), che suggerisce che i docenti si rappresentano curiosi, dinamici e flessibili. La presenza della sottocategoria afferente all'idea di un vissuto contrassegnato da *difficoltà* (14; 7,8%) mostra come una parte dei rispondenti descriva la professione anche come esperienza impegnativa, instabile e talvolta faticosa. Più marginali appaiono invece la *vocazione* (3; 1,7%) e la figura del *ricercatore* (4; 2,2%).

Per quanto riguarda "La scuola in cui lavoro è come...", la categoria più frequente è quella del *luogo sicuro*, con 122 risposte su 185, pari al 59,2%, mentre 77 risposte (37,4%) ricadono nella categoria del *luogo stressante, costrittivo e instabile*; solo le risposte di 7 partecipanti (3,4%) sono state categorizzate in *non so*. Anche in questo caso emerge una forte polarizzazione delle rappresentazioni, con una prevalenza della visione positiva della scuola come spazio di riferimento, protezione e possibilità. La scuola viene percepita per la maggioranza come un contesto che garantisce appartenenza e continuità, pur non escludendo la presenza di criticità. Nel dettaglio, la sottocategoria maggioritaria è quella della *crescita* con 59 occorrenze (29,6%), seguita dal *riferimento* con 51 (25,6%). La sottocategoria relativa all'*inclusione* compare con 12 occorrenze (6,0%), il che suggerisce quanto una parte dei rispondenti attribuisca alla scuola anche una funzione di accoglienza della diversità e di valorizzazione delle differenze. Sul versante critico, la *precarietà* raccoglie 29 occorrenze (14,6%), mentre *confusione* e *gabbia* ne riportano 24 ciascuna (12,1%). Queste ultime esprimono la percezione di una scuola segnata da disorganizzazione, frenesia, vincoli burocratici e limitazioni dell'autonomia professionale. Dai dati emerge, infatti, una rappresentazione ambivalente della scuola che è contemporaneamente luogo di investimento educativo e spazio di fatica organizzativa e di costrizione.

Complessivamente, la duplice configurazione della figura professionale dell'insegnante e del contesto scolastico, suggerisce che le rappresentazioni siano profondamente influenzate dal ruolo educativo e dalle condizioni organizzative e simboliche in cui si esercita.

4 Discussioni

Il presente contributo aveva l'obiettivo di identificare le rappresentazioni che gli insegnanti di scuola secondaria hanno in merito alla propria identità professionale e alla scuola in cui lavorano. Nel complesso, emerge come gli insegnanti si rappresentino prevalentemente in termini di cura, guida, responsabilità educativa e accompagnamento alla crescita degli studenti, confermando la centralità della dimensione relazionale nella costruzione del ruolo docente. Al tempo stesso, la rappresentazione della scuola restituisce un'immagine più ambivalente, nella quale il contesto scolastico è descritto sia come luogo di crescita, appartenenza e inclusione, sia come un ambiente caratterizzato da complessità organizzativa, precarietà e crescente pressione burocratica.

Nello specifico, emerge un profondo senso di responsabilità verso gli studenti, che richiama le dinamiche tipiche del rapporto genitore-figlio. I docenti, infatti, non si percepiscono esclusivamente come "artigiani" dell'esperienza educativa, intesi come coloro che costruiscono, plasmano e forgiano l'apprendimento, ma assumono anche ruoli di cura e guida. Si descrivono come "madri", avvertendo la responsabilità di supportare la piena realizzazione personale dei propri allievi, e come "allenatori", impegnati a motivarli lungo il percorso scolastico

per prepararli ad affrontare le sfide della società contemporanea. Questi esiti trovano riscontro nella letteratura più recente, che evidenzia come il rapporto insegnante-studente sia connotato da una relazionalità positiva (OECD, 2025), all'interno della quale l'adulto esercita i principi dell'"etica della cura", focalizzata sulla centralità dello studente (Di Ricco et al., 2016). Inoltre, sebbene in misura minore, l'identità professionale viene concettualizzata come una vera e propria "avventura", mossa dal desiderio di apprendere, scoprire e aggiornarsi continuamente, suggerendo il ruolo positivo e protettivo esercitato da fattori intrinseci, quali la curiosità e la motivazione verso la professione (Viac & Fraser, 2020).

Rispetto alle rappresentazioni del contesto scolastico, emergono percezioni contrapposte, che configurano i docenti come dei "giardinieri" in una "gabbia". Sebbene la maggioranza identifichi la scuola come un luogo sicuro, definendola una "famiglia" o una "casa" che si trasforma in un "grande laboratorio in cui le idee prendono forma", una parte consistente dei partecipanti la descrive come una "prigione". Quest'ultima ne limita l'autonomia e la libertà espressiva, agendo come "una sciarpa che stritola" e soffoca gli insegnanti. Tale percezione di costrizione appare spesso legata al caos organizzativo, in cui la scuola si configura come un "ginepraio" privo di figure capaci di gestire il "gran viavai" che la caratterizza. Ne deriva la sensazione di abitare una "casa di cartone", in cui anche una lieve pioggia rischia di destabilizzare quanto costruito. La precarietà e l'instabilità dei contesti educativi attuali costringono spesso gli insegnanti a misurarsi con realtà educative differenti, talvolta fragili e collocate in contesti geografici molto diversi, laddove la percezione dell'ambiente di lavoro può mutare radicalmente, incidendo, nel tempo, sul benessere professionale (Suarez & McGrath, 2022). Dunque, appare evidente come le risorse e il clima del contesto lavorativo rappresentino un fattore primario nell'orientare l'esperienza e la professionalità dei docenti (Stanzione & Botta, 2023).

Tuttavia, l'interpretazione di questi dati richiede cautela, alla luce di alcuni limiti metodologici. Prima di tutto, il campione di convenienza non consente di generalizzare i risultati. Inoltre, l'assenza di strumenti quantitativi e la natura trasversale dello studio non consentono di valutare, ad esempio, l'impatto di variabili individuali e contestuali sulla percezione del proprio ruolo e del contesto lavorativo. La rilevanza di tali dimensioni trova peraltro ampio riscontro nella letteratura recente (OECD, 2025; Viac & Fraser, 2020). Ad esempio, l'anzianità di servizio, l'inquadramento professionale e la permanenza in una stessa istituzione scolastica costituiscono dei fattori di rilievo nell'orientare la percezione del carico burocratico, la cui gravosità tende ad aumentare all'accumularsi degli anni di esperienza e di permanenza in una stessa scuola, influenzando la qualità dell'esperienza educativa (Stanzione et al., 2024). Sarebbe pertanto utile che futuri studi, avvalendosi di campioni più ampi e di approcci misti, analizzassero l'interazione tra le richieste e le risorse lavorative e i diversi fattori individuali e contestuali che caratterizzano la professione docente.

5 Conclusioni

I risultati dello studio suggeriscono come le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico riflettano dimensioni interconnesse dell'esperienza docente, evidenziando il ruolo che le condizioni organizzative esercitano nella costruzione del significato attribuito alla professione (Suarez & McGrath, 2022). Promuovere lo sviluppo dell'identità professionale non significa quindi intervenire esclusivamente sulla formazione individuale dei docenti, ma anche favorire contesti scolastici capaci di sostenere la professionalità, la collaborazione e il benessere organizzativo. Ciò assume particolare rilevanza per la progettazione dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti, riconosciuti come momenti centrali nella costruzione dell'identità professionale (Zavatta & Lazzari, 2026); allo stesso tempo, potrebbe contribuire a orientare politiche educative volte a rafforzare l'attrattività e la permanenza nella professione, aspetti che continuano a rappresentare una delle principali sfide dei sistemi educativi contemporanei (Rushton et al., 2023).

Bibliografia

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, *27*(2), 308-319.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309-328.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, *39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2),77-101.

Council of European Union (2022). Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01.

Di Ricco, S., Cecci, C., & Ciucci, E. (2016). Le metafore degli insegnanti: guide, equilibristi, giardinieri e altro ancora. *Psicologia dell'Educazione*, 95-108.

Di Padova, M., Tinterri, A., & De Martino, D. (2025). Come i docenti immaginano la scuola: un modello semiotico-computazionale per l'analisi delle metafore. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(3).

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, *4*(2), 195-208.

OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing.

Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione.* FrancoAngeli.

Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, *11*(2), e3417.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Scalera, V., Palmerio, L., & Alivernini, F. (2007). La mia scuola è un'orchestra: Studio di validazione del questionario" Immagini di scuola attraverso le metafore": ulteriori approfondimenti. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, *9*(2).

Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 102-119.

Stanzione, I., Germani, S., Rossi, L., Favella, A., & Traversetti, M. (2024). The role of individual and contextual factors in shaping teachers' perceptions of their organizational work environment. In *ICERI Proceedings*, IATED (pp. 8733–8741).

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. OECD education working papers.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing.

Zavatta, G., & Lazzari, A. (2026). Costruire, certificare e valutare l'identità professionale del docente in formazione: una revisione sistematica della letteratura. *CQIA RIVISTA*, *48*, 24-56.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Pedagogia dell'incontro e cooperazione internazionale: verso un nuovo umanesimo nelle società in crisi

Pedagogy of encounter and international cooperation: toward a new humanism in societies in crisis

Rosa Indellicato
Università Mercatorum

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Contemporary global crises call for renewed pedagogical reflection on educational models and forms of human coexistence. This paper examines intercultural dialogue and international cooperation as pedagogical frameworks aimed at fostering the recognition of otherness, democratic participation, and shared responsibility. Drawing on the paradigms of intercultural education, global citizenship education, and the ethics of care, international cooperation is interpreted as an educational practice oriented toward the construction of inclusive and dialogical communities. Within this perspective, the paper outlines a new relational humanism grounded in human dignity, solidarity among peoples, sustainability, and a culture of peace.

Keywords: Pedagogy of encounter; international cooperation; relational humanism; complexity; interculturality

Le crisi globali contemporanee sollecitano una rinnovata riflessione pedagogica sui modelli educativi e sulle forme della convivenza. Il contributo approfondisce il dialogo interculturale e la cooperazione internazionale quali dispositivi pedagogici orientati alla promozione del riconoscimento dell'alterità, della partecipazione democratica e della responsabilità condivisa. Attraverso il confronto con i paradigmi dell'educazione interculturale, della cittadinanza globale e dell'etica della cura, la cooperazione viene interpretata come pratica educativa finalizzata alla costruzione di comunità inclusive e dialogiche. In tale prospettiva, si delinea un nuovo umanesimo relazionale fondato sulla dignità della persona, sulla solidarietà tra i popoli, sulla sostenibilità e sulla cultura della pace.

Parole Chiave: pedagogia dell'incontro; cooperazione internazionale; umanesimo relazionale; complessità; intercultura

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Rosa Indellicato.

Citation: Rosa Indellicato (2026). Pedagogia dell'incontro e cooperazione internazionale: verso un nuovo umanesimo nelle società in crisi Personae, 5(1), 82–89.

1. Introduzione

Le profonde trasformazioni che caratterizzano il contesto globale contemporaneo sollecitano la pedagogia a una rinnovata riflessione sui fondamenti dell'educazione e sulle condizioni che rendono possibile la costruzione di società più giuste, inclusive e solidali. Le crisi sanitarie, ambientali, economiche, geopolitiche e migratorie non rappresentano fenomeni isolati, ma manifestazioni di una complessa rete di interdipendenze che ridefinisce i rapporti tra individui, comunità e istituzioni. La nozione di *policrisi* proposta da Morin (1993) descrive efficacemente tale scenario, evidenziando la necessità di un approccio sistemico capace di

affrontare la complessità delle sfide educative contemporanee.

In questo contesto, l'educazione assume una funzione strategica nella promozione della convivenza democratica, del dialogo interculturale e della responsabilità condivisa. Già il *Rapporto Delors* (1997) individuava nell'educazione lo strumento privilegiato per imparare a vivere insieme in società sempre più interdipendenti (Morin, 2015; 2021); una prospettiva oggi ulteriormente rafforzata dalle Raccomandazioni dell'UNESCO (2023; 2024), che riconoscono nella *Global Citizenship Education*, nell'educazione alla pace e allo sviluppo sostenibile pilastri fondamentali per la formazione di cittadini responsabili.

Anche la cooperazione internazionale può essere reinterpretata oltre la sua tradizionale dimensione politico-istituzionale. Più che un insieme di politiche di sviluppo, essa può essere letta come un processo educativo fondato sul dialogo, sull'apprendimento reciproco e sulla costruzione di relazioni solidali, contribuendo alla formazione di una cittadinanza globale orientata alla corresponsabilità (Bosio, 2024; Santerini, 2024; Tarozzi, 2024).

È in questa prospettiva che la pedagogia dell'incontro assume una particolare rilevanza. L'incontro con l'altro costituisce una categoria fondativa dell'esperienza educativa, poiché attraverso il dialogo, il riconoscimento reciproco e la valorizzazione dell'alterità la persona costruisce la propria identità e sviluppa competenze indispensabili per vivere in società pluralistiche. Il dibattito pedagogico converge nel riconoscere la relazione educativa come spazio privilegiato di crescita personale e sociale, mentre il contributo di Nussbaum (2023) mette in evidenza la ricerca che «certe funzioni di base dovrebbero interessarci in quanto costitutive della vita umana» (Nussbaum, 2007, p. 131). Si tratta di capacità, come riconosce la stessa filosofa, che mettono nel giusto piano una serie di possibilità riguardanti "una vita pienamente umana": "la buona salute", "il diritto ad avere relazioni con le persone e le cose", "la libertà di progettare la propria esistenza", "l'opportunità di vivere in modo armonico con la natura e gli altri esseri viventi", "il diritto alla gioia e al tempo libero". Questo elenco di capacità funzionali è sostenuto dalla tesi che «una vita a cui venga negata una qualunque di queste possibilità [...] dovrebbe essere considerata come gravemente deficitaria al punto da perdere il suo stesso carattere umano» (ivi, p. 142) e la prospettiva della fraternità universale proposta da Lévinas richiama la centralità della cura, dell'empatia, della responsabilità e della solidarietà quale fondamento dell'ordine sociale perché «l'io umano si pone nella fraternità: il fatto che tutti gli uomini siano fratelli non si aggiunge all'uomo come una conquista morale, ma costituisce la sua ipseità [...], la relazione con il volto nella fraternità in cui altri appare a sua volta come solidale a tutti gli altri, costituisce l'ordine sociale, il riferimento di ogni dialogo al terzo» (Lévinas, 1995, p. 289).

Muovendo da tali premesse e dal presupposto di una vita pienamente umana e degna di essere vissuta, il presente contributo intende analizzare la pedagogia dell'incontro quale paradigma interpretativo della cooperazione internazionale, assumendo che quest'ultima possa essere compresa non soltanto come pratica politica o economica, ma soprattutto come dispositivo educativo orientato alla promozione della cittadinanza globale e di un nuovo umanesimo relazionale. La domanda di ricerca che orienta l'analisi è la seguente: in che modo la pedagogia dell'incontro consente di reinterpretare la cooperazione internazionale come pratica educativa capace di contribuire alla costruzione di un nuovo umanesimo relazionale nelle società contemporanee?

L'articolo adotta una metodologia teorico-critica fondata sull'analisi della letteratura pedagogica nazionale e internazionale relativa alla pedagogia dell'incontro, all'educazione interculturale, alla *Global Citizenship Education* e ai principali documenti dell'UNESCO. L'obiettivo è proporre una rilettura della cooperazione internazionale come dispositivo pedagogico orientato alla promozione della dignità della persona, della reciprocità, della cura e della responsabilità globale.

2. Cooperazione internazionale e cittadinanza globale: una rilettura pedagogica

Nel dibattito contemporaneo la cooperazione internazionale è generalmente interpretata come l'insieme delle politiche, delle strategie e delle azioni finalizzate a promuovere lo sviluppo economico, sociale e istituzionale dei Paesi partner. Pur riconoscendone l'importanza sul piano geopolitico, tale prospettiva rischia di ridurre la cooperazione a una dimensione prevalentemente tecnica, trascurandone il valore educativo e culturale. Le modifiche determinate dai media, dal

progresso digitale, dalla AI sull'immagine complessiva dell'uomo stesso e, quindi, sulla coscienza che ha di sé, degli altri, della storia, stanno determinando variazioni consistenti sia sotto il profilo etico-culturale che educativo-formativo. La realtà virtuale cancellando tempo, spazio e la relazione intrapersonale e interpersonale, muta la percezione del sé sradicando quasi la persona dalla propria "carne", dal rapporto io- tu - noi, direbbe Mounier, costitutivo dell'essere della persona. A causa della ipermediatizzazione delle relazioni le persone perdono gli altri e se stessi e la propria identità si indebolisce invece che rafforzarsi e perfezionarsi attraverso il confronto con l'alterità dell'altro mediante una relazione positiva. Il soggetto, sempre più frammentato e nomadico, è immerso nel puro presente mentre il «dissolvimento insieme del passato e del futuro porta a una presenzialità assente e vuota» (Fiorani, 1998, p. 106).

Le sfide poste dalla globalizzazione, dalle disuguaglianze, dai fenomeni migratori e dai cambiamenti ambientali rendono invece necessario ripensare la cooperazione come un processo di apprendimento reciproco, fondato sul dialogo, sulla partecipazione e sulla costruzione condivisa di responsabilità.

In questa prospettiva, la pedagogia offre una chiave interpretativa particolarmente significativa, riconoscendo nella cooperazione internazionale uno spazio privilegiato di formazione. Essa non si limita al trasferimento di risorse economiche o competenze tecniche, ma promuove relazioni educative nelle quali persone, istituzioni e comunità condividono esperienze, conoscenze e pratiche orientate allo sviluppo umano. La cooperazione diventa così un processo relazionale capace di favorire la crescita reciproca, il riconoscimento dell'altro e la costruzione di una cultura della solidarietà. Scrive Cambi: «La solidarietà va costruita. Non basta riconoscerla come valore e come compito. Va resa operativa e nella società e nelle coscienze. Va posta come una risorsa cognitiva, etica e politica. Cognitiva, poiché crea avvicinamenti, intersezioni, meticciati; etica, poiché dà vita a un "agire comunicativo" e a un'etica del dialogo e della comprensione, dello *star nel* dialogo e del *valorizzare* il comprendere; politica, poiché muta le relazioni tra i popoli, li adegua al principio democratico [...], che resta comunque il *valore* e il *senso* politico del nostro tempo [...], rende l'esercizio del potere finalizzato alla "promozione umana" dei popoli e ricostruisce i loro rapporti non in relazione all'esercizio della forza e al principio dell'egemonia [...] bensì dell'intesa e dell'accordo» (Cambi, 2016, pp. 47-48).

Una simile interpretazione consente di superare modelli assistenzialistici che hanno caratterizzato parte della cooperazione internazionale nel corso del Novecento. Più che destinatari passivi di interventi esterni, individui e comunità sono riconosciuti come protagonisti dei processi di sviluppo, portatori di competenze, saperi e risorse da valorizzare. La cooperazione assume pertanto una configurazione dialogica, nella quale la progettazione condivisa, la partecipazione e il confronto interculturale costituiscono condizioni essenziali per generare cambiamenti realmente sostenibili.

Da questo punto di vista, la relazione educativa rappresenta il principio ordinatore dell'azione cooperativa. La qualità delle relazioni tra i soggetti coinvolti diviene infatti il presupposto affinché la cooperazione produca processi di trasformazione personale e sociale. Non è sufficiente trasferire risorse o conoscenze; è necessario creare contesti nei quali si sviluppino fiducia, reciprocità e partecipazione democratica. L'apprendimento assume così una dimensione condivisa, nella quale ciascun attore contribuisce alla costruzione del sapere e allo sviluppo della comunità.

Questa prospettiva trova un importante riferimento teorico negli studi sulla *Global Citizenship Education*. Bosio (2024, pp. 1–6) evidenzia come la formazione del cittadino globale richieda lo sviluppo di competenze etiche, relazionali e civiche orientate alla giustizia, all'equità e al rispetto dei diritti umani. La cittadinanza globale non coincide con la semplice conoscenza delle dinamiche internazionali, ma implica la capacità di interpretare criticamente la realtà e di assumere comportamenti responsabili nei confronti della comunità mondiale.

Anche Santerini (2024, pp. 20-35) sottolinea come la cittadinanza globale rappresenta un processo educativo permanente, fondato sul riconoscimento dell'interdipendenza tra persone e popoli. Educare alla cittadinanza globale significa sviluppare atteggiamenti di apertura, solidarietà e partecipazione, superando visioni autoreferenziali per promuovere una coscienza orientata al bene comune. In tale prospettiva, la cooperazione

internazionale costituisce uno dei contesti privilegiati nei quali tali competenze possono essere concretamente sperimentate.

A sua volta, Tarozzi (2024, pp. 1–3) interpreta la *Global Citizenship Education* come un percorso trasformativo che promuove pensiero critico, partecipazione democratica e impegno civico. L'educazione assume una funzione emancipativa, favorendo la formazione di cittadini capaci di comprendere la complessità delle relazioni globali e di contribuire alla costruzione di società più giuste e sostenibili.

Questa impostazione trova conferma anche nelle più recenti Raccomandazioni dell'UNESCO (2023; 2024), che individuano nella cooperazione internazionale, nella promozione dei diritti umani, nell'educazione alla pace e nello sviluppo sostenibile dimensioni tra loro strettamente connesse. L'educazione viene riconosciuta come fattore strategico per la costruzione di società inclusive e resilienti, capaci di affrontare le sfide globali attraverso il dialogo, la solidarietà e la partecipazione attiva.

Alla luce di tali considerazioni, la cooperazione internazionale può essere interpretata come un autentico dispositivo educativo. Essa favorisce la costruzione di competenze interculturali, il senso di appartenenza a una comunità globale e la maturazione di una responsabilità condivisa nei confronti delle grandi questioni del nostro tempo. La sua finalità non consiste esclusivamente nel promuovere lo sviluppo economico o istituzionale, ma anche nel contribuire alla formazione di persone capaci di abitare la complessità, valorizzare le differenze e costruire relazioni fondate sul dialogo e sulla reciprocità. Scrive Cambi a tal proposito: «La complessità, allora, ci permette di capire meglio (= più a fondo) *cos'è* l'educazione e di tenerne ferma la ricchezza, la varietà procedurale e il gioco non lineare dei fattori come pure l'intreccio complicato di teoria e prassi che la contrassegna [...]. L'ottica di complessità è, forse, l'unica che ci permetta e di interpretare e di governare questo processo che è da sempre centrale in ogni società, ma che nella nostra si è fatto sempre più centrale, decisivo, irrinunciabile, in quanto essa si incardina sempre di più sui processi formativi» (Cambi, 2016, p. 71).

In questa prospettiva, la cooperazione internazionale cessa di essere considerata esclusivamente una politica di sviluppo e si configura come una pratica pedagogica trasformativa. Essa rappresenta uno spazio nel quale l'incontro tra culture, esperienze e visioni del mondo favorisce processi di apprendimento reciproco, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza globale responsabile e di una cultura della pace. È proprio questa rilettura educativa della cooperazione a costituire il presupposto teorico per la riflessione sul nuovo umanesimo relazionale.

3. Dalla pedagogia dell'incontro al nuovo umanesimo relazionale: una proposta teorica

Le crisi sanitarie, ambientali, economiche, geopolitiche e sociali hanno infatti evidenziato i limiti di modelli di sviluppo fondati prevalentemente sulla competizione, sull'individualismo e sulla crescita economica quale unico indicatore del progresso umano. In tale contesto, emerge con forza la necessità di ridefinire i fondamenti antropologici dell'agire educativo, riconoscendo nella relazione, nella solidarietà e nella responsabilità condivisa i principi attraverso cui orientare la formazione della persona e la costruzione della convivenza democratica.

La pedagogia è chiamata a confrontarsi con questa sfida, reinterpretando la tradizione umanistica alla luce delle nuove condizioni storiche. La formazione della persona non può più essere concepita come un processo esclusivamente individuale, ma deve essere letta all'interno di una rete di relazioni caratterizzate da interdipendenza, reciprocità e corresponsabilità. Un aspetto questo ben messo in evidenza dal pedagogista Cambi quando, delineando lo statuto attuale e quello possibile del soggetto, parla di tre interventi: operativo, epistemico e teorico. Proprio sul piano teorico afferma che è il dispositivo esistenziale-antropologico che deve essere «rimesso al centro dell'elaborazione, guardando a un soggetto che [...] si ri-appropri della progettazione esistenziale elaborando non tanto un disegno compiuto del sé, quanto traiettorie di senso, quali la comunicazione, la relazione interpersonale, l'impegno stesso» (ivi, p. 179). L'umanesimo contemporaneo e la stessa formazione sono chiamati a superare una visione centrata esclusivamente sull'individuo isolato, riconoscendo la dimensione relazionale come elemento costitutivo dell' essere della persona e dello sviluppo umano. Cambi afferma che il ritorno del soggetto non deve essere visto in un'ottica di chiusura all'altro e al mondo, bensì di apertura perché «il soggetto si sa come fatalmente carico di

passioni, emozioni, affetti, perché è lì che sta buona parte della sua identità. Ma anche lì si gioca buona parte della sua vita di relazione» (Cambi, 2001, p. 176).

Il dibattito sull'educazione interculturale e sulla *Global Citizenship Education* conferma tale orientamento. Santerini (2024, pp. 45–60) evidenzia come le sfide globali richiedano competenze che integrino pensiero critico, responsabilità etica, dialogo interculturale e partecipazione democratica. Nella stessa direzione si collocano i documenti dell'UNESCO (2023; 2024), che individuano nell'educazione alla pace, ai diritti umani, alla sostenibilità e alla cooperazione internazionale i principali riferimenti per la formazione del cittadino globale.

Alla luce di tali considerazioni, appare necessario ripensare il concetto di umanesimo, superando interpretazioni individualistiche e antropocentriche per orientarsi verso una prospettiva che riconosca la centralità della relazione quale principio generativo della formazione umana. In questo contributo tale prospettiva viene definita umanesimo relazionale.

Con questa espressione si intende un paradigma pedagogico che interpreta la persona come soggetto costitutivamente aperto all'incontro con l'altro e responsabile della costruzione del bene comune.

La pedagogia dell'incontro si fonda sul riconoscimento della differenza come valore educativo. L'incontro con l'altro (Gemma, 2008; 2011 pp. 231–280) non si esaurisce nell'accoglienza, ma richiede un atteggiamento di apertura e di trasformazione reciproca, nel quale ciascun soggetto è disposto a rivedere le proprie prospettive per costruire una relazione autentica e una comunità capace di valorizzare le differenze che non appaiono come una *diminutio*, bensì come opportunità di confronto positivo e di crescita culturale. La pedagogia dell'incontro trova uno dei suoi principali fondamenti nel pensiero dialogico di Martin Buber (1993), secondo il quale la relazione autentica "Io-Tu" rappresenta la condizione essenziale attraverso cui la persona costruisce la propria identità nel riconoscimento dell'altro. Un conto è ascoltare ed essere ascoltato da un Tu cioè da un'altra persona. Un modo molto diverso è considerare l'altro come un Esso, e quindi come un oggetto da manipolare. Scrive Buber: «Ogni Esso confina con un altro Esso. Esso è tale solo perché confina con un altro. Ma dove si dice Tu non c'è alcun qualcosa. Il Tu non confina. Chi dice Tu non ha qualcosa, non ha nulla ma sta nella relazione» (Buber, 1993, p. 60). In questa prospettiva, l'incontro educativo non si configura come una semplice trasmissione di conoscenze, ma come uno spazio di reciprocità e di apertura, nel quale ciascun soggetto è chiamato a lasciarsi interpellare dalla presenza dell'altro (Buber, 1993). L'umanesimo relazionale pone al centro la dignità della persona, ma riconosce che essa si realizza pienamente soltanto all'interno di relazioni fondate sul dialogo, sulla reciprocità, sulla cura e sulla partecipazione, secondo l'ottica personalistico-comunitaria. La persona non è concepita come individuo autosufficiente, bensì come soggetto che costruisce la propria identità nel rapporto con gli altri, con le comunità e con il contesto sociale e ambientale in cui vive. Il punto originale di tale visione sta proprio nel ripensare l'essere umano nella "prospettiva aperta" del dialogo e della comunicazione. C'è intima connessione tra la persona e la comunicazione. La persona è un essere relazionale comunicativo, connotato da una dimensione intrapersonale e interpersonale costitutiva della persona in quanto tale e da una capacità di apertura infinita (che lo accomuna all'idea artistotelico-tomista di *anima quodammodo omnino*). A partire da Aristotele, infatti, l'uomo è definito *zoón lógon echón* "come animale dotato di parole". A Platone poi dobbiamo una grande scoperta: l'idea che il pensiero consiste in un «dialogo dell'anima con se stessa» (Platone, *Gorgia*, 469 b). Di conseguenza è necessario che la pedagogia si faccia a sua volta dialogica. Come afferma il pensatore ebreo Franz Rosenzweig, nel dialogo autentico si realizza davvero qualcosa di nuovo "si fa" propriamente la verità, accade cioè qualcosa sul serio e che al monologo rimane sconosciuto (Rosenzweig, 1991, p. 271). Si può dire che nel Novecento ha avuto successo la proposta di un "pensiero dialogico" (Casper, 2008) sia nella tradizione ebraico-cristiana che nel rapporto con il mondo greco (si pensi, per esempio, a Martin Buber e Franz Rosenzweig per il versante ebraico, nonché di Ferdinand Ebner per il versante cristiano e riguardo al rapporto con il mondo greco possono essere citati i nomi Hans Gadamer e, in Italia, di Guido Calogero). Promuovere inoltre il pensiero dialogico significa promuovere un pensiero aperto e disponibile alla collaborazione, al confronto e alla reciproca comprensione. Scrive Pinto Minerva: «Comprendere è, quindi, continuamente

apprendere e ri-apprendere conoscenze ed emozioni, saperi e valori, condividendoli, *meta-comprendendoli*, cioè riflettendo sulle ragioni e sulle condizioni stesse che possono rendere possibile (o viceversa ostacolare) la *reciproca comprensione umana*» (Pinto Minerva, 2002, p. 126).

Tutti questi autori del pensiero dialogico danno un importante contributo anche in campo educativo-formativo perché partono da un assunto per cui pensare è comunicare, comunicare è dialogare e dialogare è promuovere rapporti interpersonali che hanno una ricaduta positiva proprio sul versante educativo avendo come principio di riferimento il rapporto tra gli esseri e non più un essere nel suo isolamento.

Comunicare non è un attributo del carattere, essere con l'altro e per l'altro, è una dimensione esistenziale e deontologica che inerisce al buon essere della persona. L'apertura agli altri passa attraverso un processo di personalizzazione che chiede di pretendere la distanza dall'isolamento dell'individuo per mettersi in gioco nella relazione. La dimensione personale è costitutivamente relazionale e ciò è stato ben messo in evidenza da Mounier quando scrive che «il rapporto dell'io con il tu è l'amore, con il quale la mia persona si decentra in qualche modo e vive nell'altro, pur possedendosi e possedendo il suo amore. L'amore è l'unità della comunità così come la vocazione è l'unità della persona. L'amore non si aggiunge alla persona come un lusso e senza di esso la persona non esiste. Bisogna procedere oltre: senza l'amore le persone non riescono a divenire se stesse. Più gli altri mi sono estranei, più sono estraneo a me stesso». (Mounier, 1984, p. 63.)

Da questa prospettiva deriva anche una diversa interpretazione della cooperazione internazionale. Essa non rappresenta soltanto un insieme di interventi orientati allo sviluppo, ma diviene uno spazio educativo nel quale persone e comunità apprendono reciprocamente, condividono conoscenze, costruiscono relazioni di fiducia e sviluppano competenze orientate alla corresponsabilità globale. La cooperazione si configura così come una pratica educativa permanente, capace di favorire la formazione di cittadini in grado di affrontare la complessità del presente attraverso il dialogo, la solidarietà e la partecipazione della persona che si contrappone a quella chiusa dell'individualismo, operando un decentramento del soggetto: «così, mentre la prima preoccupazione dell'individualismo è quella di centrare l'individuo su se stesso, la prima preoccupazione del personalismo è di decentrarlo, al fine di collocarlo nella prospettiva aperta della persona» (Mounier, 2004, p. 59). Anche Maritain contesta la chiusura dell'individuo evidenziando invece la peculiare carica comunicativa e relazionale della persona: «La soggettività della persona non ha niente a che vedere con l'unità senza porte e senza finestre della monade leibniziana: essa esige la comunicazione dell'intelligenza e dell'amore. Per il solo fatto che io sono una persona e che dico me stesso a me, io domando di comunicare con l'altro e con gli altri nell'ordine della conoscenza e dell'amore» (Maritain, 1948, p. 25).

L'umanesimo relazionale proposto nel presente contributo si fonda su quattro principi pedagogici: dignità, quale riconoscimento del valore di ogni persona; reciprocità, intesa come costruzione condivisa del sapere e delle relazioni; corresponsabilità, orientata alla promozione del bene comune; sostenibilità, quale equilibrio tra sviluppo umano, giustizia sociale e tutela delle generazioni future. Tali principi attribuiscono alla pedagogia un ruolo strategico nell'interpretazione delle trasformazioni contemporanee e nella progettazione di modelli educativi capaci di integrare pedagogia dell'incontro, educazione interculturale, cooperazione internazionale e cittadinanza globale entro un quadro teorico unitario. Se si vuol dare un'anima più umana e umanizzatrice alla globalizzazione, occorre avere il coraggio di proporre un nuovo quadro culturale capace di coniugare libertà e verità, giustizia e democrazia e che abbia nell'umanesimo relazionale un fondamento capace di una diffusa opera di educazione e formazione dell'uomo del XXI secolo. L'umanesimo relazionale si propone, pertanto, come una possibile chiave interpretativa per affrontare le sfide della *policrisi* e orientare i processi educativi verso una società più giusta, inclusiva e solidale.

4. Conclusioni

Le riflessioni sviluppate nel presente contributo hanno inteso evidenziare come le profonde trasformazioni che caratterizzano le società contemporanee impongano alla pedagogia una rinnovata capacità di interpretare la complessità e di orientare processi educativi capaci di promuovere

coesione sociale, dialogo interculturale e responsabilità condivisa. Le molteplici crisi che attraversano il contesto globale – sanitarie, ambientali, economiche, geopolitiche e migratorie – non rappresentano soltanto emergenze da affrontare sul piano politico o istituzionale, ma costituiscono vere e proprie sfide educative che richiedono nuovi paradigmi interpretativi e nuove pratiche formative.

Muovendo da tale consapevolezza, l'articolo ha proposto una rilettura della cooperazione internazionale in chiave pedagogica, superando una visione prevalentemente tecnico-politica per riconoscerne la natura di dispositivo educativo. La cooperazione è stata interpretata come processo relazionale fondato sull'apprendimento reciproco, sul dialogo interculturale e sulla corresponsabilità, nel quale persone, comunità e istituzioni partecipano alla costruzione condivisa di conoscenze, competenze e pratiche orientate allo sviluppo umano. In questa prospettiva, essa assume una funzione formativa che contribuisce alla promozione della cittadinanza globale, della pace e della sostenibilità.

La domanda di ricerca che ha orientato il presente lavoro – relativa alla possibilità di interpretare la pedagogia dell'incontro come paradigma della cooperazione internazionale – trova una risposta nella proposta teorica dell'umanesimo relazionale. Tale costrutto, elaborato attraverso il dialogo tra pedagogia dell'incontro, educazione interculturale, *Global Citizenship Education* ed etica della cura, consente di ricondurre entro un quadro unitario categorie che la letteratura affronta frequentemente in modo separato. L'umanesimo relazionale individua nella dignità della persona, nella reciprocità, nella responsabilità condivisa e nella cura del bene comune i principi fondanti di una rinnovata concezione dell'educazione, capace di rispondere alle sfide della contemporaneità.

Il contributo teorico dell'articolo consiste, pertanto, nell'aver proposto una lettura della cooperazione internazionale non soltanto come ambito di intervento politico e sociale, ma come categoria pedagogica attraverso la quale ripensare i processi educativi nelle società della *policrisi*. Tale prospettiva attribuisce alla pedagogia un ruolo strategico nella costruzione di contesti educativi orientati al dialogo, alla partecipazione democratica e alla formazione di cittadini consapevoli della propria appartenenza a una comunità globale sempre più interdipendente.

Da questa impostazione derivano anche alcune significative implicazioni sul piano educativo. In primo luogo, emerge la necessità di promuovere percorsi formativi capaci di integrare educazione interculturale, cittadinanza globale, educazione alla pace e sostenibilità all'interno di una progettazione pedagogica unitaria. In secondo luogo, risulta fondamentale valorizzare le esperienze di cooperazione internazionale come contesti privilegiati di apprendimento trasformativo, nei quali la relazione educativa diviene occasione di crescita personale, professionale e comunitaria. Infine, la formazione degli educatori e degli insegnanti è chiamata a sviluppare competenze dialogiche, interculturali ed etiche che consentano di accompagnare le nuove generazioni nella costruzione di società più inclusive e solidali.

Pur nella consapevolezza dei limiti propri di un contributo teorico, il modello proposto offre alcuni spunti suscettibili di ulteriori approfondimenti empirici. Future ricerche potrebbero verificarne l'applicabilità in contesti educativi formali, non formali e informali, analizzando, ad esempio, le esperienze di partenariato internazionale tra università, scuole, organizzazioni del Terzo settore e istituzioni impegnate nella cooperazione allo sviluppo. Ulteriori studi potrebbero inoltre approfondire il rapporto tra umanesimo relazionale, trasformazione digitale, sostenibilità e innovazione sociale, contribuendo a consolidare il dialogo tra pedagogia e più recenti prospettive della *Global Citizenship Education*.

In conclusione, la pedagogia dell'incontro si configura come un paradigma capace di interpretare e orientare i processi educativi nelle società contemporanee, restituendo centralità alla relazione quale fondamento dello sviluppo umano e della convivenza democratica. In un tempo segnato da crescenti forme di frammentazione, conflittualità e vulnerabilità, educare all'incontro significa promuovere una cultura della cooperazione, della responsabilità e della pace. È in questa direzione che l'umanesimo relazionale può rappresentare un significativo orizzonte teorico per la pedagogia del XXI secolo, contribuendo alla costruzione di comunità educanti capaci di trasformare la complessità del presente in opportunità di crescita condivisa e di autentico sviluppo umano.

Riferimenti bibliografici

Bosio, E., *Ethical Global Citizenship Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2024.

Buber, M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.

Cambi, F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2016.

Cambi, F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

Casper, B., *Il pensiero dialogico*, a cura di S. Zucal, Morcelliana, Brescia, 2008.

Delors, J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, Armando, Roma, 1997.

Fiorani, E., *La comunicazione a rete globale*, Lupetti, Milano, 1998.

Gemma, C., «L'incontro come categoria pedagogica», in R. Pagano (a cura di), *La pedagogia generale. Aspetti, temi, questioni*, Monduzzi, Bologna, 2011, pp. 231-280.

Gemma, C., *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, La Scuola Editrice, Brescia, 2008.

Lévinas, E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1995.

Maritain, J., *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia, 1948.

Morin, E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

Morin, E., *Per una teoria della crisi*, Armando Editore, Roma, 2021.

Morin, E., Kern, A. B., *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1994.

Mounier, E., *Il personalismo*, AVE, Roma, 2004.

Mounier, E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica, Bari, 1984.

Nussbaum, M. C., *Capacità personali e democrazia sociale*, Diabasis, Reggio Emilia, 2007.

Nussbaum, M. C., *Giustizia per gli animali. La nostra responsabilità collettiva*, il Mulino, Bologna, 2023.

Pinto Minerva, F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

Platone, *Gorgia*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

Rosenzweig, F., «Il nuovo pensiero» (1925), in G. Bonola (a cura di), *La Scrittura. Saggi dal 1914 al 1929*, Città Nuova, Roma, 1991.

Santerini, M., *Educazione e cittadinanza globale. Percorsi per una società interculturale*, Mondadori Università, Milano, 2024.

Tarozzi, M., *Mapping Global Citizenship Education. 4 Ideal Types from Defining to Positioning*, in *GLOCITED – Editorial Series on Global Citizenship Education*, Department of Philosophy and Communication Studies, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna, 2024.

UNESCO, *Recommendation on Education for Peace, Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*, UNESCO, Parigi, 2023.

UNESCO, *Global Citizenship Education in a Digital Age*, UNESCO, Parigi, 2024.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Trasformazione digitale e cambiamenti demografici. Un'analisi su come le tecnologie incidono nelle politiche attive contro l'invecchiamento della popolazione in Italia.

Lemme Luigi
Università telematica Pegaso

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Population aging represents one of the most significant and complex demographic challenges of the twenty-first century, with profound and multidimensional implications for welfare systems, economic sustainability, and social cohesion globally. This research paper aims to explore in depth the impact of digital transformation on active aging policies in the specific context of Italy, a country with one of the highest rates of aging in the world. Through a rigorous, qualitative, mixed-methodological approach, integrating systematic desk research to analyze the theoretical and normative framework and multiple case studies to empirically investigate technological applications, the study investigates how emerging technologies, including the Internet of Things (IoT), Artificial Intelligence (AI), Virtual Reality (VR), and social robotics, can concretely promote active aging, mitigate the risk of social isolation, and effectively support the national healthcare and social care system. The expected results highlight the extraordinary potential of digital tools in promoting the independence, health, and well-being of older adults, while strongly underscoring the need to critically address the structural barriers related to the digital divide, technological literacy, technophobia, and economic and cognitive accessibility. The policy implications emerging from the study suggest the urgent need for systemic and integrated interventions that combine technological innovation with the protection of fundamental rights and lifelong learning. This will ensure that the digital transition does not become a further factor of exclusion, but rather a driving force for a truly inclusive and age-friendly society.

Keywords: trasformazione digitale, tecnologie digitali, invecchiamento attivo, pedagogia, diritto italiano, educazione, innovazione sociale.

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Lemme Luigi.

Citation: Lemme Luigi (2026). Trasformazione digitale e cambiamenti demografici. Un'analisi su come le tecnologie incidono nelle politiche attive contro l'invecchiamento della popolazione in Italia. Personae, 5(1), 90–106.

1. Il problema dell'invecchiamento della popolazione

Il progressivo e inarrestabile invecchiamento della popolazione globale costituisce un fenomeno strutturale di portata storica, destinato a ridefinire radicalmente gli equilibri socio-economici, politici e culturali delle società contemporanee. Secondo le proiezioni demografiche elaborate dal Dipartimento degli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite, la quota di individui di età pari o superiore a 65 anni[1] è destinata a crescere in modo esponenziale nei prossimi decenni. In questo scenario globale in rapida evoluzione, l'Istat certifica che l'Italia si posiziona in prima linea, figurando tra i Paesi con l'indice di vecchiaia più elevato al mondo[2] e registrando dinamiche demografiche che pongono sfide inedite e pressanti alla sostenibilità dell'intero sistema di welfare nazionale.

Il problema centrale che allarma decisori politici ed economisti, risiede nella crescente e insostenibile pressione esercitata sui sistemi sanitari e previdenziali, unitamente al rischio tangibile e drammatico di isolamento sociale[3], marginalizzazione e declino cognitivo[4] per le fasce più anziane e vulnerabili della popolazione.

Nonostante la *World Health Organization* abbia ampiamente documentato e teorizzato i molteplici benefici dell'invecchiamento attivo[5], definito come il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano, emerge un significativo e persistente *research gap* riguardo alle modalità ottimali di integrazione delle tecnologie digitali all'interno delle politiche pubbliche italiane. In particolare, risulta carente l'analisi critica su come tali tecnologie possano essere implementate su larga scala superando le barriere di adozione, le disuguaglianze territoriali e le resistenze culturali. Per colmare tale lacuna conoscitiva e fornire un contributo operativo, l'obiettivo del presente lavoro è costruire il quadro nel quale si articolano le seguenti domande: "Come le tecnologie incidono nelle politiche attive contro l'invecchiamento della popolazione in Italia?" e "da un punto di vista pedagogico, quali soluzioni innovative possono accompagnare la popolazione nell'invecchiamento?".

Per raggiungerlo si propone di articolare l'analisi su tre direttrici fondamentali, ovvero esaminare analiticamente il quadro giuridico italiano a tutela della popolazione anziana, per comprendere i vincoli normativi, le garanzie costituzionali e le opportunità offerte dalle recenti riforme; condurre una rassegna sistematica e aggiornata delle tecnologie digitali attualmente impiegate per la salvaguardia e il supporto degli anziani, valutandone l'efficacia clinica, l'accettabilità sociale e l'impatto psicologico, analizzando; valutare l'incidenza reale e le esternalità della trasformazione digitale, affrontando criticamente le barriere strutturali legate al *digital divide* e proponendo soluzioni pedagogiche innovative per l'alfabetizzazione tecnologica e l'inclusione.

L'invecchiamento demografico, infatti, rappresenta una trasformazione strutturale ineludibile e irreversibile per le società avanzate, un fenomeno che richiede un radicale ripensamento dei modelli di sviluppo e di assistenza. I dati forniti dalle Nazioni Unite[6] confermano un macro-trend

[1] UN. (2023). World population ageing 2023. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. https://desapublications.un.org/file/20355/download

[2] ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica. (2025, 31 marzo). *Report Indicatori demografici – Anno 2024*. https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/

[3] Conrado, F., Giacomini, G., Marraffa, P., Golzio, F., Tagliabò, V., & Gianino, M. M. (2025). Forecasting impact of demographic changes on the expenditures of healthcare and social security in Italy from 2022 to 2060. *Archives of Public Health*, 83(1), 229. https://doi.org/10.1186/s13690-025-01719-9

[4] Buccianti, C., & Semboloni, M. (2020). L'invecchiamento della popolazione italiana e i suoi effetti in ambito economico. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 74(2), 97-108.

[5] World Health Organization. (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*. Geneva: World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/67215

[6] (UN. 2023).

globale caratterizzato dal costante allungamento dell'aspettativa di vita alla nascita e dalla contestuale e drastica riduzione dei tassi di fecondità, dinamiche che alterano profondamente la piramide delle età, assottigliando la base attiva e allargando il vertice anziano. A livello europeo, la Commissione Europea ha evidenziato con preoccupazione come le proiezioni economiche e di bilancio per il lungo periodo 2022-2070[7] siano fortemente e negativamente condizionate dall'incremento della spesa pubblica legata all'invecchiamento, in particolare per quanto concerne l'erogazione delle pensioni, l'assistenza sanitaria acuta e le cure a lungo termine (*long-term care*). In questo macro-contesto, l'Istituto Nazionale di Statistica rappresenta che l'Italia emerge come un caso paradigmatico e un laboratorio anticipatore delle sfide future, con gli indicatori demografici più recenti che delineano un Paese caratterizzato da un progressivo, inarrestabile e diffuso invecchiamento[8], con ripercussioni dirette e pesanti sulla struttura sociale, sulla produttività economica e sulle dinamiche del mercato del lavoro.

Le proiezioni econometriche indicano che, nell'orizzonte temporale compreso tra il 2022 e il 2060, l'Italia dovrà affrontare un incremento sostanziale e strutturale delle spese per l'assistenza sanitaria[9] e la sicurezza sociale, mettendo a dura prova la sostenibilità finanziaria del sistema Paese e limitando gli spazi di manovra per investimenti in altri settori strategici. Questa pressione economica senza precedenti si accompagna a sfide altrettanto complesse e insidiose sul piano della coesione sociale. L'invecchiamento della popolazione italiana genera effetti macroeconomici depressivi[10] che richiedono una profonda e coraggiosa revisione delle politiche di welfare, al fine di garantire un'adeguata assistenza alle fasce vulnerabili senza compromettere l'equilibrio dei conti pubblici e senza scaricare oneri insostenibili sulle generazioni future.

Il problema dell'invecchiamento, tuttavia, non si esaurisce nella mera dimensione economica o contabile, presentando un aspetto critico, spesso sottovalutato ma dalle conseguenze devastanti, rappresentato dall'ageismo, ovvero l'insieme di stereotipi, pregiudizi e discriminazioni basati sull'età cronologica. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha identificato l'*ageismo* come una minaccia globale[11], pervasiva e insidiosa per la salute fisica e mentale e per il benessere generale degli anziani, capace di limitare l'accesso alle cure e di accelerare il declino cognitivo. L'*ageismo* non agisce in isolamento[12], ma amplifica altre forme di vulnerabilità preesistenti, come il genere, lo status socio-economico o la disabilità, esacerbando le disuguaglianze sociali e limitando drasticamente l'accesso ai servizi essenziali per le persone anziane, che spesso si trovano a fronteggiare molteplici e sovrapposte forme di discriminazione sistemica. A livello europeo[13], Pinkus e Ruer (2025) osservano l'emergere di un vero e proprio *demographic divide*, con marcate e crescenti disuguaglianze nell'invecchiamento e nell'aspettativa di vita in buona salute tra i diversi Stati membri e, ancor più gravemente, all'interno degli stessi territori nazionali, dinamiche che rischiano di frammentare ulteriormente il tessuto sociale dell'Unione e di minare i principi di solidarietà.

La risposta pedagogica all'invecchiamento necessita di un affrancamento dai modelli trasmissivi tradizionali, inadeguati a cogliere la specificità dell'apprendimento in età avanzata. Il costrutto dell'andragogia[14] fornisce le coordinate

[7] Commissione Europea. (2024). *The 2024 Ageing Report: Economic and Budgetary Projections for the EU Member States (2022-2070)*. https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2024-ageing-report-economic-and-budgetary-projections-eu-member-states-2022-2070_en

[8] (ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica. 2025, 31 marzo).

[9] (Conrado, F. et al., 2025)

[10] (Buccianti, C. et al. 2020).

[11] OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità. (2021). *Global Report on Ageism*. Ginevra: World Health Organization publishing.

[12] Gutterman, A. S. (2022). *Ageism and intersectionality: older persons as members of other vulnerable groups*. Oakland CA: Older Persons' Rights Project.

[13] Pinkus, D., & Ruer, N. (2025). *The demographic divide: inequalities in ageing across the European Union*. Bruegel. https://www.bruegel.org/policy-brief/demographic-divide-inequalities-ageing-across-european-union

[14] Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.

epistemologiche per comprendere l'anziano come discente autodiretto, il cui bagaglio esperienziale costituisce la risorsa primaria per l'apprendimento. I cinque assunti fondamentali, ossia il bisogno di conoscere, il concetto di sé come persona autonoma, il ruolo dell'esperienza, la prontezza ad apprendere e l'orientamento alla soluzione di problemi, risultano particolarmente pertinenti nel contesto della senescenza, dove la motivazione intrinseca si lega alla necessità di mantenere l'autonomia funzionale e relazionale. Questa prospettiva si interseca con la teoria dell'apprendimento trasformativo[15], secondo la quale l'educazione in età adulta deve favorire la ristrutturazione critica degli schemi di significato pregressi, permettendo all'individuo di adattarsi cognitivamente ed emotivamente alle transizioni imposte dall'età. La riflessione critica sui propri presupposti, ciò che Mezirow definisce *perspective transformation*, acquista una valenza peculiare nella tarda età, quando il soggetto è chiamato a rinegoziare la propria identità di fronte ai cambiamenti fisici, sociali e relazionali.

La riflessione pedagogica contemporanea si avvale della gerontologia educativa critica[16], ovvero un paradigma radicato nella tradizione della pedagogia critica, che non si limita a promuovere l'attività per sé, ma punta all'empowerment politico e sociale dell'anziano, decostruendo gli stereotipi ageisti e rivendicando il diritto a un'educazione emancipatrice. L'intersezione tra gerontologia sociale e *lifelong learning*[17]configura dunque uno spazio teorico in cui l'invecchiamento non è inteso come declino, bensì come una fase di potenziale sviluppo identitario e cognitivo, a condizione che vengano predisposti ambienti educativi adeguati e politiche formative inclusive.

2. La tutela della popolazione che invecchia a livello internazionale

La risposta alle sfide poste dall'invecchiamento demografico, secondo Vial (2019), trova un potenziale e formidabile alleato nella trasformazione digitale[18], fenomeno inteso non come semplice adozione di nuovi strumenti, ma come l'integrazione pervasiva e sistemica delle tecnologie digitali in tutti gli aspetti della società, dell'economia e della vita quotidiana, sta ridefinendo alla radice i modelli di interazione sociale, di produzione economica e di erogazione delle cure. Nel contesto specifico della gerontologia e delle politiche sociali, la trasformazione digitale offre un ventaglio di strumenti inediti e potenti per promuovere stili di vita sani, monitorare le patologie croniche e supportare l'autonomia e l'indipendenza delle persone anziane nel proprio domicilio. L'applicazione mirata di nuove tecnologie[19], quali dispositivi mobili avanzati, reti di sensori intelligenti e piattaforme online interattive, si sta rivelando fondamentale per incoraggiare comportamenti preventivi, facilitare la comunicazione e monitorare in tempo reale lo stato di salute psicofisica.

L'efficacia delle nuove tecnologie digitali nell'incrementare i livelli di attività fisica e nel promuovere concretamente un invecchiamento attivo e in salute è supportata da crescenti e robuste evidenze scientifiche[20], e interventi strutturati basati su strumenti digitali dimostrano la straordinaria capacità di motivare gli anziani a mantenere uno

[15] Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

[16] Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: A third statement of first principles. *International Journal of Education and Ageing*, 2(1), 317–332. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/1208/1/Critical%20educational%20gerontology%20-%20A%20third%20statement%20of%20first%20principles.pdf

[17] Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9

[18] Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 118-144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003

[19] Kimic, K., Maksymiuk, G., & Suchocka, M. (2019). The application of new technologies in promoting a healthy lifestyle: Selected examples. *Bulletin of Geography. Socio-Economic Series*, 43(43), 121-130. https://doi.org/10.2478/bog-2019-0008

[20] Greco, G., Poli, L., Clemente, F. M., Francesco, F., & Cataldi, S. (2023). The Effectiveness of New Digital Technologies in Increasing Physical Activity Levels and Promoting Active and Healthy Ageing: A Narrative Review. *Health & Social Care in the Community*, 2023, 1-11. https://doi.org/10.1155/2023/2803620.

stile di vita dinamico, contrastando efficacemente la sedentarietà, l'atrofia muscolare e le numerose patologie metaboliche e cardiovascolari ad essa correlate. In particolare, l'Internet of Things (IoT) e i dispositivi indossabili (wearable sensors) stanno letteralmente rivoluzionando il paradigma dell'assistenza agli anziani, consentendo un monitoraggio continuo[21], personalizzato e non invasivo dei parametri vitali, come frequenza cardiaca, pressione arteriosa, qualità del sonno e delle attività quotidiane, facilitando così interventi medici tempestivi in caso di anomalie o cadute e riducendo la necessità di ospedalizzazioni[22]. Le tecnologie emergenti stanno generando nuove e sofisticate forme di tecnologie assistive[23], progettate ergonomicamente per compensare le limitazioni fisiche, sensoriali o cognitive legate all'avanzare dell'età e per migliorare significativamente la qualità della vita e l'autonomia abitativa. L'applicazione e l'integrazione sinergica di queste soluzioni all'interno di ecosistemi digitali per la salute rappresenta una priorità strategica ineludibile per i moderni sistemi sanitari. Le iniziative orientate verso un *digital healthy ageing*[24] mirano a creare piattaforme integrate e interoperabili che connettano in rete anziani, caregiver familiari, medici di base e specialisti, ottimizzando la gestione delle cure croniche, riducendo i costi di transazione e promuovendo un reale empowerment del paziente, che diventa soggetto attivo del proprio percorso di salute.

In Italia, il dibattito pubblico sull'utilizzo strategico delle tecnologie digitali per l'invecchiamento attivo sta acquisendo sempre maggiore urgenza. Eventi istituzionali di rilievo e forum dedicati alla cosiddetta Silver Economy[25] sottolineano come non sia più rinviabile investire massicciamente in infrastrutture di rete e in programmi di sviluppo delle competenze digitali per trasformare la longevità da mero costo sociale a straordinaria opportunità di sviluppo economico e innovazione, evidenziando il ruolo cruciale e insostituibile dell'innovazione tecnologica nel supportare e rendere sostenibili le politiche di invecchiamento attivo a livello nazionale e regionale.

Il punto di partenza teorico è il *framework* politico sull'invecchiamento attivo elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, che definisce l'*active ageing*[26] come il processo continuo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione sociale e sicurezza al fine di migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano, riconoscendo il loro potenziale contributo alla società. Questo paradigma multidimensionale e olistico richiede un approccio integrato che superi la mera assistenza sanitaria reattiva per abbracciare proattivamente l'inclusione sociale, l'apprendimento permanente e l'empowerment individuale e collettivo.

La letteratura scientifica internazionale offre un panorama vasto, articolato e in continua evoluzione sulle applicazioni tecnologiche destinate al supporto e alla salvaguardia della popolazione anziana. Un ambito di ricerca di particolare e crescente interesse è l'utilizzo terapeutico della Realtà Virtuale (VR), con studi sperimentali e revisioni sistematiche recenti che dimostrano che l'immersione un ambienti naturali virtuali produce esiti psicologici e psicofisiologici altamente positivi, riducendo significativamente i livelli di cortisolo e di stress[27] percepito e migliorando l'umore e il benessere generale sia nei giovani adulti che, in

[21] Stavropoulos, T. G., et al. (2020). IoT wearable sensors and devices in elderly care: A literature review. *Sensors*. https://www.mdpi.com/1424-8220/20/10/2826.

[22] (Stavropoulos T. G et al., 2020).

[23] Abdi, S., Kitsara, I., Hawley, M. S., & De Witte, L. P. (2021). Emerging technologies and their potential for generating new assistive technologies. *Assistive Technology*, 33(sup1), 17-26.

[24] Gariboldi, M. I., Chen, M., Wei, Y., Xu, S., Galea, G., & Lee, S. (2023). Towards digital healthy ageing: the case of Agatha and priorities moving forward. *The Lancet Regional Health - Western Pacific*, 35, 100649. https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100649.

[25] Silver Economy Forum. (2024, 15 ottobre). *Tecnologie digitali per l'invecchiamento attivo*. Silver Economy Forum. https://www.silvereconomyforum.it/tecnologie-digitali-per-linvecchiamento-attivo-2/

[26] (World Health Organization. 2002).

[27] Chan, S. H. M., Qiu, L., Esposito, G., Mai, K. P., Tam, K.-P., & Cui, J. (2023). Nature in virtual reality improves mood and reduces stress: Evidence from young adults and senior citizens. *Virtual Reality*, 27(4), 3285-3300. https://doi.org/10.1007/s10055-021-00604-4

misura ancor più marcata, nei cittadini anziani[28] isolati. L'efficacia clinica della VR, inoltre, si estende con successo alla riabilitazione motoria e fisica; uno studio del 2024 ha evidenziato come l'adozione di un protocollo di allenamento di cinque settimane[29] condotto in ambienti di realtà virtuale ha dimostrato di migliorare significativamente l'equilibrio posturale e la flessibilità articolare rispetto ai metodi di fisioterapia tradizionali, riducendo il rischio di cadute. La camminata indoor[30] supportata da VR produce impatti positivi sulla frequenza cardiaca, sui livelli di divertimento (*enjoyment*) e sulle esperienze di *mindfulness* paragonabili, se non superiori in termini di aderenza, a quelli della camminata all'aperto

Parallelamente agli sviluppi immersivi, gli interventi basati su dispositivi mobili (*mHealth*) e piattaforme internet[31] si confermano strumenti estremamente validi, scalabili ed economici per la promozione della salute pubblica, con programmi strutturati di cambiamento comportamentale mediati da applicazioni per *smartphone*, monitorati per la durata di diversi mesi, che si sono rivelati altamente efficaci nell'incrementare il trasporto attivo e i livelli generali di attività fisica negli adulti, favorendo l'instaurarsi di abitudini salutari durature[32].

Analogamente, interventi di attività fisica personalizzati[33], adattati alle capacità individuali e mediati da interfacce internet intuitive, mostrano un'elevata efficacia nel coinvolgere attivamente gli anziani in routine di esercizio costanti, superando le barriere logistiche e motivazionali.

Per supportare e incentivare le attività all'aperto e la mobilità urbana, il *design* innovativo di sistemi[34] che integrano oggetti urbani intelligenti (*smart urban objects*) e sensori ambientali offre soluzioni all'avanguardia per incoraggiare la navigazione sicura e la socializzazione degli anziani negli spazi cittadini complessi; così come un settore tecnologico in rapida e dirompente espansione è quello della robotica avanzata[35] e dell'Intelligenza Artificiale (IA), con i robot di servizio abilitati da algoritmi di IA che stanno assumendo ruoli assistivi sempre più complessi e autonomi nella cura degli anziani[36], supportando le attività strumentali della vita quotidiana (IADL), ricordando l'assunzione di farmaci e monitorando costantemente la sicurezza domestica per prevenire incidenti.

Particolarmente rilevante e promettente è l'impiego della robotica sociale[37] per il supporto

[28] Spano, G., Theodorou, A., Reese, G., Carrus, G., Sanesi, G., & Panno, A. (2023). Virtual nature, psychological and psychophysiological outcomes: A systematic review. *Journal of Environmental Psychology*, 89, 102044. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102044

[29] Greco, G., Poli, L., Gabriele, M., Aidar, F. J., Fischetti, F., Patti, A., & Cataldi, S. (2024). Effectiveness of a 5-week virtual reality versus traditional training on balance and flexibility in healthy adult females. *Sport Sciences for Health*. https://doi.org/10.1007/s11332-024-01259-9

[30] Greco, G., Centrone, C., Poli, L., Silva, A. F., Russo, L., Cataldi, S., Giustino, V., & Fischetti, F. (2023). Impact of Coastal Walking Outdoors and Virtual Reality Indoor Walking on Heart Rate, Enjoyment Levels and Mindfulness Experiences in Healthy Adults. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 9(1), 11. https://doi.org/10.3390/jfmk9010011

[31] Ek, A., Alexandrou, C., Söderström, E., Bergman, P., Delisle Nyström, C., Direito, A., Eriksson, U., Henriksson, P., Maddison, R., Trolle Lagerros, Y., Bendtsen, M., & Löf, M. (2020). Effectiveness of a 3-Month Mobile Phone-Based Behavior Change Program on Active Transportation and Physical Activity in Adults: Randomized Controlled Trial. *JMIR mHealth and uHealth*, 8(6), e18531. https://doi.org/10.2196/18531

[32] (Ek et al., 2020),

[33] Rowley, T. W., Lenz, E. K., Swartz, A. M., Miller, N. E., Maeda, H., & Strath, S. J. (2019). Efficacy of an Individually Tailored, Internet-Mediated Physical Activity Intervention in Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Applied Gerontology*, 38(7), 1011-1022. https://doi.org/10.1177/0733464817735396

[34] Fietkau, J., & Stojko, L. (2020). A system design to support outside activities of older adults using smart urban objects. https://doi.org/10.18420/ECSCW2020_EP07

[35] Cesário, L., Batista, R. F. L., Silva, R. L., & Bastos, T. (2025). AI-enabled service robots in elderly care: A review of assistive roles and interaction dynamics. *Assistive Technology Quarterly*, 34(1), 55-72.

[36] Mugisha, E. K. (2025). AI Driven Robots for Elderly Care: Enhancing Quality of Life. *Research Output Journal of Biological and Applied Science*, 5(2), 44-49.

[37] Rincon Arango, D., Benavides, D. E., & Vargas, J. (2025). Social robotics for cognitive support in dementia care: A systematic review. *AI and Health*, 7, 125-136.

cognitivo ed emotivo nei pazienti affetti da demenza o Alzheimer[38], nei quali l'interazione empatica con i robot ha dimostrato in numerosi trial clinici di mitigare il declino cognitivo, stimolare la memoria autobiografica e ridurre significativamente i disturbi comportamentali e l'agitazione. L'IA fornisce modelli concettuali e computazionali[39] per lo sviluppo di tecnologie profondamente inclusive, capaci di far progredire l'inclusione delle disabilità attraverso interfacce adattive, riconoscimento vocale avanzato e personalizzazione predittiva dei servizi.

La telemedicina[40] e gli interventi tecnologici a distanza, infine, stanno trasformando radicalmente l'accesso alle cure, democratizzando l'assistenza sanitaria. In Italia, l'introduzione accelerata della telemedicina, spinta anche dall'emergenza pandemica, ha aumentato la consapevolezza dei cittadini verso queste nuove risorse sanitarie, pur evidenziando la necessità critica di percorsi di familiarizzazione e supporto tecnico continuo. Uno studio effettuato del 2025 ha provato che interventi strutturati basati sulla tecnologia hanno avuto un impatto statisticamente significativo sulla qualità della vita[41] degli anziani a basso reddito, riducendo i sentimenti di solitudine e isolamento e migliorando notevolmente l'autoefficacia nella gestione proattiva della propria salute, tuttavia l'adozione diffusa e continuativa di queste tecnologie sanitarie digitali tra gli anziani affetti da malattie croniche incontra ancora barriere[42] significative di natura cognitiva, economica e infrastrutturale, che necessitano di essere affrontate con urgenza dalle policy pubbliche.

3. Il caso Italia e la proposta pedagogica per l'invecchiamento attivo

In Italia, la traduzione operativa del *framework* in politiche pubbliche concrete e misurabili necessita di modelli operativi basati su solide evidenze scientifiche, e la ricerca scientifica deve mirare a fornire raccomandazioni chiare e attuabili per il policy making e per l'implementazione di strategie efficaci sul territorio, partendo dall'analisi critica di modelli evidence-based già proposti per il contesto nazionale, i quali evidenziano inequivocabilmente l'importanza cruciale di interventi coordinati, multilivello e adattati alle specificità regionali e locali[43].

La tutela giuridica della popolazione anziana in Italia si inserisce in una complessa e stratificata architettura normativa che interseca principi costituzionali, normative di settore specifiche e direttive vincolanti di matrice europea, ed il suo fondamento[44], risiede nel riconoscimento inalienabile dei diritti umani e nella promozione attiva dell'inclusione sociale, principi sanciti dalla Costituzione che impongono allo Stato il dovere inderogabile di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che limitano l'uguaglianza sostanziale e la piena partecipazione di tutti i cittadini, indipendentemente dall'età, alla vita politica, economica e sociale della Repubblica. A livello internazionale, la lotta sistematica contro l'ageismo e ogni forma di discriminazione basata

[38] Lee, H., et al. (2022). The effect of cognitive function health care using artificial intelligence robots for older adults: systematic review and meta-analysis. *JMIR aging*. https://aging.jmir.org/2022/2/e38896/

[39] Almufareh, M. F., Kausar, S., Humayun, M., & Tehsin, S. (2024). A conceptual model for inclusive technology: advancing disability inclusion through artificial intelligence. *Journal of Disability Research*, 3(1), 20-28.

[40] Gallè, F., Oliva, S., Covelli, E., Del Casale, A., Da Molin, G., Liguori, G., Orsi, G. B., & Napoli, C. (2023). Introducing Telemedicine in Italy: Citizens' Awareness of a New Healthcare Resource. *Healthcare*, 11(15), 2157. https://doi.org/10.3390/healthcare11152157

[41] Richards, T. A., Oman, D., Di Martino, A., & Kotwal, A. A. (2025). A Technology-Based Intervention Impacts Quality of Life for Low-Income Older Adults by Reducing Loneliness and Improving Healthcare Self-Efficacy and Self-Rated Health. *Journal of Applied Gerontology*, 44(5), 825-837. https://doi.org/10.1177/07334648241289928

[42] Hepburn, J., et al. (2025). Barriers to and Facilitators of Digital Health Technology Adoption Among Older Adults With Chronic Diseases: Updated Systematic Review. *JMIR aging*. https://aging.jmir.org/2025/1/e80000

[43] Lucantoni, D., Principi, A., Socci, M., Zannella, M., & Barbabella, F. (2022). Active Ageing in Italy: An Evidence-Based Model to Provide Recommendations for Policy Making and Policy Implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2746. https://doi.org/10.3390/ijerph19052746

[44] Nota, L., Mascia, M., & Pievani, T. (2019). *Diritti umani e inclusione*. Bologna: il Mulino.

sull'età è stata formalmente assunta come priorità strategica dall'Organizzazione Mondiale della Sanità[45], che richiama costantemente i governi nazionali ad adottare quadri normativi stringenti volti a proteggere i diritti degli anziani e a sanzionare le condotte discriminatorie.

Nel contesto italiano, Isolani & Comi, (2019) sostengono come il settore sanitario e socio-assistenziale affronta criticità strutturali e organizzative profonde, esacerbate dal rapido invecchiamento della popolazione, con l'analisi giuridica della dottrina[46] che evidenzia la necessità impellente di soluzioni organizzative e riforme normative capaci di garantire l'erogazione dei Livelli Essenziali di Assistenza (LEA) in modo adeguato ai nuovi e complessi bisogni demografici, tutelando al contempo la sicurezza delle cure, la dignità dei pazienti anziani e la sostenibilità del Servizio Sanitario Nazionale.

Un passo politico e legislativo di straordinaria rilevanza in questa direzione è rappresentato dalla recente e attesa riforma dell'assistenza agli anziani non autosufficienti, attuata con Legge Delega n. 33/2023, che mira a riorganizzare radicalmente il frammentato sistema di *welfare* italiano, promuovendo una reale integrazione tra percorsi sanitari e sociali, istituendo il Sistema Nazionale Assistenza Anziani (SNAA) e potenziando massicciamente l'assistenza domiciliare, con l'obiettivo primario, secondo Gori, (2023), di favorire la permanenza dell'anziano nel proprio contesto di vita e di relazione, ritardando l'istituzionalizzazione[47].

Le politiche italiane in materia di invecchiamento sono inoltre fortemente influenzate e indirizzate dalle strategie comunitarie, ed a tal riguardo il Partenariato europeo per l'innovazione sull'invecchiamento attivo e in buona salute costituisce un quadro di riferimento politico e finanziario fondamentale. Questa iniziativa strategica della Commissione Europea[48] promuove attivamente la cooperazione transnazionale tra Stati membri, regioni e *stakeholder* industriali per sviluppare, validare e scalare soluzioni innovative, con un forte accento su quelle digitali, volte a migliorare la salute e la qualità della vita degli anziani, ottimizzando al contempo l'efficienza e la sostenibilità a lungo termine dei sistemi sanitari e di cura europei. L'allineamento tempestivo e coerente del diritto e delle *policy* italiane a queste direttrici europee è cruciale non solo per accedere ai cospicui finanziamenti comunitari, ma soprattutto per implementare *best practices* condivise e accelerare la modernizzazione del *welfare*.

L'incidenza della trasformazione digitale sulle politiche per l'invecchiamento, pur ricca di promesse, non è priva di profonde criticità, con il principale e più insidioso ostacolo sistemico rappresentato dal *digital divide*, un divario multidimensionale che si manifesta non solo nella disuguaglianza di accesso alle infrastrutture di rete (divario di primo livello), ma soprattutto nelle asimmetrie di competenze, uso e comprensione critica degli strumenti (divario di secondo e terzo livello). Studi empirici condotti in aree remote[49] e interne italiane hanno evidenziato un marcato e preoccupante *digital health gap* tra la popolazione anziana, un divario che limita severamente l'efficacia e l'equità degli interventi di telemedicina e sanità digitale, rischiando di creare cittadini di serie B nell'accesso alle cure. La carenza di alfabetizzazione digitale, unita a fenomeni diffusi di tecnofobia, ansia tecnologica e alla frequente scarsa usabilità (*usability*) delle applicazioni mobili per la salute (*mHealth*), spesso progettate senza criteri di accessibilità gerontologica, costituiscono barriere[50] formidabili che impediscono agli anziani di beneficiare appieno delle innovazioni nelle cure digitali.

Per superare queste barriere strutturali e cognitive, l'adozione di un approccio pedagogico

[45] (OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità. 2021).

[46] Isolani, L., & Comi, F. (2019). Invecchiamento nel settore sanitario italiano: dalle criticità alle soluzioni possibili. *Diritto della sicurezza sul lavoro*, 1, 9-20.

[47] Gori, C. (2023). La riforma dell'assistenza agli anziani non autosufficienti. *Politiche Sociali*, (3), 511-516. https://doi.org/10.7389/109062

[48] Commissione Europea. (2025). *Partenariato europeo per l'innovazione sull'invecchiamento attivo e in buona salute (PEI sull'AHA)*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/eip-aha

[49] Vainieri, M., Vandelli, A., Casini Benvenuti, S., & Bertarelli, G. (2023). Tracking the digital health gap in elderly: A study in Italian remote areas. *Health Policy*, 133, 104842. https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2023.104842

strutturato, continuativo e inclusivo, risulta essere di primaria importanza. L'educazione continua (*lifelong learning*) e l'alfabetizzazione digitale[51] mirata, si confermano strategie essenziali e non opzionali per garantire un invecchiamento attivo e partecipe nella società dell'informazione. In questo scenario, le Università della Terza Età[52] e i centri sociali[53] per anziani svolgono un ruolo cruciale e insostituibile sul territorio, offrendo percorsi di educazione informatica[54] formale e informale che non solo trasferiscono competenze tecniche pratiche, ma favoriscono anche la socializzazione, l'autostima, migliorando complessivamente la qualità della vita e riducendo significativamente il rischio di isolamento e depressione. La pedagogia dell'invecchiamento, deve adoperarsi per promuovere attivamente un apprendimento intergenerazionale[55] bidirezionale, capace di riconnettere le generazioni, valorizzare l'esperienza degli anziani e sviluppare nuovi modelli di *welfare* comunitario[56] basati sulla solidarietà, sull'empatia e sullo scambio reciproco di competenze digitali e di vita.

L'inclusione digitale passa inevitabilmente anche attraverso la progettazione etica e inclusiva delle tecnologie stesse (*design for all*), e a tal riguardo l'Intelligenza Artificiale e le tecnologie assistive[57] avanzate abbiano un ruolo determinante nel mitigare il *digital divide*[58] per le persone anziane con disabilità[59] sensoriali o motorie, migliorando l'accessibilità ai servizi sanitari e promuovendo l'autonomia abitativa. Al fine di evitare il paradosso per cui la tecnologia, nata per assistere, diventi un ulteriore e frustrante fattore di esclusione e dipendenza, risulta fondamentale che la progettazione e lo sviluppo di questi strumenti adottino fin dalle prime fasi una prospettiva pedagogica[60] e centrata sull'utente (*user-centered design*) che tenga conto della fragilità[61], dei bisogni reali e dei limiti cognitivi dell'anziano.

Appare imprescindibile, inoltre, l'urgenza di sviluppare una "pedagogia digitale"[62] specifica per la

[50] Pérez-Rugosa, V., et al. (2025). Digital Care for Older People: Digital Literacy, Technophobia, and Usability of Mobile Health Apps. *PMC*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12638697/

[51] Xu, L., Ng, D. T. K., Lee, C. S. Y., Peng, P., & Chu, S. K. W. (2025). A systematic review of digital literacy in lifelong learning for older adults: challenges, strategies, and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*. https://doi.org/10.1007/s11423-025-10530-w

[52] Sobral, S. R., & Sobral, M. (2021). Computer Education and Third Age Universities: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7390. https://doi.org/10.3390/ijerph18147390

[53] Zielińska-Więczkowska, H., & Sas, K. (2020). The Sense of Coherence, Self-Perception of Aging and the Occurrence of Depression among the Participants of the University of the Third Age Depending on Socio-Demographic Factors. *Clinical Interventions in Aging*, 15, 1481-1491. https://doi.org/10.2147/CIA.S260635

[54] Martins, R. C. C., Casetto, S. J., & Guerra, R. L. F. (2019). Changes in Quality of Life: The Experience of Elderly Persons at a University of the Third Age. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 22(1). https://doi.org/10.1590/1981-22562019022.180167

[55] Chianese, G., & Cornacchia, M. (2022). *Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età*. Lecce: Pensa Multimedia.

[56] Togni, F. (2021). I molti volti della tarda età adulta. Per un'educazione e una pedagogia long life dell'invecchiamento. In G. Galeotti (Ed.), *L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani* (pp. 61-80). Roma: Editpress.

[57] Olawade, D. B., Bolarinwa, O. A., Adebisi, Y. A., & Shongwe, S. (2025). The role of artificial intelligence in enhancing healthcare for people with disabilities. *Social Science & Medicine*, 364, 117-126.

[58] Miesenberger, K. (2024). Assistive technologies and the digital divide: Reflections on inclusion. *Technology and Disability*, 36(1), 1-9.

[59] El Morr, C., Siddiqi, A., & Ritvo, P. (2024). Artificial intelligence and disability: A systematic scoping review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*.

[60] Barbanti, C. V., & Zannini, L. (2023). Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 117-123. https://doi.org/10.7346/PO-022023-13.

[61] D'Aprile, G. (2020). Per una pedagogia della fragilità. *Education Sciences and Society*, 11(1), 520-530.

[62] Finkelstein, R., Wu, Y., & Brennan-Ing, M. (2023). Older adults' experiences with using information and communication technology and tech support services in New

terza età, incentrata su pazienza, chiarezza e supporto continuo, basandosi sule esperienze dirette degli anziani con i servizi di supporto tecnologico, specialmente nel critico periodo post-pandemico che ha accelerato la digitalizzazione.

L'incidenza della trasformazione digitale si riflette nello sviluppo e nella pianificazione di ambienti urbani intelligenti, e l'implementazione di iniziative *age-friendly*[63] all'interno del paradigma delle *smart cities* rappresenta una frontiera estremamente promettente per migliorare la mobilità, la sicurezza e la partecipazione civica degli anziani, sebbene, essa richieda il superamento di complesse barriere infrastrutturali, di *privacy* e di *governance* urbana. La tecnologia, pertanto, se inserita in una visione politica sistemica, etica e inclusiva, possiede il potenziale per trasformare le città da luoghi di isolamento ad ecosistemi abilitanti e accoglienti per l'invecchiamento attivo.

4 Conclusioni

Il presente contributo ha inteso rappresentare come le tecnologie incidano nelle politiche attive contro l'invecchiamento della popolazione in Italia, rispondendo alla prima domanda di ricerca posta in fase introduttiva. La trasformazione digitale offre un ecosistema di strumenti potenti e versatili che spaziano dalla telemedicina predittiva alla robotica sociale, fino agli ambienti immersivi in realtà virtuale, capaci di promuovere concretamente l'autonomia, monitorare proattivamente la salute e contrastare efficacemente l'isolamento sociale e il declino cognitivo degli anziani.

L'incidenza reale e trasformativa di queste tecnologie sulle politiche pubbliche italiane però, è attualmente frenata e fortemente condizionata dalla persistenza di un accentuato *digital divide*, esacerbato da croniche carenze infrastrutturali, particolarmente evidenti nelle aree interne e remote del Paese, e da livelli ancora troppo bassi di alfabetizzazione digitale e accettazione tecnologica tra la popolazione anziana.

L'innovazione tecnologica rappresenta un vettore ambivalente per la popolazione anziana, perché se da un lato offre impreviste opportunità di partecipazione sociale, accesso ai servizi e mantenimento delle relazioni, dall'altro rischia di accentuare l'esclusione se non accompagnata adeguatamente da interventi formativi. Secondo Eurostat[64], nel 2023 solo il 33% degli individui tra i 65 e i 74 anni nell'Unione Europea possedeva competenze digitali almeno di base, a fronte del 75% nella fascia 25-34 anni, evidenziando, in tal modo, un marcato *grey digital divide*. Tale disparità, che si acuisce ulteriormente tra le donne anziane (25%) rispetto ai propri coetanei uomini (34%), richiede interventi pedagogici mirati e culturalmente sensibili.

A livello *policy*, a livello istituzionale, i decisori politici devono integrare strutturalmente, organicamente e finanziariamente le soluzioni digitali all'interno della recente riforma dell'assistenza agli anziani non autosufficienti, garantendo che l'innovazione tecnologica non sia un'aggiunta marginale, ma il pilastro di un nuovo modello di cura, supportato da adeguati e continui investimenti in infrastrutture di rete a banda ultralarga su tutto il territorio nazionale. A livello educativo e sociale, è necessario promuovere programmi strutturati, capillari e permanenti di alfabetizzazione digitale, incentivando modelli innovativi di apprendimento intergenerazionale nelle scuole e nelle comunità, con le politiche di *welfare* che devono necessariamente evolvere verso un approccio pedagogico integrato che accompagni l'anziano nell'appropriazione critica e consapevole degli strumenti digitali, trasformando la tecnofobia in reale *empowerment* e cittadinanza digitale attiva.

La rapida e imprevedibile obsolescenza delle tecnologie analizzate impone che la ricerca debba concentrarsi in futuro sulla progettazione di ampi studi longitudinali e quantitativi per valutare con precisione l'impatto a lungo termine degli interventi tecnologici sugli esiti di salute (*health outcomes*) e sulla razionalizzazione della spesa sanitaria pubblica.

York City: findings and recommendations for post-pandemic digital pedagogy for older adults. *Frontiers in Psychology*, 14, 1129512. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129512.

[63] Torku, A., Chan, A. P. C., & Yung, E. H. K. (2021). Implementation of age-friendly initiatives in smart cities: Probing the barriers through a systematic review. *Built Environment Project and Asset Management*, 11(3), 412-428. https://doi.org/10.1108/BEPAM-05-2020-0093

[64] Eurostat. (2024). Digital skills in 2023: Impact of education and age. *Eurostat News Articles*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1

Le tecnologie digitali non rappresentano una panacea automatica per le imponenti sfide demografiche del nostro tempo, ma costituiscono un catalizzatore indispensabile e potente per l'innovazione sociale e sanitaria, ed affinché la promessa della trasformazione digitale si traduca in un reale, equo e diffuso invecchiamento attivo, l'Italia deve adottare con coraggio una visione politica sistemica e lungimirante che coniughi armoniosamente diritto, pedagogia e tecnologia, costruendo una società coesa in cui l'innovazione sia autenticamente al servizio dell'inclusione, della dignità e della qualità della vita per tutte le età.

La risposta alla seconda domanda di ricerca evidenzia come le soluzioni innovative per l'invecchiamento debbano trascendere la mera assistenza socio-sanitaria per abbracciare una visione compiutamente pedagogica. L'integrazione tra alfabetizzazione digitale, metodologie ludiche, apprendimento intergenerazionale e progettazione partecipativa delinea un ecosistema educativo capace di sostenere l'anziano nella sua interezza cognitiva, relazionale, emotiva e civica. Come auspicato dalle visioni prospettiche sul *lifelong learning*[65], che propongono una ridistribuzione delle risorse educative lungo l'intero arco della vita con particolare attenzione alla quarta fase (oltre i 75 anni), e dalle agende europee sull'educazione digitale[66], la pedagogia contemporanea è chiamata a gestire queste innovazioni in un disegno coerente, il cui obiettivo non è semplicemente colmare un deficit di competenze, ma garantire che la longevità si traduca in un'autentica opportunità di fioritura umana, di partecipazione democratica e di cittadinanza attiva, in cui l'anziano non sia destinatario passivo di interventi, bensì protagonista consapevole della propria traiettoria formativa.

Per contrastare tale deficit, le strategie pedagogiche devono orientarsi verso un'alfabetizzazione digitale mirata. Il rapporto dell'Unesco Institute for Lifelong Learning (2025) *Bridging the Grey Digital Divide*[67] evidenzia come i programmi ICT per gli anziani debbano essere progettati tenendo conto delle loro specificità cognitive, motivazionali e fisiche. L'"OECD[68] raccomanda parallelamente l'urgenza di implementare percorsi formativi che non si limitino all'addestramento strumentale, ma che promuovano una reale cittadinanza digitale, intesa come capacità di partecipare attivamente e criticamente alla società dell'informazione.

In questo scenario, la *gamification* emerge come una soluzione pedagogica altamente innovativa, ed a tal riguardo, la revisione sistematica condotta da Koivisto e Malik[69] ha analizzato dodici studi empirici sull'applicazione di elementi ludici in contesti non ludici rivolti a persone di età pari o superiore ai 55 anni, i cui risultati, pur necessitando di ulteriori conferme metodologiche, indicano effetti positivi sulla riabilitazione dell'attenzione visiva, sul controllo del diabete, sull'incremento delle emozioni positive in soggetti con depressione, sulle prestazioni cognitive e mnestiche, sull'aumento dell'attività fisica e sulla capacità di equilibrio. L'approccio ludico, abbassando le barriere ansiogene spesso associate all'uso delle nuove tecnologie, facilita l'acquisizione di competenze complesse in un ambiente protetto e gratificante, rispondendo ai principi andragogici della motivazione intrinseca e dell'orientamento al compito.

[65] Schuller, T., & Watson, D. (2009). Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning. NIACE.

[66] European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. COM (2020) 624 final. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions.

[67] UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025a). *Bridging the grey digital divide: Enhancing ICT learning for older adults*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396040.

[68] OECD. (2024). *Digital skills for seniors*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/digital-skills-for-seniors_9edfa7ef-en.html.

[69] Koivisto, J., & Malik, A. (2020). Gamification for older adults: A systematic literature review. *The Gerontologist*, 61(7), e360–e372. https://doi.org/10.1093/geront/gnaa047.

Soluzione Innovativa	**Obiettivo Pedagogico**	**Impatto documentato sull'Active Ageing**	**Fonte**
Alfabetizzazione Digitale Situata	Superamento del *grey digital divide*	Incremento della partecipazione civica e dell'autonomia	Eurostat (2024); UNESCO UIL (2025)
Gamification	Stimolazione della motivazione intrinseca	Miglioramento cognitivo, aderenza terapeutica, socializzazione	Koivisto & Malik (2020)
Co-Design Tecnologico	Empowerment e agentività	Sviluppo di tecnologie *age-friendly*, riduzione dell'ageismo	Darley et al. (2022)
Apprendimento Intergenerazionale	Scambio bidirezionale di competenze	Coesione sociale, decostruzione dei pregiudizi	UNESCO UIL (2025); Schmidt-Hertha et al. (2014)

Tabella 1. Sintesi delle soluzioni innovative e del loro impatto pedagogico sull'invecchiamento attivo (Elaborazione personale su dati delle fonti citate).

L'innovazione sociale nell'invecchiamento si declina anche attraverso la riconfigurazione degli spazi relazionali e la promozione di pratiche educative che valorizzino la reciprocità tra generazioni. Le Università della Terza Età rappresentano un modello consolidato di engagement educativo, come documentato dall'analisi di Gierszewski[70], che ne sottolinea il contributo nel soddisfare i bisogni formativi degli anziani attraverso un'offerta curricolare flessibile e orientata agli interessi dei partecipanti.

L'apprendimento intergenerazionale, come sostenuto da Schmidt-Hertha et al.[71], si pone come una strategia pedagogica bidirezionale, capace di decostruire i pregiudizi reciproci e favorire il trasferimento di competenze, dove i giovani agiscono come facilitatori digitali, mentre gli anziani trasmettono memoria storica, saperi esperienziali e *soft skills* relazionali. Tale approccio, come evidenziato dal rapporto UNESCO[72], promuove il capitale sociale di legame (*bonding social capital*) e la coesione comunitaria, contrastando l'ageismo attraverso il contatto diretto e la collaborazione su obiettivi condivisi.

La pedagogia dell'invecchiare[73], a livello metodologico, trova un importante strumento nell'approccio autobiografico[74] , inteso quale pratica di cura di sé stesso e di riappropriazione narrativa della propria esistenza, e che costituisce un dispositivo pedagogico che consente all'anziano di attribuire senso alla propria esistenza, favorendo l'integrazione dell'identità e il mantenimento della coerenza narrativa del sé. Questa valorizzazione dell'esperienza soggettiva trova la sua massima espressione innovativa nel *co-design* partecipativo[75], attraverso il coinvolgimento attivo degli anziani nella progettazione di tecnologie e servizi digitali, che non risponde solo a un'esigenza di usabilità, ma costituisce un atto pedagogico profondo, in quanto trasforma l'anziano da utente passivo e ricettore a co-creatore di innovazione, restituendogli agentività e controllo sul proprio ambiente. Il *co-design*, in questa accezione, diviene il luogo in cui convergono la dimensione emancipatrice della gerontologia educativa critica e la concretezza operativa della trasformazione digitale.

Bibliografia

Abdi, S., Kitsara, I., Hawley, M. S., & De Witte, L. P. (2021). Emerging technologies and their potential for generating new assistive technologies. Assistive Technology, 33(sup1), 17-26.

Almufareh, M. F., Kausar, S., Humayun, M., & Tehsin, S. (2024). A conceptual model for inclusive technology: advancing disability inclusion through artificial intelligence. Journal of Disability Research, 3(1), 20-28.

Barbanti, C. V., & Zannini, L. (2023). Frailty, Older People, ICT and Health: The Pedagogical Perspective. Pedagogia Oggi, 21(2), 117-123. https://doi.org/10.7346/PO-022023-13

Buccianti, C., & Semboloni, M. (2020). L'invecchiamento della popolazione italiana e i suoi effetti in ambito economico. Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica, 74(2), 97-108.

Cesário, L., Batista, R. F. L., Silva, R. L., & Bastos, T. (2025). AI-enabled service robots in elderly care: A review of assistive roles and interaction dynamics. Assistive Technology Quarterly, 34(1), 55-72.

[70] Gierszewski, D. (2021). The role of the University of the Third Age in meeting educational needs of older adults. *Educational Gerontology*, 47(3), 134–145. https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904

[71] Schmidt-Hertha, B., Krasovec, S. J., & Formosa, M. (Eds.). (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. Sense Publishers.

[72] UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025b). *Advancing intergenerational learning: Identifying challenges and opportunities for older adults*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396071

[73] Tramma, S. (2003). *Pedagogia dell'invecchiare: Vivere (bene) la tarda età*. FrancoAngeli.

[74] Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

[75] Darley, A., et al. (2022). Conducting co-design with older people in a digital setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15329. https://doi.org/10.3390/ijerph192215329

Chan, S. H. M., Qiu, L., Esposito, G., Mai, K. P., Tam, K.-P., & Cui, J. (2023). Nature in virtual reality improves mood and reduces stress: Evidence from young adults and senior citizens. Virtual Reality, 27(4), 3285-3300. https://doi.org/10.1007/s10055-021-00604-4

Chianese, G., & Cornacchia, M. (2022). Ri-connettere generazioni. L'apprendimento intergenerazionale per sviluppare nuovi modelli di welfare e città per tutte le età. Lecce: Pensa Multimedia.

Conrado, F., Giacomini, G., Marraffa, P., Golzio, F., Tagliabò, V., & Gianino, M. M. (2025). Forecasting impact of demographic changes on the expenditures of healthcare and social security in Italy from 2022 to 2060. Archives of Public Health, 83(1), 229. https://doi.org/10.1186/s13690-025-01719-9

D'Aprile, G. (2020). Per una pedagogia della fragilità. Education Sciences and Society, 11(1), 520-530.

Darley, A., et al. (2022). Conducting co-design with older people in a digital setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15329. https://doi.org/10.3390/ijerph192215329

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Ek, A., Alexandrou, C., Söderström, E., Bergman, P., Delisle Nyström, C., Direito, A., Eriksson, U., Henriksson, P., Maddison, R., Trolle Lagerros, Y., Bendtsen, M., & Löf, M. (2020). Effectiveness of a 3-Month Mobile Phone-Based Behavior Change Program on Active Transportation and Physical Activity in Adults: Randomized Controlled Trial. JMIR mHealth and uHealth, 8(6), e18531. https://doi.org/10.2196/18531

El Morr, C., Siddiqi, A., & Ritvo, P. (2024). Artificial intelligence and disability: A systematic scoping review. Disability and Rehabilitation: Assistive Technology.

Fietkau, J., & Stojko, L. (2020). A system design to support outside activities of older adults using smart urban objects. https://doi.org/10.18420/ECSCW2020_EP07

Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-651-9

Finkelstein, R., Wu, Y., & Brennan-Ing, M. (2023). Older adults' experiences with using information and communication technology and tech support services in New York City: findings and recommendations for post-pandemic digital pedagogy for older adults. Frontiers in Psychology, 14, 1129512. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129512

Formosa, M. (2011). Critical educational gerontology: A third statement of first principles. International Journal of Education and Ageing, 2(1), 317–332. https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/1208/1/Critical%20educational%20gerontology%20-%20A%20third%20statement%20of%20first%20principles.pdf

Gallè, F., Oliva, S., Covelli, E., Del Casale, A., Da Molin, G., Liguori, G., Orsi, G. B., & Napoli, C. (2023). Introducing Telemedicine in Italy: Citizens' Awareness of a New Healthcare Resource. Healthcare, 11(15), 2157. https://doi.org/10.3390/healthcare11152157

Gariboldi, M. I., Chen, M., Wei, Y., Xu, S., Galea, G., & Lee, S. (2023). Towards digital healthy ageing: the case of Agatha and priorities moving forward. The Lancet Regional Health - Western Pacific, 35, 100649. https://doi.org/10.1016/j.lanwpc.2022.100649.

Gierszewski, D. (2021). The role of the University of the Third Age in meeting educational needs of older adults. *Educational Gerontology*, 47(3), 134–145. https://doi.org/10.1080/02701960.2021.1871904

Gori, C. (2023). La riforma dell'assistenza agli anziani non autosufficienti. Politiche Sociali, (3), 511-516. https://doi.org/10.7389/109062

Greco, G., Centrone, C., Poli, L., Silva, A. F., Russo, L., Cataldi, S., Giustino, V., & Fischetti, F. (2023). Impact of Coastal Walking Outdoors and Virtual Reality Indoor Walking on Heart Rate, Enjoyment Levels and Mindfulness Experiences in Healthy Adults. Journal of Functional Morphology and Kinesiology, 9(1), 11. https://doi.org/10.3390/jfmk9010011

Greco, G., Poli, L., Clemente, F. M., Francesco, F., & Cataldi, S. (2023). The Effectiveness of New Digital Technologies in Increasing Physical Activity Levels and Promoting Active and Healthy Ageing: A Narrative Review. Health & Social Care in the

Community, 2023, 1-11. https://doi.org/10.1155/2023/2803620

Greco, G., Poli, L., Gabriele, M., Aidar, F. J., Fischetti, F., Patti, A., & Cataldi, S. (2024). Effectiveness of a 5-week virtual reality versus traditional training on balance and flexibility in healthy adult females. Sport Sciences for Health. https://doi.org/10.1007/s11332-024-01259-9

Gutterman, A. S. (2022). Ageism and intersectionality: older persons as members of other vulnerable groups. Oakland CA: Older Persons' Rights Project.

Hepburn, J., et al. (2025). Barriers to and Facilitators of Digital Health Technology Adoption Among Older Adults With Chronic Diseases: Updated Systematic Review. JMIR aging. https://aging.jmir.org/2025/1/e80000

Isolani, L., & Comi, F. (2019). Invecchiamento nel settore sanitario italiano: dalle criticità alle soluzioni possibili. Diritto della sicurezza sul lavoro, 1, 9-20.

Kimic, K., Maksymiuk, G., & Suchocka, M. (2019). The application of new technologies in promoting a healthy lifestyle: Selected examples. Bulletin of Geography. Socio-Economic Series, 43(43), 121-130. https://doi.org/10.2478/bog-2019-0008

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Adult Education.

Koivisto, J., & Malik, A. (2020). Gamification for older adults: A systematic literature review. *The Gerontologist*, 61(7), e360–e372. https://doi.org/10.1093/geront/gnaa047.

Lee, H., et al. (2022). The effect of cognitive function health care using artificial intelligence robots for older adults: systematic review and meta-analysis. JMIR aging. https://aging.jmir.org/2022/2/e38896/.

Lucantoni, D., Principi, A., Socci, M., Zannella, M., & Barbabella, F. (2022). Active Ageing in Italy: An Evidence-Based Model to Provide Recommendations for Policy Making and Policy Implementation. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(5), 2746. https://doi.org/10.3390/ijerph19052746.

Martins, R. C. C., Casetto, S. J., & Guerra, R. L. F. (2019). Changes in Quality of Life: The Experience of Elderly Persons at a University of the Third Age. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 22(1). https://doi.org/10.1590/1981-22562019022.180167.

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

Miesenberger, K. (2024). Assistive technologies and the digital divide: Reflections on inclusion. Technology and Disability, 36(1), 1-9.

Mugisha, E. K. (2025). AI Driven Robots for Elderly Care: Enhancing Quality of Life. Research Output Journal of Biological and Applied Science, 5(2), 44-49.

Nota, L., Mascia, M., & Pievani, T. (2019). Diritti umani e inclusione. Bologna: il Mulino.

Olawade, D. B., Bolarinwa, O. A., Adebisi, Y. A., & Shongwe, S. (2025). The role of artificial intelligence in enhancing healthcare for people with disabilities. Social Science & Medicine, 364, 117-126.

Pérez-Rugosa, V., et al. (2025). Digital Care for Older People: Digital Literacy, Technophobia, and Usability of Mobile Health Apps. PMC. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12638697/.

Pinkus, D., & Ruer, N. (2025). The demographic divide: inequalities in ageing across the European Union. Bruegel. https://www.bruegel.org/policy-brief/demographic-divide-inequalities-ageing-across-european-union.

Richards, T. A., Oman, D., Di Martino, A., & Kotwal, A. A. (2025). A Technology-Based Intervention Impacts Quality of Life for Low-Income Older Adults by Reducing Loneliness and Improving Healthcare Self-Efficacy and Self-Rated Health. Journal of Applied Gerontology, 44(5), 825-837. https://doi.org/10.1177/07334648241289928.

Rincon Arango, D., Benavides, D. E., & Vargas, J. (2025). Social robotics for cognitive support in dementia care: A systematic review. AI and Health, 7, 125-136.

Rowley, T. W., Lenz, E. K., Swartz, A. M., Miller, N. E., Maeda, H., & Strath, S. J. (2019). Efficacy of an Individually Tailored, Internet-Mediated Physical Activity Intervention in Older Adults: A Randomized Controlled Trial. Journal of Applied Gerontology, 38(7), 1011-1022. https://doi.org/10.1177/0733464817735396.

Schmidt-Hertha, B., Krasovec, S. J., & Formosa, M. (Eds.). (2014). *Learning across generations in*

Europe: Contemporary issues in older adult education. Sense Publishers.

Schuller, T., & Watson, D. (2009). Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning. NIACE.

Sobral, S. R., & Sobral, M. (2021). Computer Education and Third Age Universities: A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(14), 7390. https://doi.org/10.3390/ijerph18147390.

Spano, G., Theodorou, A., Reese, G., Carrus, G., Sanesi, G., & Panno, A. (2023). Virtual nature, psychological and psychophysiological outcomes: A systematic review. Journal of Environmental Psychology, 89, 102044. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102044.

Stavropoulos, T. G., et al. (2020). IoT wearable sensors and devices in elderly care: A literature review. Sensors. https://www.mdpi.com/1424-8220/20/10/2826.

Togni, F. (2021). I molti volti della tarda età adulta. Per un'educazione e una pedagogia long life dell'invecchiamento. In G. Galeotti (Ed.), L'innovazione sociale nell'assistenza domiciliare agli anziani (pp. 61-80). Roma: Editpress.

Torku, A., Chan, A. P. C., & Yung, E. H. K. (2021). Implementation of age-friendly initiatives in smart cities: Probing the barriers through a systematic review. Built Environment Project and Asset Management, 11(3), 412-428. https://doi.org/10.1108/BEPAM-05-2020-0093.

Tramma, S. (2003). *Pedagogia dell'invecchiare: Vivere (bene) la tarda età*. FrancoAngeli.

Vainieri, M., Vandelli, A., Casini Benvenuti, S., & Bertarelli, G. (2023). Tracking the digital health gap in elderly: A study in Italian remote areas. Health Policy, 133, 104842. https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2023.104842.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. The Journal of Strategic Information Systems, 28(2), 118-144. https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003.

Xu, L., Ng, D. T. K., Lee, C. S. Y., Peng, P., & Chu, S. K. W. (2025). A systematic review of digital literacy in lifelong learning for older adults: challenges, strategies, and learning outcomes. Educational Technology Research and Development. https://doi.org/10.1007/s11423-025-10530-w.

Zielińska-Więczkowska, H., & Sas, K. (2020). The Sense of Coherence, Self-Perception of Aging and the Occurrence of Depression among the Participants of the University of the Third Age Depending on Socio-Demographic Factors. Clinical Interventions in Aging, 15, 1481-1491. https://doi.org/10.2147/CIA.S260635.

Sitografia

Commissione Europea. (2024). The 2024 Ageing Report: Economic and Budgetary Projections for the EU Member States (2022-2070). https://economy-finance.ec.europa.eu/publications/2024-ageing-report-economic-and-budgetary-projections-eu-member-states-2022-2070_en.

Commissione Europea. (2025). Partenariato europeo per l'innovazione sull'invecchiamento attivo e in buona salute (PEI sull'AHA). https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/eip-aha.

European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting education and training for the digital age*. COM (2020) 624 final. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions.

Eurostat. (2024). Digital skills in 2023: Impact of education and age. *Eurostat News Articles*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1.

ISTAT - Istituto Nazionale di Statistica. (2025, 31 marzo). *Report* Indicatori demografici – Anno 2024. https://www.istat.it/comunicato-stampa/indicatori-demografici-anno-2024/.

OECD. (2024). *Digital skills for seniors*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/digital-skills-for-seniors_9edfa7ef-en.html.

OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità. (2021). Global Report on Ageism. Ginevra: World Health Organization publishing.

Silver Economy Forum. (2024, 15 ottobre). Tecnologie digitali per l'invecchiamento attivo. Silver Economy Forum. https://www.silvereconomyforum.it/tecnologie-digitali-per-linvecchiamento-attivo-2/.

UN. (2023). World population ageing 2023. United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. https://desapublications.un.org/file/20355/download.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025a). *Bridging the grey digital divide: Enhancing ICT learning for older adults*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396040.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025b). *Advancing intergenerational learning: Identifying challenges and opportunities for older adults*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396071

World Health Organization. (2002). Active Ageing: A Policy Framework. Geneva: World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/67215.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

La memoria dell'acqua: learning sea e la narrazione del perdono

Water's memory: The Mediterranean as a «learning sea» and the narrative of forgiveness

Malara Silvestro
Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

There is a fascinating idea that attributes to water the ability to retain a «memory» of the substances it has come into contact with. Although there is no scientific evidence supporting this purported phenomenon, the concept of water memory has captivated our era - like the Sirens' song - and functions here as a highly fertile pedagogical metaphor for the argument developed in this contribution.

The Mediterranean Sea is, as Dumas (2014) puts it, a «great lake»; it is many things at once. Not a single landscape, but countless landscapes. Not one sea, but a succession of seas. Not one civilization, but a multitude of civilizations layered upon one another. The Mediterranean is an ancient crossroads. For millennia, everything has flowed into this sea, unsettling and enriching its history (Braudel, 2017); it is, as Jünger (2021) states, both a great homeland and an ancient dwelling. It is the water that washes every stretch of land and, in doing so, connects spaces and times, history and culture, life and politics, ever more decisively in the present day. To think the Mediterranean necessarily means constructing a narrative of human identity - and of every human being - and re-signifying the culture of forgiveness as an ethical and biopolitical imperative for a renewed relationship between past, present, and future (Ricoeur, 2012). The Mediterranean cannot but be an experience of remembrance; it cannot but be an experience of memory.

The Mediterranean Sea, womb of many births, is an endless recollection of stories and narratives. A memory that continually rearticulates Mediterranean identity through figures such as Odysseus, the shipwrecked wanderer who - like those on the rubber boats that now populate the deadly waters of the Mediterranean - is received in speech, in the recounting of his journey to Queen Arete. It also recalls, strongly and persistently, the story of the woman who, first conforming and then dissenting, chooses freedom and rejects conformity, silence, and death. It further evokes Shahrazād, and all possible narratives of forgiveness as gift (Marchetti, 2018). The sea, its waves, and its shifting indeterminacy may represent a new pedagogical dispositif for the construction of a renewed integral humanism, within which all identities may be peacefully included and accepted. The Mediterranean is the most contemporary memory of peace, as Aldo Moro stated in his Address to the United Nations General Assembly (1971), since Europe - and today we might say the entire world - is within the Mediterranean.

To view the Mediterranean as a learning sea, a borderless crossroads, redefines the concept of boundary (*limen*) and dissolves the absolutism of territorial possession, opening instead - consistent with the recommendations of international organizations such as UNESCO - to the need to regard spaces, land, and sea as sites of learning, of the construction of well-being and universal peace, in which and through which stories, languages, and cultures may be woven and exchanged, without new Babel-like totalitarianisms (Derrida, 2021).

Keywords: Mediterranean, narrative, forgiveness, biopolitics

Esiste un'idea affascinante

che attribuirebbe all'acqua la proprietà di mantenere un «ricordo» delle sostanze con cui è venuta in contatto. Non esiste una prova scientifica del presunto fenomeno, ma

il concetto di memoria dell'acqua ha ammaliato, come il canto delle Sirene, la nostra epoca e appare come dispositivo pedagogico parecchio fecondo per la metafora che il presente contributo vuole indagare.

Il Mar Mediterraneo è un grande lago (Dumas, 2014); è mille cose al tempo stesso. Non un paesaggio, ma innumerevoli paesaggi. Non un mare, ma una successione di mari. Non una civiltà, ma una moltitudine di civiltà ammassate l'una all'altra. Il Mediterraneo è un crocevia antico. Da millenni tutto è confluito verso questo mare, scompigliando e arricchendo la sua storia (Braudel, 2017); è, come dice Jungër (2021), una grande patria e una dimora antica. È l'acqua che bagna ogni lembo di terra e che, bagnando, unisce spazi e tempi, storia e cultura, vita e politica, oggi giorno sempre più decisivamente. Pensare il Mediterraneo deve necessariamente significare costruire una narrazione identitaria dell'uomo - e di ogni uomo - e ri-significare la cultura del perdono, che sia istanza etico biopolitica stringente per un nuovo rapporto fra passato-presente e futuro (Ricoeur, 2012). Il Mediterraneo non può non essere esperienza di ricordo, non può non essere esperienza di memoria.

Il mar Mediterraneo, utero di molte nascite, è una reminiscenza infinita di storie e narrazioni. Memoria che dice, sempre e nuovamente, l'identità mediterranea come del naufrago Ulisse, che, come su uno dei gommoni che popolano oggi le acque, finanche mortifere, del Mediterraneo, è accolto nella parola, nel racconto alla regina Arete della sua storia e del suo viaggio; memoria che dice, ancora e fortemente, la storia della donna, prima conforme e poi difforme, che sceglie la libertà e rifiuta il conformismo, il silenzio e la morte, come la storia di ogni donna; memoria che ricorda Shahrazād, e tutte le storie possibili del perdono come dono (Marchetti, 2018). Il mare, i suoi flutti, le sue indeterminazioni mutevoli possono rappresentare un nuovo dispositivo pedagogico per la costruzione di un nuovo umanesimo integrale, in cui le identità di tutti possano essere pacificamente incluse ed accettate. Il Mediterraneo è la memoria di pace più contemporanea come ebbe a dire, Aldo Moro, nel Discorso all'Assemblea generale delle Nazioni Unite (1971), poiché l'Europa e, oggi, diremmo il mondo intero è nel Mediterraneo. Guardare il Mediterraneo come *learning sea*, crocevia senza frontiere, ridetermina il concetto di confine, di *limen* e annulla il diritto assoluto del proprio suolo, aprendo alla necessità, in linea con gli inviti che provengono dalle organizzazioni internazionali, come l'UNESCO, di riguardare agli spazi, alla terra e al mare, come luoghi di apprendimento, di costruzione di benessere e pace universale, nei quali e per i quali intessere e scambiare, storie, lingue e culture, senza nuovi totalitarismi babelici (Derrida, 2021).

Parole-chiave: Mediterraneo, narrazione, perdono, biopolitica

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Malara Silvestro.

Citation: Malara Silvestro (2026). La memoria dell'acqua: learning sea e la narrazione del perdono Personae, 5(1), 107–114.

A MO' DI INTRODUZIONE: UN'ERMENEUTICA DELLA CONDIZIONE STORICA

La politica delle ultime ore è segnata da una crescente densità di conflitti, da tensioni geo-politiche diffuse e da una progressiva e potente erosione delle forme tradizionali di mediazione politica. Il riemergere di logiche di contrapposizione tra blocchi, l'intensificarsi di guerre regionali ad alta instabilità e la fragilità degli equilibri internazionali rendono nuovamente pensabile - non più come mera ipotesi teorica - lo spettro di un conflitto su scala globale. In tale scenario, il Mediterraneo, lungi dall'essere soltanto spazio geografico, si configura come un osservatorio privilegiato e al contempo come una soglia critica: luogo in cui si concentrano fratture, transiti, memorie e conflitti irrisolti.

Nel 2000, Ricoeur pubblica *La memoria, la storia, l'oblio*, provando a definire la condizione

storica di un millennio che cominciava ad albeggiare. Condizione di uomini che non avevano ancora sanato le ferite a carne viva dal secolo breve; stato di un secolo che ha designato l'istituzione di diritto di crimini compiuti contro l'umanità e contro la stessa occorrenza di *humanitas;* avvertimento di *feritas* - inimmaginata e nuova - che avrebbe condotto all'annientamento di ogni impossibile pace perpetua. Occorreva, allora come adesso, rendere pensabile nuovamente l'uomo

e l'umanità e occorreva pensare a *politiche dell'amicizia* (Derrida, 1995) che trovassero proprio nell'ordine dell'*amicitia* una fondazione metafisica vergine di ogni già tentato paradigma di controllo, di sopruso e di mistico fondamento autoritario (Derrida, 1994). E l'amicizia è una categoria antieconomica, antipolitica, finanche aforisticamente fanciulla, nella lezione di Zarathustra, è antidemocratica (Nietzsche, 1986). A partire dal celebre paradosso attribuito ad Aristotele e citato, poi, da Montaigne *O amici, non c'è nessun amico* (2008), l'amicizia appare come il patto meno utile all'arte del governo poiché guarda all'amicizia vera e assoluta come indivisibile e unica, rendendo impossibile il suo farsi metodo per la molteplicità. Derrida interpreta il paradosso, evidenziando che il conflitto tra l'ideale dell'amico unico e la realtà sociale, complessa e multiforme, è potenziato dalla tradizione politica occidentale dal momento che ha sempre basato l'ideale democratico su un modello maschile e familiare, scartando l'altro, l'estraneo, il diverso e il femminile. L'amicizia appare insieme la possibilità dell'altro e l'impossibilità degli altri e, nella speculazione decostruttivistica del filosofo, è indissolubilmente legata alla democrazia perché non deve essere separata dall'apertura all'imprevedibilità dell'altro. La proposta è l'ermeneutica di ogni altro uomo, come amico, non solo come somigliante, riconoscente e riconosciuto, ma soprattutto nel suo essere *speculum* e nemico, nella rilettura di Blanchot (2021) e di Schmitt (2013). Nel suo atto decostruttivo, il filosofo francese termina la relazione con l'identico, che è l'altro nome del fratello e della fratellanza, familiare, legata al sangue e storicamente maschile, schiudendo la categoria dell'altro e del diverso, che è e può essere amico, e, nella sua caratura ontologicamente speculare, nemico.

Sebbene le suggestioni a riguardo dell'amico e dell'amicizia possano essere intrecciate in altre mille trame, la politica sottesa dagli autori citati è una teoretica politica dell'ospitalità incondizionata. Quanto la parola accoglienza sia oggi definitoria nell'ambito delle decisioni politiche è quantomai utile comprendere soprattutto quando si guardi alle istanze di garanzia del mondo della formazione. A ben guardare se una politica dell'amicizia deve essere augurata questa non può che essere costruita dalla responsività dell'educazione e gli strumenti che questa educazione deve praticare sono ispirati dai consigli di Ricoeur, la cui opera si pone alla stessa distanza temporale e dagli eventi del Novecento verso i quali è concepita e dalla situazione geopolitica contemporanea.

L'amico-nemico grazie al quale si possa credere in una nuova pace è colui che incarna la tensione tra il dovere di ricordare la diversità dell'altro e la necessità di dimenticare per giungere a una memoria felice. Proprio questa memoria, di cui il mondo dell'educazione, deve farsi carico, è la scommessa di ogni nuova umanità e la misura di ogni applicazione politica contemporanea. Per Ricoeur, infatti, la memoria non è solo una rievocazione passiva del passato, ma un vero e proprio lavoro, che permette di integrare il passato nell'identità presente; in questo senso, forte è il debito al *lavoro del lutto*, come processo psichico doloroso e necessario attraverso il quale un individuo elabora la perdita di un oggetto amato - la similarità dell'amico con il proprio sè - distaccando gradualmente la libido da esso (Freud, 2026). La memoria, come dispositivo politico ed insieme pedagogico, può e deve essere

addestrata, poiché non è semplicemente un processo di immagazzinamento, quanto invece una facoltà dinamica e problematica, nella quale possono essere distinti il fenomeno psichico del ricordare e l'atto etico del fare memoria. Ricoeur riprende ancora la tradizione greca ponendo la separazione tra la memoria d'affezione passiva, *mnème,* come ricordo che affiora senza sforzo, come impronta lasciata da un evento, e memoria di ricerca, *anamnèsis*, in cui l'uomo volontariamente ricerca nel passato, in cui l'uomo compie quel lavoro di memoria

che gli permette di elaborare la sua identità. Il dispositivo biopolitico della memoria non è soltanto un esercizio di umanità. Per il filosofo, la memoria deve, in alcuni casi essere obbligata. Il dovere di memoria è la misura dell'impossibilità che le catastrofi del passato ritornino minacciose nel

presente. Ed ancora, la memoria, proprio a garanzia della sua istanza politica, deve fare l'esperienza del verosimile cercando la fedeltà al passato ma sperimentando, sempre la presenza del ricordo e l'assenza dell'evento reale.

Ma se l'amico ha il suo specchio nel nemico, anche la memoria ha il suo oblio. L'oblio, non è la perdita, non è il nemico della memoria. Come nella mitologia greca, Mnemosine e Lete, la memoria e l'oblio, una donna e un fiume, sono complementari e inseparabili, così, per Ricoeur, l'oblio di riserva è quel ricordo non perduto, pronto sempre ad essere riattivato e che garantisce dal sovraccarico mnemonico. In questa dialettica, la finalità ultima è il raggiungimento del vecchio sogno illuministico della felicità, come di una memoria felice, quella memoria che non è il peso del cammello nietzschiano, sottomesso e sottoposto alla forzatura della tradizione e alla ossessione del passato, ma una memoria riconciliata, che trasforma una cronaca di dolori in una narrazione di speranza, essendo stata capace di perdonare le ingiustizie del passato per agire sul futuro, poiché una volta liberati dal peso degli errori passati, gli individui tornano a essere soggetti capaci di agire e di impegnarsi nuovamente verso l'altro.

Il perdono non può essere considerato una legge. La legge appartiene all'ordine della giustizia, all'ordine dello scambio economico, della ripartizione polita e della pena; il perdono, invece, appartiene all'ordine del dono, dell'imprevedibile occasione dell'accoglienza e, proprio in questa disarmante ontologia apolitica, esso agisce come un correttivo etico: umanizza la pena e rompere il ciclo della vendetta. Il perdono ispira le istituzioni a non ridurre il colpevole al suo crimine per sempre e fermare la catena infinita di ritorsioni tra fazioni opposte, trasformando i nemici in concittadini.

NARRAZIONI E PERDONI

La narrazione assume in Ricoeur un ruolo decisivo, non solo come modalità espressiva, ma come autentico dispositivo antropologico, etico e politico capace di orientare l'agire umano in tempi di crisi. Se il Mediterraneo è una reminiscenza di storie e narrazioni, allora è proprio nella narrazione che tale memoria trova la sua forma e la sua possibilità di trasformazione. Ricoeur ha mostrato con chiarezza che l'identità umana non è un dato, ma un compito narrativo: «l'identità personale può essere definita come identità narrativa» (Ricoeur, 1993). In questa prospettiva, raccontare non significa semplicemente rappresentare il reale, ma configurarlo, renderlo abitabile e comprensibile.

In *Tempo e racconto*, Ricoeur (1988) articola il rapporto tra tempo ed esperienza attraverso la triplice *mimesis*, mostrando come ogni narrazione operi una mediazione tra il vissuto e il senso. Tale mediazione è oggi particolarmente necessaria: nei contesti segnati da conflitto e frammentazione simbolica, ciò che viene meno non è soltanto la stabilità politica, ma la possibilità stessa di condividere una trama comune. Il Mediterraneo, perciò, non può non essere esperienza di memoria; tuttavia, questa memoria, per non degenerare in conflitto permanente, deve essere narrativamente rielaborata. Questa narrazione si configura come pratica di ricomposizione, capace di trasformare il trauma del sangue, della morte e del passato in racconto e il racconto in spazio di riconoscimento. La pedagogia è chiamata, in questo scenario, a una responsabilità decisiva: educare alla narrazione significa educare alla memoria e alla sua interpretazione critica. Come evidenzia Bruner, «noi organizziamo la nostra esperienza e la nostra memoria principalmente sotto forma di narrazione» (Bruner, 1991). Ciò implica che la formazione non può limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma deve promuovere competenze narrative che consentano ai soggetti di orientarsi in un mondo complesso e conflittuale. Il Mediterraneo può essere pensato un luogo di apprendimento diffuso, in cui l'intessere e scambiare storie, lingue e culture diventa pratica educativa e politica.

Il mito, di cui il Mediterraneo è spesso sfondo integratore, si rivela un dispositivo pedagogico privilegiato. Lungi dall'essere un residuo arcaico, esso costituisce una forma originaria di narrazione capace di condensare esperienze universali e di attivare processi di identificazione. La figura di Ulisse è esemplare: il suo racconto presso i Feaci mostra come l'identità si costruisca nel narrare e nel condividere la propria esperienza. Come osserva Hannah Arendt, «l'azione rivela l'agente attraverso il racconto» (Arendt, 1998), sottolineando il nesso profondo tra narrazione e riconoscimento. Analogamente, Shahrazād incarna la funzione vitale della narrazione: raccontare diventa un atto di sopravvivenza, una sospensione della morte e un'apertura al possibile.

La narrazione, tuttavia, non è neutrale: essa implica sempre una responsabilità etica ed è per

questo che Ricoeur distingue tra memoria fedele e memoria manipolata. «Il dovere di memoria è il dovere di rendere giustizia, attraverso il ricordo, a un altro diverso da sé» (Ricoeur, 2000). Tale affermazione risuona con forza nel contesto attuale, in cui le narrazioni possono essere strumentalizzate per alimentare conflitti. Educare alla narrazione significa allora anche educare alla verità, alla responsabilità e alla capacità di riconoscere l'altro nella sua alterità. È in questo punto che la narrazione si intreccia con il perdono. Pensare il Mediterraneo deve necessariamente significare e ri-significare la cultura del perdono. Il perdono non è un atto immediato, ma il risultato di una lunga rielaborazione narrativa del passato. Esso implica la capacità di raccontare diversamente il male subito, senza negarlo, ma sottraendolo alla logica della vendetta. In questo senso, il perdono appartiene, come osserva Jacques Derrida, all'ordine dell'«impossibile»: «il perdono perdona solo l'imperdonabile» (Derrida, 2000a). Tuttavia, proprio questa impossibilità lo rende necessario come orizzonte etico. Raccontare la propria storia significa rendersi visibili e riconoscibili, ma anche aprirsi all'ascolto dell'altro. In linea con la riflessione derridiana sull'ospitalità, che invita a pensare un'accoglienza «incondizionata» (Derrida, 2000b), la pedagogia può promuovere pratiche narrative capaci di favorire l'incontro tra differenze. In questo senso, la città rifugio non è solo un luogo fisico, ma uno spazio simbolico in cui le narrazioni si intrecciano, dando vita a nuove forme di convivenza.

IL MEDITERRANEO COME SOGLIA: ONTOLOGIE RELAZIONALI, MEMORIA DELL'ACQUA E PEDAGOGIE DEL VIVENTE

Nel dispositivo simbolico mediterraneo, il ritorno omerico si configura come struttura liminale in cui l'identità si produce attraverso attraversamenti e trasformazioni della memoria. La lettura proposta da Laura Marchetti (2018) consente di interpretare l'*Odissea* come macchina della soglia, in cui il Mediterraneo emerge come spazio pedagogico di relazione tra vita, narrazione e alterità. Scheria, «terra dei Feaci che vivono lontani e divisi dagli uomini» (*Omero, Odissea*, VI, 204–205), diviene luogo in cui la violenza eroica è sospesa e sostituita dall'ospitalità e dalla parola. In questo quadro, Penelope assume funzione centrale: il telaio è tecnologia simbolica del tempo e della memoria. Come evidenziato da Andò (2005), tessere e filare sono pratiche iniziatiche del femminile nel mondo greco, in cui integrazione patriarcale e agency simbolica coesistono. In Penelope la tessitura diventa gestione del tempo e sospensione della linearità narrativa.

In continuità con Bachofen (1861/1988), tale figura rimanda a una struttura arcaica in cui il principio materno organizza il legame tra umano e mondo. Il miele, letto attraverso Lévi-Strauss (1964–1971), e la topologia simbolica di Porfirio, confermano un sistema in cui natura, corpo e immaginario sono interconnessi. Ferrucci (1991) interpreta il *nostos* come processo trasformativo più che restaurativo. In questo orizzonte, Shaharazād rappresenta una figura paradigmatica della soglia narrativa: attraverso la moltiplicazione delle storie, la narrazione diventa dispositivo di sospensione della morte e di produzione continua di tempo vitale.

Nel complesso, il Mediterraneo emerge come spazio antropologico della trasformazione, in cui il femminile opera come principio di relazione e gestione della temporalità. L'acqua diventa medium di connessione tra memorie e corpi, configurando il Mediterraneo come dispositivo pedagogico della soglia.

Il motivo della «memoria dell'acqua», pur privo di fondamento empirico in senso stretto, si configura come dispositivo simbolico ed euristico attraverso cui articolare una riflessione pedagogica e politica sul Mediterraneo. Le rappresentazioni filmiche di *El botón de nácar* (Guzmán, 2015), *The Living Sea* (Parks, 1995) e *The Great Mystery of Water* (Petrov & Popov, 2006), pur nella loro eterogeneità epistemica, convergono nel delineare l'acqua come archivio vivente e medium relazionale, capace di connettere storia, vita e memoria. In esse, la materia acquatica non si limita a fungere da sfondo naturale, ma diviene superficie dinamica di iscrizione del vivente e delle sue tracce.

Questa triangolazione tra immaginario cinematografico e sapere scientifico consente di reinterpretare il Mediterraneo non soltanto come spazio storico-culturale, secondo la lunga durata braudeliana (Braudel, 2017), ma come campo di sedimentazione della violenza contemporanea, in particolare dei processi migratori

e delle disuguaglianze geopolitiche globali. In tale orizzonte, le acque mediterranee si configurano come memoria incarnata, in cui il passato non è

separato dal presente ma continuamente riattivato, rendendo impossibile ogni neutralizzazione etica della storia.

In questo quadro, la memoria non coincide con la conservazione statica del passato, ma con un processo attivo di rielaborazione, come suggerito da Ricoeur (2012), che apre alla responsabilità e alla possibilità del perdono. Sul piano pedagogico e politico, ciò implica pensare il Mediterraneo come dispositivo formativo complesso, in cui esperienza storica, narrazione e trauma si intrecciano entro una cornice biopolitica (Foucault, 1976), nella quale la gestione della vita e della morte diventa questione eminentemente educativa.

Le epistemologie della complessità (Bateson, 1972; Capra, 1996) permettono di approfondire ulteriormente questa prospettiva, interpretando il vivente come rete relazionale autopoietica e l'acqua come infrastruttura materiale di connessione tra livelli ecologici differenti. Il ciclo idrico, in quanto circolazione continua tra biosfera, atmosfera e geosfera, istituisce infatti una continuità ontologica tra corpi, ambienti e processi, dissolvendo la separazione tra entità isolate e rendendo pensabile una co-appartenenza strutturale dei viventi.

In tale prospettiva, l'acqua non è metafora della relazione, ma sua condizione materiale di possibilità: medium generativo attraverso cui si costituisce la vita stessa. Le narrazioni filmiche analizzate non si limitano a rappresentare questa interconnessione, ma la rendono sensibile, mostrando come ogni forma di vita sia iscritta in una rete di dipendenze reciproche che eccede i confini del soggetto umano.

Il Mediterraneo, in quanto spazio storico e insieme ecologico di condensazione di tali dinamiche, emerge così come paradigma di una ontologia relazionale del vivente. Non semplice scenario geografico, ma dispositivo dinamico in cui si intrecciano flussi biologici, memorie storiche e traiettorie politiche, esso rende visibile la struttura interdipendente della vita. Ne deriva una riformulazione della dimensione pedagogica come pratica di consapevolezza dell'interconnessione: educare significa allora rendere pensabile e agibile la rete di relazioni che costituisce il vivente. Il Mediterraneo,

inteso come «memoria dell'acqua», diviene in questo senso un dispositivo formativo in cui la sedimentazione del trauma e la circolazione della vita producono una continua interrogazione etica, orientata alla responsabilità e alla trasformazione delle forme della convivenza.

MEDITERRANEO, MEMORIA E LEARNING CITY: VERSO UN MODELLO PEDAGOGICO DI OSPITALITÀ NARRATIVA

Il Mediterraneo non è semplicemente uno spazio geografico ma una costellazione di memorie, conflitti e narrazioni. Esso può essere pensato come il luogo privilegiato in cui la memoria stessa si realizza, si esercita e si trasforma. il Mediterraneo non può essere solo oggetto di memoria passiva, ma soggetto attivo di un processo memoriale continuo: una memoria in atto, dinamica e stratificata, che si rinnova attraverso le pratiche del raccontare, dell'abitare e del convivere. Tale intuizione trova una formulazione potente nell'opera di Fernand Braudel, per il quale il Mediterraneo è «mille cose insieme», un «grande lago» capace di unire più che separare (Braudel, 1987). In questa immagine si condensa già una tensione pedagogica: il mare non come limite, ma come soglia, come spazio relazionale e generativo. In dialogo con questa visione, le prospettive elaborate da UNESCO attraverso il paradigma delle *learning cities* consentono di sviluppare una lettura pedagogica di tale spazio. Le learning cities sono definite come contesti in cui l'apprendimento permanente è promosso in tutte le sue forme, al fine di sostenere inclusione, partecipazione e sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015). Tuttavia, ciò che qui si propone è una torsione concettuale: estendere questo modello oltre il perimetro urbano per pensare il Mediterraneo stesso come una *learning city diffusa*, o più radicalmente come un *learning sea*. Il framework UNESCO si articola, com'è noto, attorno a tre dimensioni fondamentali: l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (formale, non formale e informale), le aree chiave di azione (educazione inclusiva, apprendimento nelle comunità, nei luoghi di lavoro, uso delle tecnologie, qualità educativa) e le condizioni abilitanti (governance, partecipazione, sostenibilità e coesione sociale). Se tali dimensioni vengono trasposte nel contesto mediterraneo, esse assumono una configurazione nuova e profondamente significativa. Non si tratta più di città che apprendono, ma di un ecosistema relazionale in cui le città costiere, le isole e le rotte marittime costituiscono nodi di una rete

educativa transnazionale. In questa riconfigurazione, il Mediterraneo si presenta come un'infrastruttura pedagogica liquida: le rotte diventano traiettorie di apprendimento, le migrazioni pratiche incarnate di conoscenza e narrazione, le città luoghi di sedimentazione e rilancio delle storie. Si realizza così una trasformazione dei tre assi UNESCO. Il *lifelong learning* si traduce in una memoria narrativa diffusa, in cui - come suggerisce Ricoeur - la memoria è rielaborazione continua del passato nel presente (2000). Le aree di azione diventano spazi di narrazione e incontro: la scuola si configura come laboratorio interculturale, la comunità come archivio vivente, il lavoro come luogo di scambio simbolico, il digitale come rete di connessione tra storie. Le condizioni abilitanti, infine, si traducono in una vera e propria etica dell'ospitalità, che trova nella riflessione di Jacques Derrida un riferimento imprescindibile: l'accoglienza non come concessione, ma come apertura radicale all'altro (Derrida, 2000b). Riletti entro l'orizzonte mediterraneo, i criteri UNESCO si ricompongono in una configurazione più ampia in cui l'apprendimento permanente si traduce in memoria viva, capace di rielaborare il passato; l'inclusione si ridefinisce come ospitalità narrativa, fondata sul riconoscimento delle storie dell'altro; la partecipazione diventa co-costruzione di narrazioni condivise; la sostenibilità implica la trasformazione simbolica dei conflitti; e la qualità dell'apprendere si misura nella profondità interpretativa, cioè nella capacità di comprendere e dare senso all'esperienza. Ne emerge uno scarto decisivo: dall'educazione come sistema si passa a un ecosistema relazionale, dalla città come luogo circoscritto a uno spazio culturale diffuso che agisce come dispositivo educativo, dall'inclusione amministrativa a una pratica di ospitalità etica e narrativa. In questo senso, il *learning sea mediterraneo* non sostituisce il modello originario, ma ne sviluppa fino in fondo le implicazioni, rendendo evidente che ogni processo di apprendimento è sempre già immerso in una trama di memorie, racconti e relazioni che ne costituiscono il fondamento e l'orizzonte di senso.

Il *learning sea* diventa un mare che educa, che trasmette e che trasforma. Le sue acque diventano metafora di una pedagogia della relazione, in cui la memoria si costruisce narrativamente e si orienta eticamente verso il perdono. Il modello qui delineato si fonda infatti su tre assi: narrazione, perdono e ospitalità. La narrazione costituisce il dispositivo attraverso cui la memoria si rende condivisibile; il perdono rappresenta la possibilità di interrompere la spirale della violenza; l'ospitalità è il principio che regola la convivenza nella differenza. Le narrazioni mediterranee - da Ulisse a Shahrazād - si configurano come dispositivi educativi privilegiati. Esse non solo raccontano, ma formano: insegnano a sostare nell'incertezza, a riconoscere l'altro, a trasformare il dolore in parola.

Il paradigma del *learning sea* mediterraneo consente dunque di articolare una pedagogia della pace che non si fonda sull'eliminazione del conflitto, ma sulla sua trasformazione attraverso pratiche narrative, etiche del perdono e dispositivi di ospitalità. In linea con le indicazioni dell'UNESCO, che individuano nell'apprendimento permanente uno strumento per la coesione sociale e lo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2015), tale modello radicalizza l'idea di apprendimento come processo diffuso, situato e relazionale. Non più soltanto città che apprendono, ma un mare che educa: uno spazio in cui la memoria diventa risorsa condivisa, la narrazione pratica di riconoscimento e il perdono possibilità concreta di futuro.

UN MARE DI MEMORIA, UNA PROMESSA DI PACE

Il Mediterraneo emerge come uno spazio in cui le tensioni della contemporaneità non si limitano a manifestarsi, ma possono essere rielaborate attraverso dispositivi simbolici, pedagogici e politici capaci di orientare verso forme nuove di convivenza. Se esso è stato ed è ancora luogo di conflitto, di attraversamenti e di fratture, è al tempo stesso il contesto in cui la memoria, la narrazione e il perdono possono trovare una possibilità di ricomposizione, trasformando la crisi in occasione di apprendimento e responsabilità. È in questa prospettiva che risuona con particolare forza l'intuizione di Aldo Moro, il quale, nel suo intervento all'Assemblea generale delle Nazioni Unite, definiva il Mediterraneo come «la memoria di pace più contemporanea». Lungi dall'essere una formula retorica, tale affermazione può essere riletta oggi come indicazione di metodo: riconoscere nel Mediterraneo non soltanto un archivio di conflitti, ma un deposito attivo di possibilità, una memoria capace di orientare il presente verso forme di coesistenza più giuste e

inclusive. Alla luce del paradigma del *learning sea*, questa memoria non è mai statica, ma si costruisce attraverso pratiche di narrazione, di riconoscimento e di ospitalità. Essa implica una pedagogia che non rimuove il conflitto, ma lo attraversa, lo interpreta e lo trasforma, restituendo ai soggetti la capacità di agire insieme nel mondo. In tal senso, il Mediterraneo può essere pensato come uno spazio formativo globale, in cui l'apprendimento coincide con la consapevolezza dell'interdipendenza e con l'assunzione di una responsabilità condivisa.

Riprendere oggi le parole di Moro significa allora assumere il Mediterraneo come luogo simbolico e concreto in cui si gioca una delle sfide decisive del nostro tempo: trasformare la memoria del dolore in una memoria di pace, capace di generare futuro.

Riferimenti bibliografici

Andò, V. (2005). *L'ape che tesse. Saperi femminili nella Grecia antica*. Roma: Carocci.

Arendt, H. (1998). Vita activa. La condizione umana (tr. it.). Milano: Bompiani.

Ball, P. (1999). *H_2O: A biography of water*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Blanchot, M. (2021). *Per l'amicizia.* Napoli: Cronopio

Braudel, F. (2017). *Il Mediterraneo: Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality.* Critical Inquiry, 18(1), 1–21.

Capra, F. (1996). *The web of life: A new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books.

De Montaigne, M. (2008). *Sull'amicizia.* Milano: La vita felice.

Derrida, J. (1994). *Forza di legge. Il Fondamento mistico dell'autorità.* Torino: Bollati Boringhieri.

Derrida, J. (1995). *Politiche dell'amicizia.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Derrida, J. (2000a). *Perdonare: l'imperdonabile e l'imprescrittibile.* In Fede e sapere. Torino: Einaudi.

Derrida, J. (2000b). *Sull'ospitalità* (tr. it.). Milano: Cortina.

Derrida, J. (2021). *Psyché. Invenzioni dell'altro*. Vol. I. Milano: Jaca Book.

Dumas, A. (2014) *Il conte di Montecristo.* Milano: Feltrinelli.

Ferrucci, F. (1991). *L'assedio e il ritorno*. Milano: Adelphi.

Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

Gleick, P. H. (1993). *Water in crisis: A guide to the world's fresh water resources*. New York: Oxford University Press.

Jünger, E. (2021). *La Grande Madre. Meditazioni mediterranee,* a cura di M. Bosincu Firenze: Le Lettere.

Lévi-Strauss, C. (1964–1971). *Mythologiques*. Paris: Plon.

Marchetti, L. (2018). *Samar. La luce azzurra a Itaca, Roma, Baghdad*. Milano: Mimesis.

Montagu, A. (1981). *Touching: The human significance of the skin* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité*. Paris: Seuil.

Omero. (1985). *Odissea* (I. Pindemonte, Trad.). Verona: Peruzzo.

Porfirio. (2006). *L'antro delle ninfe*. Milano: Adelphi.

Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto (voll. 1-3).* Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro.* Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la storia, l'oblio.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ricoeur, P. (2012). *Ricordare, dimenticare, perdonare*. Bologna: Il Mulino.

Schmitt, C. (2013). *Le categorie del «politico». Saggi di teoria politica.* Bologna: Il Mulino.

UNESCO. (2015). Global Network of Learning Cities: Guiding Documents. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Filmografia

Guzmán, P. (Director). (2015). *El botón de nácar* [Film]. Atacama Productions.

Petrov, A., & Popov, A. (Directors). (2006). *The great mystery of water* [Film].

Parks, G. (Director). (1995). *The living sea* [Film]. National Geographic.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Educating Democratic Citizenship through Narrative Imagination: A Human Rights Perspective

Educare la cittadinanza democratica attraverso l'immaginazione narrativa: una prospettiva di educazione ai diritti umani

Manhusheva Kamilla
Università degli Studi di Roma Tre

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

Contemporary democratic societies face increasing challenges related to social fragmentation, forced migration, and political polarisation, calling for renewed reflection on the educational foundations of democratic citizenship. Drawing on Martha Nussbaum's concept of narrative imagination and contemporary scholarship on Human Rights Education, this article argues that democratic citizenship is formed not only through the acquisition of civic knowledge but also through interpretative engagement with human experience. Particular attention is given to narratives of displacement, which are examined as educational contexts that foster democratic judgement, recognition, and responsible participation. Building on this perspective, the article introduces the concept of narrative responsibility as the educational capacity to interpret others' experiences with epistemic humility, ethical accountability, and democratic judgement. It is argued that Human Rights Education achieves its transformative potential when human rights become interpretative resources rather than merely normative principles. Narrative pedagogy is therefore presented as a framework for strengthening democratic citizenship, human dignity, and cultures of peace in increasingly plural societies.

Keywords: Democratic Citizenship; Human Rights Education; Narrative Imagination; Narrative Responsibility; Democratic Judgement; Peace Education.

Le società democratiche contemporanee sono chiamate ad affrontare sfide sempre più complesse, legate alla frammentazione sociale, alle migrazioni forzate e alla polarizzazione politica, che richiedono una rinnovata riflessione sulle basi educative della cittadinanza democratica. Muovendo dal concetto di *immaginazione narrativa* elaborato da Martha Nussbaum e dal dibattito sull'Educazione ai Diritti Umani, l'articolo sostiene che la cittadinanza democratica non si costruisce soltanto attraverso l'acquisizione di conoscenze civiche, ma soprattutto mediante processi interpretativi che consentono di comprendere criticamente l'esperienza umana. Particolare attenzione è dedicata alle narrazioni della migrazione forzata, considerate contesti educativi privilegiati per lo sviluppo del giudizio democratico, del riconoscimento e della partecipazione responsabile. In questa prospettiva viene proposto il concetto di responsabilità narrativa, inteso come la capacità educativa di interpretare l'esperienza altrui con umiltà epistemica, responsabilità etica e giudizio democratico. L'articolo sostiene che l'Educazione ai Diritti Umani esprime appieno il proprio potenziale trasformativo quando i diritti diventano risorse interpretative per comprendere la realtà e non soltanto principi normativi da trasmettere. La pedagogia narrativa viene così proposta come un quadro teorico capace di rafforzare la cittadinanza democratica, la dignità umana e le culture della pace.

Parole chiave: Cittadinanza democratica; Educazione ai diritti umani; Immaginazione narrativa; Responsabilità narrativa; Giudizio democratico; Educazione alla pace.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Manhusheva Kamilla.

Citation: Manhusheva Kamilla (2026). Educating Democratic Citizenship through Narrative Imagination: A Human Rights Perspective Personae, 5(1), 115–127.

Introduction

Democratic societies rarely collapse because citizens cease to know their rights. More often, they weaken when individuals lose the educational conditions that make critical judgement, public responsibility and reciprocal recognition possible. The contemporary crisis of democracy should therefore not be interpreted exclusively through institutional indicators or political instability. It also reflects a pedagogical crisis, one that concerns the ways people learn to understand difference, confront uncertainty and participate in a shared public world. In this respect, the educational foundations of democratic citizenship deserve renewed attention. Current debates on democratic education increasingly acknowledge that civic participation cannot be reduced to legal status or institutional literacy. International organisations have progressively expanded the scope of Human Rights Education and Global Citizenship Education, recognising their strategic role in promoting peaceful coexistence, social justice and democratic resilience (UNESCO, 2023). Yet the growing institutional recognition of these educational frameworks has not entirely resolved a fundamental pedagogical question. While educational policies continue to strengthen knowledge of democratic values, comparatively less attention has been devoted to understanding how such values become meaningful within the lived experience of learners. Knowing democratic principles does not necessarily generate democratic judgement. This tension reveals a broader limitation within contemporary educational discourse. Human Rights Education has often been developed through normative approaches centred on declarations, legal instruments and civic competences. Although indispensable, these dimensions remain insufficient if democratic education is conceived primarily as the transmission of principles whose validity is already established. Such an approach implicitly assumes that moral commitment follows naturally from cognitive acquisition. Educational research, however, increasingly suggests otherwise. Individuals do not become democratic citizens simply because they are informed about democratic institutions; rather, democratic dispositions emerge through educational experiences that reshape how people interpret themselves, others and the social world (Bajaj, 2011; Tibbitts, 2017).

The distinction between instruction and formation becomes particularly significant in societies marked by increasing cultural pluralism, forced migration, political polarisation and digital communication. Contemporary democracies require citizens capable not only of defending rights but also of interpreting situations characterised by ambiguity, conflicting narratives and competing claims to justice. These educational challenges cannot be addressed through additional information alone. They require pedagogical processes capable of cultivating intellectual openness, ethical reflexivity and the capacity to engage responsibly with perspectives that remain different from one's own. Within this theoretical horizon, Martha Nussbaum's concept of *narrative imagination* offers an important, although often underestimated, contribution. Existing literature has primarily interpreted narrative imagination as a means of fostering empathy and intercultural understanding (Nussbaum, 1997; 2008). While these dimensions remain significant, reducing narrative imagination to an affective competence risks obscuring its broader educational implications. This article argues that narrative imagination should instead be understood as an epistemic practice through which democratic judgement becomes possible. Narratives do not merely encourage emotional identification; they enable individuals to interpret human experience critically, question inherited assumptions and recognise the contingency of their own perspectives. Democratic citizenship, from this standpoint, depends less upon consensus than upon the educational capacity to sustain responsible interpretation within conditions of plurality.

This argument also requires reconsidering the relationship between Human Rights Education and democratic formation. Rather than positioning narrative learning as an additional pedagogical technique, the article proposes that interpretative engagement constitutes one of the educational conditions through which human rights acquire

lived significance. Democratic dispositions emerge through educational experiences that reshape how people interpret themselves, others and the social world (Biesta, 2023; Gutmann, 1987; Osler & Starkey, 2010). Rights become educationally meaningful not because they are memorised, but because they are continuously interpreted in relation to concrete human experiences, social conflicts and ethical dilemmas. Narrative imagination therefore occupies a constitutive, rather than supplementary, place within democratic education. Methodologically, the contribution develops a critical theoretical analysis by placing educational philosophy, Human Rights Education and narrative pedagogy into dialogue. Rather than offering a descriptive review of the literature, the discussion seeks to identify the pedagogical assumptions that underpin contemporary approaches to democratic citizenship and to examine their limitations. Particular attention is devoted to experiences of displacement and forced migration, considered not simply as humanitarian phenomena but as educational contexts that expose the fragility of democratic categories while simultaneously revealing new possibilities for civic learning and human development.

The article is organised into four interconnected sections. The first critically examines the educational implications of democratic fragility and questions procedural conceptions of citizenship. The second analyses the limitations of normative approaches to Human Rights Education, proposing narrative imagination as an epistemic condition for democratic judgement. This article argues that democratic citizenship ultimately depends upon what we define as narrative responsibility, namely the educational capacity to interpret others' experiences with epistemic humility, ethical accountability and democratic judgement.The third explores displacement narratives as educational spaces in which recognition, vulnerability and agency are renegotiated. Finally, the fourth develops the concept of narrative responsibility as a pedagogical orientation capable of reconnecting democratic citizenship with the formative purposes of education. Through this perspective, the article argues that the future of democratic education depends less upon expanding civic instruction than upon cultivating citizens capable of interpreting complexity without abandoning their commitment to human dignity and democratic coexistence.

2. Democratic Fragility and the Educational Crisis of Citizenship

The contemporary crisis of democracy is frequently interpreted through institutional indicators: declining electoral participation, political polarisation, distrust in public institutions or the spread of misinformation. Although these phenomena undoubtedly deserve attention, they represent only the visible expression of a deeper educational challenge. Democracies become fragile not merely because institutions weaken, but because the cultural and educational conditions that sustain democratic judgement gradually erode. The question is therefore not only how democratic systems function, but how citizens learn to inhabit democratic life. This distinction has significant pedagogical implications. Citizenship has often been conceived as a body of knowledge concerning constitutional principles, political institutions and civic rights. Educational policies have consequently privileged curricular approaches aimed at strengthening civic literacy and democratic competences. Such initiatives remain necessary, yet they implicitly assume that democratic participation follows from cognitive acquisition. The persistence of intolerance, political radicalisation and social exclusion within highly educated societies suggests that this assumption deserves critical reconsideration. Possessing information about democracy does not necessarily imply the capacity to exercise democratic judgement.

John Dewey anticipated this limitation more than a century ago. For Dewey (1916), democracy could never be reduced to a constitutional arrangement or a legal order; it represented a mode of associated living continuously reconstructed through communication, participation and shared experience. Democratic education, therefore, was not primarily concerned with preparing future citizens but with creating educational environments in which democratic life could already be experienced. This insight remains remarkably relevant today. If democracy is understood as a lived form of social interaction, citizenship cannot be acquired once and for all through instruction. It develops through educational encounters that cultivate habits of reflection, cooperation and public responsibility.

A similar concern emerges in Hannah Arendt's reflections on judgement. Arendt (1968) argues that political life depends upon the human capacity

to think from the standpoint of others without abandoning one's own responsibility for judgement. Such a capacity cannot be confused with conformity or consensus. On the contrary, democratic judgement presupposes plurality. Citizens are required to confront perspectives that challenge their own assumptions while resisting both dogmatism and passive adaptation. From an educational perspective, this means that democratic formation involves learning to remain intellectually present within situations characterised by uncertainty rather than seeking premature certainty. (Allen, 2004). Contemporary educational research increasingly confirms this interpretation. Biesta (2022; 2023) criticises educational models that reduce democracy to the acquisition of measurable competences, arguing instead that democratic education should expose learners to the unpredictability inherent in living together with others. Education becomes democratic not because it transmits democratic values, but because it creates opportunities for individuals to encounter difference in ways that interrupt habitual patterns of understanding. Democracy, in this sense, is less an educational outcome than an educational practice.This perspective also challenges the growing instrumentalisation of education. Across many educational systems, public debate has increasingly emphasised employability, measurable performance and economic competitiveness. Although these objectives respond to legitimate social concerns, they risk narrowing the educational horizon within which democratic citizenship is cultivated. Citizens are implicitly encouraged to become efficient problem-solvers rather than reflective participants in public life. Nussbaum (2010) has warned that educational systems dominated by economic rationality may inadvertently weaken the very capacities upon which democratic societies depend: critical thinking, ethical imagination and the willingness to engage constructively with human diversity. The capability approach provides a further theoretical lens through which this educational crisis can be interpreted. Sen (1999) argues that democratic development should be evaluated not simply through formal rights but through the substantive freedoms individuals possess to participate meaningfully in social life. Educational institutions therefore contribute to democracy not only by transmitting knowledge but by expanding people's capabilities to deliberate, communicate and exercise agency. Citizenship, from this perspective, is neither a legal status nor an individual attribute. It is a social capability continuously developed through educational opportunities that enable individuals to participate responsibly in collective life. This interpretation invites a reconsideration of democratic fragility itself. Democratic institutions rarely disappear overnight; rather, they become progressively incapable of sustaining public trust, critical dialogue and civic responsibility. Educational processes inevitably participate in this transformation. When learners become accustomed to viewing social complexity through simplified narratives, binary oppositions or algorithmically reinforced information environments, opportunities for democratic judgement diminish. Recent discussions on democratic resilience have therefore emphasised the importance of educational experiences capable of fostering reflexivity, dialogue and critical interpretation rather than merely increasing access to information (Council of Europe, 2023). Seen in this light, the educational challenge is not primarily to produce citizens who know more about democracy, but citizens who are capable of interpreting democratic life responsibly. Such an objective cannot be achieved through procedural instruction alone. It requires pedagogical practices that cultivate the capacity to understand experiences different from one's own without reducing them to familiar categories. Democratic citizenship thus becomes inseparable from interpretation itself. Recognising this limitation also reveals one of the central tensions within contemporary Human Rights Education. Despite its undeniable contribution to democratic culture, much of its pedagogical development continues to privilege normative instruction over interpretative formation. The following section argues that this imbalance can be addressed by reconsidering the educational significance of narrative imagination, understood not simply as an instrument for developing empathy but as a condition for democratic judgement itself.

3. Beyond Human Rights Education: Narrative Interpretation as Democratic Formation

The progressive institutionalisation of Human Rights Education has undoubtedly strengthened the educational commitment to democracy, equality and inclusion. International organisations, universities and schools increasingly recognise

human rights as indispensable reference points for educational policy and curriculum development. Nevertheless, the widespread diffusion of Human Rights Education has not eliminated a fundamental pedagogical paradox. The growing availability of educational programmes dedicated to human rights has not always been accompanied by a corresponding increase in democratic participation, public responsibility or social cohesion. This discrepancy suggests that the educational question is not exhausted by determining *what* should be taught; it equally concerns *how* democratic understanding is formed. Much of the international debate has concentrated on defining the knowledge, values and competences associated with Human Rights Education. This effort has produced important normative frameworks and contributed to consolidating a shared ethical vocabulary. Yet, as Tibbitts (2017) observes, educational initiatives frequently remain centred on the transmission of principles whose legitimacy is presupposed rather than critically examined. Human rights are presented as universally valid norms, while comparatively less attention is devoted to the interpretative processes through which learners encounter situations in which those principles become contested, fragile or only partially realised. The result is an educational model that privileges recognition of rights over the cultivation of democratic judgement.

This distinction is far from secondary. Learning about human rights and learning through human rights constitute different educational experiences. The former primarily concerns conceptual understanding; the latter requires engagement with concrete situations in which dignity, justice and recognition are continuously negotiated. Recent pedagogical research has increasingly argued that Human Rights Education becomes transformative only when learners are encouraged to question inherited assumptions, confront moral ambiguity and recognise the structural dimensions of exclusion rather than merely memorising legal instruments (Berg, 2023). Human rights therefore acquire educational significance not because they offer definitive answers, but because they provide a critical language through which social realities may be interpreted.

Such an interpretation invites a broader reconsideration of narrative within democratic education. Narratives should not be understood simply as pedagogical resources capable of making abstract concepts more accessible. Their educational value lies elsewhere. Narratives reorganise experience, reveal relationships between individual biographies and collective histories, and expose learners to perspectives that cannot be fully captured through normative discourse alone. As Bruner (1991) argues, narrative thought differs fundamentally from paradigmatic reasoning because it explores contingency, intentionality and the plurality of human action rather than seeking universal explanatory models. This distinction becomes particularly significant in democratic education, where understanding human experience requires more than analytical competence.

It is precisely at this point that Martha Nussbaum's concept of *narrative imagination* assumes its full pedagogical significance. Existing interpretations frequently describe narrative imagination as an educational strategy for fostering empathy. Although empathy undoubtedly represents one possible outcome, such a reading risks narrowing Nussbaum's argument. Narrative imagination should instead be understood as an epistemic disposition through which individuals become capable of examining the world from perspectives that challenge the apparent naturalness of their own beliefs (Nussbaum, 1997; 2008). It is not primarily an emotional exercise but an educational practice of judgement. This distinction deserves greater emphasis because contemporary educational discourse often conflates empathy with democratic responsibility. Emotional identification may encourage solidarity, yet it does not necessarily generate critical understanding. Individuals may feel compassion while leaving intact the interpretative categories that produced exclusion in the first place. Narrative imagination operates differently. It interrupts established certainties by exposing learners to experiences that resist immediate moral classification. Rather than asking individuals simply to feel with others, it requires them to reconsider the conceptual frameworks through which others have previously been understood.

Paul Ricoeur's hermeneutic philosophy provides an important extension of this argument. Interpretation, Ricoeur (1991; 1992) reminds us, never consists in reproducing another person's experience as if it were one's own. Every narrative preserves an irreducible distance between narrator

and interpreter. Educationally, this distance is not a limitation but a democratic resource. It prevents narratives from becoming instruments of emotional appropriation and instead encourages learners to recognise the legitimacy of perspectives that remain partially inaccessible. Democratic judgement emerges precisely from this willingness to inhabit uncertainty without eliminating difference. Understanding another narrative always presupposes what Gadamer (2004) defines as a fusion of horizons, a dialogical movement that never eliminates difference but enlarges understanding. This understanding also resonates with contemporary debates on recognition. Honneth (1995) argues that democratic societies depend upon social relations in which individuals experience themselves as recognised participants rather than invisible subjects. Recognition, however, cannot be legislated exclusively through rights. It develops within everyday educational interactions through which persons become capable of acknowledging one another as legitimate interlocutors. Narrative interpretation contributes to this process because stories reveal dimensions of human experience that institutional categories frequently obscure. Learners encounter not abstract social groups but concrete biographies that complicate stereotypical representations and invite more reflexive forms of understanding.

Consequently, the educational contribution of narrative imagination extends beyond Human Rights Education itself. It transforms the very meaning of democratic formation. Human rights no longer appear as static principles awaiting application but as interpretative horizons continuously reconstructed through dialogue, historical reflection and ethical deliberation. Democratic education thus becomes less concerned with producing agreement than with cultivating the intellectual virtues necessary for living responsibly within plural societies. This perspective ultimately challenges one of the most persistent assumptions in contemporary citizenship education: that democratic coexistence depends primarily upon shared values. Shared values undoubtedly matter, yet democratic life requires something even more demanding—the capacity to interpret disagreement without reducing opponents to enemies or differences to deficiencies. Narrative imagination contributes to this educational task because it expands the horizons within which recognition becomes possible while preserving the plurality that democratic societies necessarily entail.

The implications of this argument become particularly evident when educational encounters are shaped by stories of forced migration, war and displacement. Such narratives do not simply illustrate violations of human rights; they question the categories through which citizenship, belonging and democratic responsibility are ordinarily understood. It is precisely within these educational spaces that the relationship between vulnerability, agency and democratic learning becomes most visible.

4. Reimagining Democratic Citizenship through Narrative Pedagogy

The educational significance of narratives emerging from contexts of war, forced migration and displacement extends far beyond their testimonial value. They do not merely document violations of human rights or illustrate situations of social vulnerability. Rather, they expose the limits of educational paradigms that continue to conceive democratic citizenship as a stable condition acquired through legal recognition or civic instruction. Experiences of displacement reveal that citizenship is never exclusively a juridical status. It is also a fragile educational process through which individuals negotiate belonging, recognition and participation under conditions of profound uncertainty. Educational discourse has often approached forced migration through humanitarian frameworks centred on protection and inclusion. While such perspectives remain indispensable, they may unintentionally reinforce asymmetrical relationships between those who educate and those who are educated, between those who offer recognition and those who receive it. Refugees and displaced persons risk appearing primarily as objects of educational concern rather than as subjects capable of producing educational knowledge. This epistemological asymmetry deserves greater critical attention because it shapes not only educational practice but also the very categories through which democratic citizenship is imagined.

Judith Butler's distinction between shared precariousness and politically produced precarity offers an important conceptual resource for overcoming this limitation (Butler, 2004). Human vulnerability is a universal condition; exposure to violence, exclusion and dispossession is not.

Educational encounters with narratives of displacement therefore invite learners to examine the political structures that distribute recognition unequally rather than interpreting suffering as an exclusively individual experience. From this perspective, narratives become pedagogically significant because they reveal how democratic institutions simultaneously protect certain forms of life while rendering others socially invisible.

Such a shift also transforms the educational meaning of recognition. Honneth (1995) argues that recognition constitutes one of the fundamental conditions through which individuals develop autonomy and social participation. Yet recognition cannot be understood simply as moral acknowledgement or emotional solidarity. Educationally, recognition requires creating conditions under which individuals become legitimate participants in the production of knowledge. Narratives of displacement therefore acquire democratic relevance not because they generate compassion, but because they challenge established hierarchies regarding whose experiences are considered capable of interpreting social reality. Recognition also requires attention to questions of redistribution and political representation (Fraser, 2008).

Recent educational research increasingly supports this perspective. The UNESCO Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development (UNESCO, 2023) explicitly moves beyond transmissive approaches by emphasising dialogue, critical inquiry and learner participation as constitutive dimensions of democratic education. Similarly, recent work on critical Human Rights Education argues that educational transformation depends less upon the acquisition of universal norms than upon the capacity to interrogate the historical and political conditions through which rights are unevenly realised (Duffy, 2025). These developments reinforce the argument advanced throughout this article: democratic education becomes transformative when it cultivates interpretation rather than compliance.

This interpretative orientation is particularly important when educational practice engages with narratives of war. As Vesterdal (2023) observes, stories of conflict do not automatically educate for peace. Narratives may humanise, but they may also reinforce collective victimhood, simplify historical responsibility or reproduce antagonistic identities. Their pedagogical value therefore depends less upon the events they describe than upon the educational conditions under which they are interpreted. Peace education cannot be reduced to the circulation of emotionally powerful testimonies. It requires opportunities for learners to analyse competing narratives, confront ambiguity and recognise the ethical complexity that characterises contemporary conflicts.

For this reason, narrative pedagogy should not be confused with storytelling as an educational technique. Stories become pedagogically transformative only when they generate interpretative responsibility. This concept refers to the educational disposition to approach another person's narrative without attempting either to appropriate its meaning or to reduce it to familiar moral categories. Ricoeur (1992) reminds us that interpretation preserves the distance separating narrator and listener. Such distance is not an obstacle to democratic understanding; it is precisely what protects recognition from becoming assimilation. Democratic education requires learners capable of remaining intellectually accountable before experiences they cannot completely comprehend.

This argument has significant implications for Global Citizenship Education. Discussions surrounding global citizenship frequently emphasise intercultural competence, international awareness and global solidarity. While these objectives remain valuable, they risk becoming educationally superficial if they neglect the epistemic dimension of democratic participation. Global citizenship is not simply the expansion of civic identity beyond national borders. It also concerns the capacity to revise one's own interpretative frameworks in response to encounters with radically different human experiences. Narrative pedagogy contributes to this process because it destabilises inherited assumptions regarding identity, belonging and responsibility without dissolving democratic commitments into relativism.

From this perspective, democratic citizenship emerges as a practice of continuous interpretation rather than as the application of predetermined principles. Citizens learn to participate democratically not because they possess definitive moral answers but because they acquire the intellectual humility necessary to confront questions

for which no final solutions exist. Such humility should not be confused with indecision. On the contrary, responsible judgement becomes possible precisely because individuals recognise the provisional character of their own perspectives while remaining committed to justice, human dignity and democratic coexistence. Arendt (1968) considered this capacity for judgement one of the defining features of political life; education remains one of the few social institutions capable of cultivating it systematically. This asymmetry can also be interpreted as a form of epistemic injustice, whereby some social actors are systematically denied credibility as knowers (Fricker, 2007).

The pedagogical proposal developed in this article therefore does not advocate replacing Human Rights Education with narrative education. Rather, it argues that Human Rights Education reaches its democratic potential only when rights cease to function as abstract normative references and become interpretative resources through which learners examine concrete human experiences. Narrative imagination acquires educational significance because it connects rights with biographies, institutions with lived realities and democratic ideals with everyday practices of recognition. In this way, narrative pedagogy repositions education as a space where democratic citizenship is not merely explained but continuously enacted.

5. Narrative Responsibility as a Pedagogy of Democratic Judgement

The educational use of narrative is often justified through an apparently straightforward claim: stories bring distant experiences closer and therefore make learners more empathetic. This assumption has become so familiar that it is rarely examined critically. Yet proximity does not necessarily produce understanding, just as emotional involvement does not guarantee democratic judgement. Narratives may reinforce stereotypes, invite voyeuristic attention to suffering or provide the listener with the reassuring impression of having understood a life that remains, in fact, largely inaccessible. The pedagogical question is therefore not whether narratives generate emotion, but what kinds of relations to knowledge, difference and responsibility they make possible.

This article proposes the concept of *narrative responsibility* to address that question. Narrative responsibility does not refer to the moral duty to tell one's story, nor to the expectation that learners should identify emotionally with every narrated experience. It designates the capacity to interpret a story while remaining accountable for the categories, assumptions and asymmetries involved in that interpretation. The listener is not a neutral recipient. Every act of listening selects, frames and assigns meaning. Democratic education must consequently make interpretation itself an object of reflection.

Such a perspective complicates the conventional educational language of "giving voice". Individuals and communities do not lack voices simply because institutions fail to hear them. The problem lies more often in the conditions that determine which voices are considered credible, intelligible or pedagogically useful. Spivak's critique of representation remains relevant here: speaking on behalf of marginalised subjects may reproduce the very hierarchy it seeks to challenge (Spivak, 1988). In educational settings, the benevolent desire to include excluded narratives can become another form of appropriation when teachers or researchers retain control over selection, interpretation and circulation. Democratic interpretation also requires forms of epistemic resistance capable of challenging dominant interpretative frameworks (Medina, 2013).

Narrative responsibility therefore requires a redistribution of interpretative authority. This does not imply abandoning pedagogical mediation or treating personal testimony as beyond criticism. Narratives are never transparent accounts of reality; they are shaped by memory, language, genre and the circumstances in which they are produced. Critical education must preserve the possibility of historical verification, conceptual analysis and ethical disagreement. What changes is the position assigned to the narrator. The person whose experience enters the educational space cannot be reduced to raw material for someone else's moral learning.

The issue is especially delicate in relation to war and forced displacement. Testimonies may offer indispensable knowledge about violence, loss and institutional failure, but their inclusion in education raises questions of consent, exposure and repetition. Narrators may be asked, implicitly or explicitly, to reproduce painful experiences in order to satisfy institutional expectations of authenticity. Trauma then becomes a credential. A pedagogy

oriented towards narrative responsibility must resist this demand. The right to speak must be accompanied by the right not to narrate, to remain silent, to revise an account or to limit its circulation.

Recent work on trauma-informed education has rightly emphasised safety, trust and learner agency. Nevertheless, the language of trauma can itself become reductive when it interprets displaced persons primarily through psychological injury. Zembylas (2024) warns against pedagogical approaches that individualise suffering while neglecting its political and historical production. Narrative responsibility therefore requires a double movement: attention to the affective conditions of educational encounters and critical examination of the structures that have made certain experiences traumatic. The same caution applies to resilience. Educational discourse frequently celebrates the capacity of refugees and displaced learners to adapt, continue studying and reconstruct their lives. While such accounts may challenge victimising representations, resilience can become an ambiguous category. It risks transforming institutional abandonment into individual virtue and treating adaptation as evidence that unjust conditions have been overcome. A democratic pedagogy should recognise agency without using it to obscure the responsibilities of states, institutions and educational systems. The capability approach clarifies this distinction. Sen's emphasis on substantive freedom directs attention away from abstract opportunity towards what individuals are actually able to do and become (Sen, 1999). Nussbaum similarly insists that human development requires social and educational conditions that support agency rather than merely formal recognition (Nussbaum, 2011). Read through this perspective, narratives of displacement do not simply display personal strength. They reveal the conversion factors that enable or obstruct participation: legal status, language, access to schooling, recognition of qualifications, economic security and freedom from discrimination. Narrative responsibility thus connects interpretation to institutional critique. Stories matter not because they personalise otherwise abstract problems, but because they reveal how institutional arrangements are lived. A narrative may expose the gap between a declared right and its practical accessibility, between inclusion as policy and inclusion as experience, between citizenship as legal category and citizenship as participation. The pedagogical task is to move from the singularity of a narrated life to an examination of the structures that condition it, without dissolving that singularity into a sociological example. This movement is central to contemporary Human Rights Education. The UNESCO–OHCHR review of effective Human Rights Education stresses that transformative programmes combine knowledge with participation, reflection and action (UNESCO & OHCHR, 2024). Yet the language of transformation remains incomplete unless education also interrogates who defines the problem, who is authorised to speak and whose interpretation carries institutional weight. Narrative responsibility supplies this missing critical dimension. It links human rights learning to the politics of representation.The concept also responds to a limitation in competence-based models of democratic education. The Council of Europe's framework identifies values, attitudes, skills and critical understanding as dimensions of democratic culture (Council of Europe, 2018). These dimensions are useful, but they may be interpreted as properties possessed by the individual learner. Narrative responsibility points instead to the relational character of democratic judgement. One does not become responsible in isolation. Responsibility emerges through encounters in which one's interpretations have consequences for how others are recognised, classified and included.

This relational understanding is close to Biesta's argument that democratic education involves the difficult experience of existing with others who cannot be reduced to extensions of the self (Biesta, 2022). Education becomes democratic when it interrupts egocentric ways of relating to the world. Narrative encounters may contribute to this interruption, but only if they do not invite learners to consume difference as an enriching experience. The purpose is not to enlarge the self through contact with otherness. It is to accept that the other places limits upon the self's interpretative sovereignty.

For this reason, narrative responsibility should not be confused with interpretative relativism. Respecting the partiality of understanding does not require suspending ethical judgement. Narratives may contain prejudiced, exclusionary or historically false claims. Democratic education must preserve the capacity to contest them. The decisive issue is

how contestation occurs. A responsible pedagogy distinguishes between criticising an interpretation and denying the narrator's dignity, between examining a claim and delegitimising the person who makes it.

This distinction is particularly important in polarised educational contexts. Appeals to dialogue often conceal an expectation that participants should converge towards moderate agreement. Yet some conflicts concern genuine inequalities, incompatible interests or unresolved historical responsibilities. Narrative responsibility does not promise reconciliation. Its educational value lies in enabling learners to sustain disagreement without abandoning inquiry, recognition or accountability. Democratic judgement is formed not by eliminating conflict but by learning how to remain responsible within it.

Arendt's reflections on enlarged mentality are instructive in this regard. Judgement requires the capacity to consider standpoints other than one's own, but it does not entail surrendering the responsibility to decide (Arendt, 1982). Narrative imagination can support this enlargement only when it remains connected to critical examination. Otherwise, perspective-taking risks becoming a simulation in which the learner imagines understanding others while remaining untouched by the political implications of their stories.

Narrative responsibility can therefore be translated into four pedagogical principles. The first is **situated interpretation**: narratives must be read within their historical, political and cultural conditions. The second is **reflexive listening**: learners must examine the assumptions through which they assign meaning. The third is **shared authority**: narrators should retain meaningful control over how their accounts are used and interpreted. The fourth is **public implication**: narrative learning should lead beyond private emotion towards reflection on institutions, rights and collective responsibilities.

These principles do not constitute a fixed instructional model. Their purpose is to establish criteria for evaluating narrative practices. A classroom discussion, oral-history project, literary text or digital storytelling activity may all contribute to democratic education, but none is democratic by virtue of narrative form alone. The decisive question is whether the practice widens interpretative possibility while reducing asymmetry, or whether it converts other people's experiences into consumable educational content. This criterion also helps distinguish narrative responsibility from the instrumental use of literature. Nussbaum's defence of the humanities remains indispensable because it identifies narrative imagination as a capacity necessary for democratic life (Nussbaum, 1997). Yet the contemporary educational context demands a further step. The circulation of narratives now occurs through digital platforms, news media, short-form video and algorithmically curated environments. Stories are abundant, but attention is fragmented. Learners are exposed to innumerable accounts without necessarily acquiring the habits required to interpret them critically.

In this environment, narrative responsibility includes resistance to immediacy. It requires time to examine context, compare accounts, identify omissions and reconsider first impressions. This slower interpretative practice runs against the communicative logic of platforms that reward emotional intensity, simplification and rapid judgement. Educating democratic citizens today therefore means cultivating not only access to narratives but disciplined forms of attention. This asymmetry may also be interpreted as a form of epistemic injustice, whereby some social actors are systematically denied credibility as knowers (Fricker, 2007).

Such attention has a political dimension. What societies choose to hear, archive and teach shapes the boundaries of public memory. Narratives excluded from curricula do not simply disappear; their absence contributes to a selective understanding of citizenship. Conversely, inclusion without critical mediation may turn marginalised stories into symbolic gestures. Narrative responsibility asks educational institutions to move beyond representational inclusion towards epistemic participation: the recognition that persons historically positioned at the margins may alter the questions through which democratic life is understood. This alteration is the most demanding outcome of narrative pedagogy. The educational encounter is transformative not when learners report greater empathy, but when inherited categories become inadequate. A story of displacement may unsettle the assumption that belonging follows naturally from nationality. A testimony of war may challenge narratives of collective innocence. An account of educational

exclusion may expose the distance between equal rights and unequal capabilities. In each case, the narrative does not merely add information. It changes the terms of judgement.

Narrative responsibility therefore joins imagination to action without reducing education to activism. Democratic learning should create opportunities for participation, institutional dialogue and public inquiry, but it should not predetermine the learner's political response. Its task is more fundamental: to form the conditions under which action may become informed, reflective and accountable. The passage from story to action must remain open to deliberation. Understood in this way, narrative responsibility offers a critical extension of Human Rights Education. It preserves the universal claim of human dignity while refusing the illusion that universality can be taught outside history, power and interpretation. It recognises narrative imagination as indispensable but insufficient unless joined to reflexivity, contextual knowledge and institutional critique. Above all, it redefines democratic citizenship as a practice through which individuals become responsible not only for what they believe, but for how they interpret the lives and claims of others. The educational promise of narrative lies neither in the certainty of identification nor in the comfort of moral consensus. It lies in the more difficult possibility of learning to judge without possessing, to listen without appropriating and to act without erasing the plurality from which democratic life draws its meaning.

6. Conclusions

The contemporary debate on democratic citizenship has rightly recognised that democracy cannot be sustained through institutional arrangements alone. Yet educational research still tends to oscillate between two partially unsatisfactory positions. On the one hand, citizenship is frequently reduced to a set of measurable civic competences; on the other, Human Rights Education is often presented as the transmission of universal normative principles whose educational effectiveness is assumed rather than critically examined. Both perspectives make important contributions, but both risk underestimating the interpretative work through which democratic judgement is actually formed.

The argument developed throughout this article has sought to reposition democratic education within a broader pedagogical horizon. Rather than considering narrative as an auxiliary strategy for promoting empathy or intercultural awareness, we have argued that narrative imagination constitutes a distinctive mode of democratic knowing. Educational encounters with stories of displacement, conflict and social vulnerability do not simply enlarge learners' emotional horizons. They expose the historical contingency of social categories, challenge inherited assumptions about belonging and recognition, and require individuals to exercise judgement in situations where predetermined answers are unavailable. Democratic citizenship, from this perspective, is less a body of knowledge than a practice of responsible interpretation.

This shift also invites a reconsideration of Human Rights Education itself. Rights acquire educational meaning not when they are presented as abstract legal guarantees, but when they become interpretative resources through which learners critically examine the conditions under which dignity, participation and recognition are either realised or denied. Such a perspective moves beyond the traditional distinction between learning *about* rights and learning *for* rights by emphasising a third educational dimension: learning *through interpretation*. Human rights become pedagogically transformative when they help learners interrogate the relationship between institutional norms and lived experience rather than merely confirming the legitimacy of existing democratic ideals.

Within this framework, the concept of **narrative responsibility** represents the principal theoretical contribution of this article. Narrative responsibility has been proposed as a pedagogical disposition that combines interpretative reflexivity, ethical accountability and democratic judgement. It neither celebrates emotional identification nor promotes interpretative relativism. Instead, it recognises that every educational encounter with another person's story requires attention to historical context, epistemic asymmetries and the political conditions under which narratives are produced, circulated and recognised. Democratic education is strengthened not when learners believe they fully understand others, but when they become aware of the responsibilities that accompany every act of interpretation.

The educational implications of this perspective extend beyond Human Rights Education. In increasingly polarised societies, where public discourse is shaped by accelerated communication, selective exposure and simplified representations of complex social realities, education is called upon to cultivate forms of attention that resist immediacy and intellectual closure. Narrative pedagogy contributes to this task only insofar as it encourages critical inquiry rather than emotional consumption, dialogue rather than consensus, and reflexive participation rather than passive agreement. Democratic life depends not on the elimination of conflict but on the educational capacity to inhabit disagreement without abandoning the commitment to human dignity and the common good. The educational challenge therefore concerns not only democratic participation but democratic hope (Freire, 1994). The theoretical framework advanced here also opens several avenues for future research. Further empirical studies could investigate how narrative responsibility may inform educational practices across different settings, including schools, higher education, adult learning and community-based programmes. Comparative research could examine how narrative pedagogies operate within societies marked by different historical experiences of conflict, migration and democratic transition, thereby testing the transferability of the conceptual framework proposed in this contribution. Equally important will be exploring how digital environments reshape narrative learning, particularly at a time when algorithmically curated information increasingly influences public judgement and democratic participation. Ultimately, educating democratic citizens requires more than preparing individuals to participate in existing democratic institutions. It requires cultivating the intellectual and ethical capacities through which democracy itself may be continuously reinterpreted, questioned and renewed. Narrative imagination, understood as an educational practice of responsible interpretation, does not offer definitive solutions to the tensions that characterise contemporary democratic societies. It does, however, create the conditions under which those tensions may become occasions for learning rather than sources of exclusion. In this sense, democratic citizenship is neither a status to be acquired nor a competence to be measured. It is an ongoing educational achievement, sustained by the willingness to interpret plural human experiences with critical judgement, epistemic humility and an enduring commitment to justice.

References

Allen, D. (2004). *Talking to strangers: Anxieties of citizenship since Brown v. Board of Education*. University of Chicago Press.

Arendt, H. (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. Viking Press.

Arendt, H. (1968). *Between past and future*. Penguin Books.

Arendt, H. (1982). *Lectures on Kant's political philosophy*. University of Chicago Press.

Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly, 33*(2), 481–508. https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Biesta, G. (2023). The integrity of education and the future of educational studies. *British Journal of Educational Studies, 71*(5), 493–515. https://doi.org/10.1080/00071005.2023.2213584

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1–21.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (Vols. 1–3). Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum.

Goodson, I. F. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.

Karakatsani, D., & Pliogou, V. (2026). Human rights and peace education. In D. Karakatsani & V. Pliogou (Eds.), *Teaching citizenship in the 21st century: Current intersectionalities and global challenges*. Springer.

Keet, A. (2015). It is time: Critical Human Rights Education in an age of counter-hegemonic distrust. *Education as Change, 19*(3), 46–64.

Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. *Teachers College Record, 110*(13), 143–157.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham Books.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. In D. Wood (Ed.), *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation* (pp. 20–33). Routledge.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. University of Chicago Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Simon, R. I. (2005). *The touch of the past: Remembrance, learning, and ethics*. Palgrave Macmillan.

Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Tibbitts, F. (2017). Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (Ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (pp. 69–95). University of Pennsylvania Press.

Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. State University of New York Press.

UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace, human rights and sustainable development*. UNESCO.

UNESCO, & Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2024). *Human rights education: Key success factors*. UNESCO & OHCHR.

Vesterdal, K. (2023). Learning peace and citizenship through narratives of war? *Journal of Social Science Education, 22*(3). https://doi.org/10.11576/jsse-6389

Zembylas, M. (2024). *The politics of trauma in education: Affective pedagogies and social change*. Routledge.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Per una pedagogia professionale

Toward a Professional Pedagogy

Pascal Perillo
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa - Napoli

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

The most recent scholarly studies on the concept of the educational profession draw on interactionist, reflective, and transformative perspectives. Moving beyond the functionalist view, they lead us to highlight that pedagogical professionalism intrinsically entails a form of reasoning, or rethinking, about the procedures adopted in educational and training work. From the standpoint of professional pedagogy, this contribution presents some of the foundations and coordinates of professionalism in education and training: epistemological, methodological, and deontological.

Keywords: socio-pedagogical professional educator; pedagogist; professionalization; competences; Ambito Territoriale Sociale

Gli studi scientifici più recenti sul concetto di professione educativa, riconducibili a prospettive interazioniste, riflessive e trasformative, superata la visione funzionalista inducono a evidenziare che la professionalità pedagogica comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che si adottano nel lavoro educativo e formativo. Nella prospettiva della pedagogia professionale, il contributo presenta alcuni dei fondamenti e delle coordinate epistemologiche, metodologiche e deontologiche della professionalità educativa e formativa.

Parole Chiave: educatore professionale socio-pedagogico; pedagogista; professionalizzazione; competenze; Ambito Territoriale Sociale

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Pascal Perillo.

Citation: Pascal Perillo (2026). Per una pedagogia professionale Personae, 5(1), 128–135.

1. Introduzione

La storia recente delle professioni educative e pedagogiche in Italia è segnata da frammentazioni, eterogeneità di denominazioni, esperienze e mansioni (cfr. Fasan, 2024) e da «stratificazioni normative di cui non sempre e non tutti sono consapevoli» (Iori, 2023, p. 71). La vaghezza e la limitatezza delle definizioni iniziali dell'educatore e del pedagogista hanno assunto, nel tempo, confini sempre meno sfumati e ambigui, non senza, però, aver determinato problemi anche sul piano della chiarezza delle pertinenze e degli atti tipici della professione. Fino agli inizi dell'età contemporanea il significato attribuito al termine 'educatore' è stato per lo più caratterizzato da una connotazione general-generica non specialistica, riferita cioè a persona impegnata in una non ben definita attività educativa: un familiare, il responsabile di bottega, la guida spirituale, il precettore, il capo di una comunità politica, il maestro di vita. Si pensi al pedagogo (in greco, παιδαγωγός) che, nella Grecia antica, «stava vicino al fanciullo per tutta la giornata, l'iniziava alle buone maniere e alle virtù, gli insegnava a comportarsi nel mondo e nella vita» (Marrou, 1971, p. 298).

Da "pedagogo" deriva non solo la parola "pedagogia" ma anche quella che identifica lo studioso di pedagogia, il pedagogista (cfr. Premoli, 2024). L'emersione della figura professionale del pedagogista si staglia sullo sfondo di una complessa evoluzione della cultura pedagogica italiana. Il significato più diffuso della parola è connesso a «figure eminenti della cultura italiana e mondiale, a segnalare l'essere stati uomini e donne indagatori delle questioni dell'educazione in senso lato» (Deiana, 2019, p. 23).

Dall'antico educatore medioevale, quale soggetto 'vocato' alla 'missione' di fare del bene all'altro – incarnando un'idea di educazione che si traduceva in assistenza, carità, aiuto – al moderno professionista dell'educazione – inizialmente concepito con funzioni di controllo, custodia e assistenza – in Italia, dal secondo dopoguerra e, in particolare, grazie all'espansione del sistema scolastico e al moltiplicarsi dell'associazionismo e dell'animazione socio-culturale, perdura una disordinata e ambigua definizione di quali fossero le figure professionali che si dovessero occupare di educazione al di fuori della scuola. Un mondo, quello dell'extrascuola (cfr. Massa, 1977) che, pur rinnovandosi e ampliandosi, non ha saputo creare (complici anche altri attori del sistema) le condizioni per la costruzione di un reale Sistema Formativo Integrato (Frabboni, 1989) – o 'allargato', come preferì definirlo De Bartolomeis (1983) –, soprattutto perché, nel tempo, quel mondo si è ideologizzato, diviso, osteggiato in tante sue espressioni, ispirate spesso da contrapposizioni politiche, economiche e religiose (cfr. Zago, 2017).

Soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, con l'avvio del processo di deistituzionalizzazione introdotto dalla Legge 13 maggio 1978, n. 180 (*Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*, meglio nota come "Legge Basaglia"), si è passati da visioni dell'educazione ipotecate perlopiù da paradigmi esclusivamente vocazionali, moralistici, conformativi e/o direttivi, a una sua connotazione professionale. Questo passaggio culturale ha attraversato non pochi ostacoli. L'esigenza nascente di un riconoscimento sociale e di una regolamentazione giuridica delle professioni chiamava in causa il tema della qualificazione professionale e, quindi, della relativa formazione che, in quegli anni, si andava caratterizzando per una forte disomogeneità – l'educatore «è denominato con oltre 150 qualificazioni diverse» (Iori, 2018, p. 73) –, ma avviava il lungo processo di riconfigurazione culturale e professionale delle figure educative e pedagogiche che porterà alla trasformazione del Corso di laurea in Pedagogia nel Corso di laurea quadriennale in Scienze dell'Educazione, avviato formalmente dall'anno accademico 1992-1993, alla trasformazione delle Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione, all'attivazione dei nuovi Corsi di Laurea con piani di studio quadriennali, alla successiva introduzione del sistema della suddivisione dei percorsi formativi accademici in due lauree (Laurea triennale e Laurea Specialistica biennale) e, infine (con il Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 270 del 22 ottobre 2004), alla trasformazione della tabella della classe di laurea 18 in classe di laurea L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione) per l'educatore, e delle relative classi di laurea specialistiche in classi di laurea magistrale per il pedagogista[1], da ultimo

[1] Le attuali Classi di Laurea Magistrale per la formazione del pedagogista sono: Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM-50); Scienze dell'educazione degli

aggiornate con i Decreto Ministeriale n. 1648 e n. 1649 del 19 dicembre 2023.

Questo lungo e complesso itinerario[2] ha alimentato il ricco dibattito che ha portato, oggi, a legittimare, anche sul piano delle politiche della formazione, del riconoscimento sociale e culturale, della regolamentazione e del reclutamento professionale quanto si è prodotto tanto sul piano della ricerca scientifica quanto su quello della pratica professionale.

2. Sul concetto (pedagogico) di professione: il lavoro educativo professionale

Gli sviluppi più recenti del dibattito sulle professioni educative e formative hanno consentito di far chiarezza sul concetto di professione, soprattutto grazie a studi scientifici riconducibili a prospettive interazioniste, riflessive e trasformative (Bourdoncle, 1991; Dubar & Tripier, 1980; Mezirow, 2003; Schön, 1993, 2006) che superano la visione funzionalista. Le parole 'professione', 'professionalità' e 'professionalizzazione' hanno in comune la radice 'profemi' ossia 'parlare davanti' (cfr. Chello, 2024): il professionista è colui che può fare un discorso su qualcosa di cui è esperto, con la conseguenza che la sua attività lavorativa comprende intrinsecamente una forma di ragionamento o di ripensamento sulle procedure che esegue per portare a termine il proprio servizio. Se un volontario, un genitore o chiunque si improvvisi in azioni e attività educative (l'educatore naturale) tende ad agire secondo criteri, valori, prospettive non necessariamente sottoposte a controllo intenzionale (cfr. Dewey, 1961), il professionista dell'educazione e della formazione esercita il suo lavoro con una costante attenzione all'intenzionalità educativa. La categoria dell'intenzionalità rimanda a una particolare forma di riflessione fondata su una razionalità prassica che legittima (e dà senso a) l'agire educativo; è il *quid* dal quale parte la tensione verso un fine e, dunque, la volontà di educare; è principio che fonda pedagogicamente l'agire educativo e formativo quale insieme di azioni dotate di senso: è tensione e applicazione verso un fine emancipativo; è capacità di attribuire significato all'esperienza educativa; è progettualità che converte l'esistente nel possibile; è disposizione riflessiva che sottopone costantemente a critica i presupposti, i valori e gli orientamenti dell'azione. Senza intenzionalità l'azione educativa si riduce a pratica casuale, improvvisata, pre-riflessiva, incapace di produrre trasformazione e di legittimarsi come autenticamente educativa.

Considerare l'educatore e il pedagogista come esperti non significa intendere il professionista quale tecnico che fornisce informazioni e/o servizi o, in senso prescrittivo, indica direzioni educative che l'utente è chiamato a seguire in maniera passiva. La professionalità educativa si costruisce nella situazione specifica, all'interno di contesti storico-sociali, rispetto ai quali il professionista funge da guida e accompagnamento alle persone e ai gruppi con cui lavora. In una prospettiva promozionale ed emancipativa la professionalità educativa si esprime in una dinamica relazionale, secondo le coordinate di un approccio educativo transazionale (cfr. Dewey & Bentley 1974; Perillo 2014; Garrison, Öhman & Östman 2022) che deve costantemente alimentare il "questionamento pedagogico" (cfr. Corbi, Perillo & Chello 2024) quale "dispositivo" epistemologico e professionale.

Muovendo dalla lettura foucaultiana del concetto (Foucault, 1994), il dispositivo è un insieme eterogeneo di pratiche, istituzioni, tecniche e discorsi che articolano il sapere e il potere in una data epoca. Da un'angolatura pedagogica, se per Massa (1977) un «dispositivo è un sistema procedurale in atto, un congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica» (p. 86), in senso trasformativo tale sistema si connota come insieme di risorse che consentono all'educatore e al pedagogista di colmare le distanze fra le condizioni di una situazione attuale, le condizioni che si vorrebbero raggiungere e le condizioni che realmente andranno a caratterizzare la situazione futura. Mettere in questione qualcosa significa interrogarla in maniera radicale, metterla in dubbio, non credere immediatamente alla sua parola o alla sua faccia più esplicita, significa andare al di là. Questionare non può significare porre domande che possono essere risolte con facili definizioni o che consentono risposte affermative o negative o, ancor meno, retoriche. L'atto del questionare non sempre produce percorsi lineari e risultati condivisi. Nella ricerca questo è inevitabile. Ma, come ci ha insegnato Kuhn (1976), se riusciamo

adulti e della formazione continua (LM-57); Scienze pedagogiche (LM-85); Teorie e metodologie dell'elearning e della media education (LM-93).

[2] Per un approfondimento si veda P. Perillo, 2026.

a non farci scoraggiare dal conflitto conoscitivo che il questionamento crea, allora possiamo sospendere i percorsi di indagine routinari, possiamo interrompere il flusso della riproduzione delle teorie dominanti, per mettere alla prova le nostre assunzioni di base, in una prospettiva emancipatoria, perché l'educazione o è emancipazione o non è educazione (cfr. Corbi & Perillo 2020).

Se la formazione dell'uomo è processo globale di crescita che avviene attraverso il contatto organico con la cultura e «si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale» (Cambi & Frauenfelder, 1994, p. 22), in questo spazio transazionale l'educazione interviene in termini di azione intenzionalmente finalizzata al cambiamento. L'azione educativa professionale si incardina in un processo di risoluzione della situazione problematica, pertanto il professionista dovrà ricorrere a conoscenze specializzate e a competenze di osservazione, analisi e ragionamento critico, mediante una *forma mentis* riflessiva (cfr. Perillo, 2012, 2026; Striano 2001; Striano, Melacarne & Oliverio 2018) capace di organizzare e valutare i processi educativi in atto, di retroagire su di essi (ri-orientandoli), di affinare, correggere e adattare alla situazione gli strumenti, le tecniche, i metodi, gli approcci, le strategie.

L'agire educativo è al tempo stesso 'agire pensato' e 'pensiero in azione': l'educatore e il pedagogista, a livelli di complessità crescente, quale che sia l'ambito nel quale esercitano la professione, non possono rinunciare a esercitare, in maniera responsabile, quello che per Dewey è il «discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (Dewey 1949, p. 193). Per queste ragioni la traduzione degli impianti formativi iniziali e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione non può e non deve assecondare logiche che esulano da quelle propriamente educative, soprattutto in un periodo in cui la formazione superiore è costantemente intrisa del pensiero neoliberista. Su questo punto si condivide anche la denuncia di "learnification" avanzata da Biesta (2010).

Educatori e pedagogisti devono essere formati a non perdere mai di vista il criterio dell'aderenza alla realtà di una scelta pedagogica (cfr. Baldacci, 2013). La pratica agita da un professionista dell'educazione e della formazione «connota il fare [...] in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla [sua] attività» (Wenger 2006, p. 59), per cui si declina come processo mediante il quale egli dà significato al mondo e al rapporto che intrattiene con esso: la pratica educativa professionale è «l'attività di una comunità di professionisti che condividono, secondo le parole di Dewey, le tradizioni di un mestiere» (Schön, 2006, p. 66); in essa vi è un'azione di tipo conoscitivo che, per essere realmente compresa dall'agente, necessita di una costante attenzione ai significati, ai linguaggi, alle immagini, ai simboli, a ciò che è verbalizzato ma anche a ciò che non lo è, a criteri, ruoli, routine, regole di comportamento, alla cultura organizzativa e a tutte quelle relazioni che avvengono nel più ampio processo di coinvolgimento con la pratica e che afferiscono alle dimensioni implicite, tacite, latenti, inespresse.

L'azione professionale esercitata da un educatore e da un pedagogista ha sempre a che fare con aggregazioni informali di attori che, nelle organizzazioni, si costituiscono spontaneamente attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando solidarietà organizzativa sui problemi, condividendo scopi, saperi pratici, significati e linguaggi che concorrono allo sviluppo e alla preservazione del senso di sé e consentono di imparare la professione mediante la partecipazione. I contesti in cui si opera pedagogicamente si configurano come insieme di diverse Comunità di Pratica (CdP) (cfr. Wenger 2006; Wenger, McDermott & Snyder 2007), sono contesti generativi di processi di apprendimento partecipato, organizzativo, condiviso e situato (Lave & Wenger 2006; Chaiklin & Lave 1993). Questa condizione, tipica del lavoro educativo professionale, comporta la necessità che il professionista eserciti una critica costantemente rivolta agli assunti, ossia alle premesse e ai presupposti su cui si fondano i modelli di aspettativa e le scelte di azione educativa. Poiché l'agire educativo inerisce il prendere una decisione effettuando associazioni, rivedendo i punti di vista, riformulando e risolvendo un problema, modificando un atteggiamento o causando una modifica mentale e comportamentale, è bene che il professionista prenda coscienza di queste dinamiche. L'azione educativa non è semplicemente un comportamento attivo, definibile come effetto di una causa, bensì si connota come *praxis*, ossia come «implementazione creativa di un proposito» (Mezirow, 2003, p. 19).

Da questo punto di vista, diventa centrale la questione delle competenze. Ogni competenza di un educatore e di un pedagogista si esprime nei termini della gestione autonoma e responsabile delle conoscenze e delle abilità: l'insieme di queste conoscenze e abilità consente loro di imparare a pensarsi come professionisti e, in questo senso, assume un ruolo fondativo e strategico la meta-competenza di ricerca (cfr. Corbi, Perillo & Chello 2018) che ha la sua radice nella "teoria dell'indagine" (Dewey, 1974). La competenza di ricerca si concretizza, per esempio, nella scelta del metodo, o dei metodi.

Con il concetto di 'metodo' si è soliti identificare uno degli elementi qualificanti scientificamente una professione e un professionista: «è essenzialmente una competenza strategica» (Palmieri, 2020, p. 24). Nel caso della pratica educativa professionale il concetto di metodo va concepito rispetto al suo referente oggettuale (l'educazione) e al relativo referente professionale (il professionista). In linea con quanto l'epistemologia contemporanea ha prodotto sul piano della ricerca sul metodo o, sarebbe meglio dire, sulle procedure metodologiche adeguate a rispondere alla natura dei relativi oggetti di ricerca e azione, in ambito pedagogico il metodo, e tutto ciò che ne deriva in termini di prospettive, approcci, strategie, strumenti, tecniche e scelte operative, va inteso nel senso della «forma di conoscenza che si definisce in situazione [...] senza [per questo] abdicare a quel rigore nel procedere della conoscenza e dell'azione che conferisce all'educare dignità scientifica e professionale» (Palmieri, 2018, p. 10).

Educatori e pedagogisti, dunque, devono essere capaci non solo di conoscere, descrivere e spiegare il paradigma (cfr. Kuhn, 1976), il modello, l'approccio adottato per interpretare, formulare e risolvere un problema ma anche e soprattutto di imparare a gestire la fase di impostazione del problema stesso e monitorare il processo attraverso il quale quel problema viene affrontato. Tale capacità deve fare i conti con la disponibilità a cogliere e gestire i turbamenti, le contraddizioni interne, le incoerenze, l'imprevedibile (cfr. Calaprice, 2020) e tutte quelle variabili che connotano il processo educativo come processo complesso e pluriarticolato. Il lavoro educativo e pedagogico richiede flessibilità perché la natura situazionale della pratica educativa (Corbi & Perillo 2014) impone al professionista di essere pronto «a cambiamenti con breve preavviso, di correre continuamente qualche rischio» (Sennett, 2009, p. 9), di non affidarsi in maniera esclusiva a regolamenti, protocolli standardizzati e procedure eccessivamente formali, di calibrare le scelte di azione in base alla situazione specifica (cfr. SIPed, 2022).

Non è un caso che la formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell'educazione e della formazione sia coerente con la natura del lavoro educativo professionale che non viene esercitato secondo approcci prestazionistici e tecnici ma mediante l'esercizio di una razionalità riflessiva e trasformativa attenta alla situatività dell'educazione: chi si occupa di educazione e formazione deve essere scientificamente e deontologicamente «consapevole degli occhiali con cui guarda fuori e dentro di sé e disponibile a metterli in discussione e a modificarli, interrogando e lasciandosi interrogare dalle esperienze in cui è coinvolto, dai colleghi e dai contesti di lavoro, dagli stessi soggetti educativi con cui opera» (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014, p. 11). La riflessività rappresenta un connotato specifico dell'*habitus* professionale di educatori e pedagogisti, un *habitus* che è scientificamente fondato perché trova in quella forma di razionalità le ragioni della sua stessa dimensione deontologica.

3. In prospettiva...

Solo recentemente diversi interventi normativi e iniziative istituzionali e politiche – grazie tanto alle evidenze della ricerca educativa e pedagogica quanto all'impegno profuso dai professionisti in azione e da molte e molti docenti e ricercatori universitari di area pedagogica – hanno iniziato a rispondere al bisogno di intervenire su quelle situazioni di ambiguità e disorganicità generate dal pluriennale vuoto normativo nel quale hanno trovato spazio disposizioni difformi sul territorio nazionale, soprattutto sul piano del riconoscimento dei titoli di studio ritenuti validi ai fini dello svolgimento di attività educativa professionale in molti ambiti strategici per il Paese. L'iter legislativo è stato alquanto travagliato, lungo e pieno di difficoltà, ricorda Iori (2018), che depositò alla Camera una proposta di legge, originaria del 2013, recante *Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista*.

Riconosciute dalla Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno*

finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020)[3] e regolamentate e disciplinate dalla citata L. n. 55/2024 (*Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*)[4], oggi le professioni educative e formative sono al centro di una valorizzazione che finalmente sembra distinguere la qualificazione di un lavoro educativo che si configura come universo professionale pluriarticolato.

Guardando alle nuove prospettive di sviluppo del lavoro educativo professionale, per esempio, si registrano importanti e incoraggianti novità in uno dei principali ambiti di intervento dei professionisti dell'educazione e della formazione. L'ambito è quello socio-assistenziale, socio-sanitario e della salute, nel quale il contributo di educatori e pedagogisti è fondamentale nei servizi residenziali, domiciliari, territoriali, nelle comunità infantili e per minori, nelle comunità per persone dipendenti da sostanze e/o attività, in centri di accoglienza per migranti, comunità per persone con disabilità e per anziani. In stretta connessione con questo ambito si colloca quello familiare – con servizi per l'accompagnamento e il sostegno pedagogico alla genitorialità – e il sistema degli Ambiti Territoriali Sociali (ATS). In tale sistema si è recentemente rinforzata e stabilizzata la valorizzazione della collaborazione interprofessionale. È in fase di definizione, infatti, la riorganizzazione degli ATS che intendono garantire una struttura uniforme, a livello nazionale, di aggregazione di Comuni con la finalità di realizzare la gestione consociativa dei servizi sociali e socioeducativi. In tale contesto, alcuni importanti documenti di programmazione nazionale identificano come risorsa irrinunciabile l'équipe multidisciplinare, composta da assistente sociale, educatore professionale socio-pedagogico, pedagogista e psicologo e la conseguente necessità di utilizzare strategie di valutazione multidimensionale in una prospettiva di lavoro intersettoriale, capace cioè di rendere effettivamente integrato – tra sociale, sociosanitario ed educativo-scolastico – il sistema di welfare. Da qui emerge la necessità di prevedere una collocazione stabile alle professionalità educative nei servizi sociali pubblici, e non solo nei servizi del terzo settore, e di definire le loro competenze e le conoscenze in modo coerente con i bisogni a cui sono chiamate a rispondere. Recenti iniziative, finalizzate al reclutamento di educatori e pedagogisti, come il concorso indetto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, con Decreto Direttoriale n. 159 del 20 giugno 2025, e alla loro formazione continua, come i Master universitari di I e II livello rivolti agli operatori delle équipe multidisciplinari degli ATS, sono molto incoraggianti per i professionisti e sfidanti per la ricerca e la formazione universitaria (cfr. Milani & Zoletto, 2026).

Quello che si apre è uno scenario in cui, anche dal punto di vista politico e istituzionale, si comincia a guardare correttamente alla valenza preventiva e promozionale dell'educazione e del lavoro educativo professionale. L'adozione di nuove politiche sociali in aree di intervento che riguardano bambini, adolescenti, famiglie, persone con disabilità, persone anziane e in situazione di povertà e vulnerabilità consolida la necessità di garantire il raccordo tra formazione iniziale e continua degli educatori e dei pedagogisti, con un costante dialogo fra ricerca e pratica educativa professionale, dentro i contesi di azione.

La ricerca pedagogica, quindi, è tenuta sempre più a interrogarsi sulle dimensioni che concorrono a ricostruire un quadro generale utile per agire e consolidare il riconoscimento delle figure professionali di matrice pedagogica, contribuendo a rendere più solido e riconoscibile il lavoro educativo così da valorizzare il suo specifico contributo a livello sociale e territoriale, oltre che istituzionale e culturale. La natura e i caratteri del lavoro educativo non sono, e non possono essere, disunite alla questione teoretica relativa all'identità del sapere

[3] Ai sensi del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 (*Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e*), della legge 13 luglio 2015, n. 107), art. 4, comma 1, lettera e), e art. 14, comma 3, il laureato nella Classe di Laurea L-19, se in possesso dei requisiti previsti dal Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378, Allegato B, può svolgere la propria attività professionale anche nei servizi educativi per l'infanzia.

[4] La legge è in fase di modifica. Il 6 novembre 2025 è stato presentato il Disegno di Legge n. 1712 recante *Modifiche alla legge 15 aprile 2024, n. 55, in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative* (cfr. https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?tab=testiEmendamenti&did=59694).

pedagogico, rappresentandone un risvolto di chiara pregnanza pratica. In questo senso si pone la necessità di tenere sempre vivo il dibattito accademico sul tema, attraverso ricerche e azioni istituzionali pedagogicamente fondate che possano rafforzare l'*unicum* dell'educazione quale oggetto di studio della pedagogia (agendo sulla dimensione epistemologica) e dotare i professionisti dell'educazione e della formazione di una postura epistemica, etica e metodica in grado di affrontare la complessità del mutamento sociale e culturale che concorre a incidere sui processi formativi delle persone (impattando sull'aspetto pratico della questione). Per la ricerca e la professionalità pedagogica si tratta, dunque, anche di rispondere all'esigenza di emancipare l'educazione da quel ruolo meramente assistenziale, emendativo, riparativo, emergenziale che una certa visione (oggi miope) ha voluto attribuirle, senza cogliere la specificità teleologica dei processi educativi e riconoscere dell'educazione la natura processuale, preventiva, trasformativa ed emancipativa. Tale esigenza – che rappresenta un impegno e una responsabilità della comunità scientifica – diventa ancor più urgente con l'istituzione di ordini e albi professionali. Risulta, quindi, necessario rafforzare il dialogo tra ricerca, formazione, professionalità e politica, al fine di valorizzare sia la vocazione critico-teorica della pedagogia sia la sua irrinunciabile vocazione pratico-politica, per contribuire all'elaborazione di una strategia complessiva di gestione, su scala nazionale, del sistema dei servizi educativi e formativi del Paese, con un coinvolgimento attivo di tutti gli attori responsabili, *in primis* degli stessi educatori e pedagogisti che, in quanto professionisti, non devono ritenersi esentati da tale impegno e responsabilità.

4. Riferimenti bibliografici

Baldacci M., *Il realismo e la ricerca pedagogica*, in E. Corbi & S. Oliverio (eds.), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, pp. 81-90.

Biesta G.J.J., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder and London 2010.

Bourdoncle R., *Note de synthèse: La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*, in «Revue française de pédagogie», 94 (1991), pp. 73-91.

Calaprice S., *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Cambi F. (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Unicopli, Milano 2004.

Id. (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni Del Cerro, Tirrenia 2005.

Cambi F. & E. Frauenfelder (eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994.

Chaiklin S. & Lave J. (eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.

Chello F., *I servizi educativi non formali*, in E. Corbi, P. Perillo & F. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET Università, Milano 2024, pp. 287-325.

Colicchi E. (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici*, Unicopli, Milano 2004.

Ead., *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli 2011.

Contini M., Demozzi S., Fabbri M. & Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Corbi E. & Perillo P. (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014.

Corbi E. & Perillo P., *L'educazione in scacco, la coscienza del limit*e, in «Rassegna di pedagogia», LXXVIII, 1-2 (2020), pp. 23-36.

Corbi E., Perillo P. & Chello F. (eds.), *La competenza di ricerca nelle professioni educative*, Pensa MultiMedia, Lecce 2018.

Corbi E., Perillo P. & Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET Università, Milano 2024.

De Bartolomeis F., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

Deiana S., *Studio introduttivo. La figura professionale del pedagogista. Appunti per l'identificazione ed il riconoscimento*, in Id. (ed.), *Pedagogisti e pedagogiste tra formazione e lavoro. Narrazioni e letture della scienza pedagogica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 17-61.

Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1949.

Id., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione* (1931-1933), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1961.

Id., *Logica. Teoria dell'indagine* (1938), trad. it. Einaudi, Torino 1974.

Dewey J. & Bentley A.F., *Conoscenza e transazione* (1949), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1974.

Dubar C. & Tripier P., *Sociologies des professions*, Armand Colin, Paris 2005.

Fasan G., *La nuova professionalità dell'educatore. Un'analisi storico-comparativa*, in «Pedagogia oggi», 2 (2024), pp. 282-289.

Foucault M., *Microfisica del potere* (1977), trad. it. Einaudi, Torino, 1994.

Frabboni F., *Il sistema formativo integrato*, EIT, Teramo 1989.

Garrison J., Öhman J. & Östman L., *Deweyan Transactionalism in Education. Beyond Self-action and Inter-action*, Bloomsbury Publishing, London 2022.

Hoyle E., *Professionalization and Deprofessionalization in Education, in Professional Development of Teachers*, in E. Hoyle & J. Megarry (eds.), *World Yearbook of Education*, Kogan Page, London 1980, pp. 42-54.

Iori V. (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Erickson, Trento 2018.

Ead., *Educatori e Pedagogisti: una complessa storia professionale*, in S. Fioretti - P. Sposetti - G. Szpunar (eds.), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, FrancoAngeli, Milano 2023, pp. pp. 71-84.

Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1962), trad. it. Einaudi, Torino 1976.

Lave J. & Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (1991), trad. it. Erickson, Trento 2006.

Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948), trad. it. Studium, Roma 1971.

Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (1991), trad. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

Milani P. & Zoletto D. (eds.), *L'agire sociopedagogico. Manuale per l'educatore*, Scholé, Brescia 2026.

Palmieri C., *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario* professionale e cura dell'esperienza educativa, FrancoAngeli, Milano 2018.

Ead., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Perillo P., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli 2012.

Id., *L'approccio educativo transazionale*, in E. Corbi & P. Perillo (eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà"*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014, pp. 27-39.

Id., *L'educatore professionale socio-pedagogico. Questioni di pedagogia professionale*, Morcelliana-Scholé, Brescia 2026.

Premoli S., *Pedagogista*, in D. Simeone (ed.), *Dizionario di pedagogia generale e sociale*, Scholé, Brescia 2024, pp. 270-275.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Dedalo, Bari 1993.

Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), trad. it. FrancoAngeli, Milano 2006.

Sennett R., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (1998), trad. it. Feltrinelli, Milano 2009.

SIPed, *Cultura pedagogica e professioni educative. Come formare Educatori e Pedagogisti*, in «Pedagogia oggi», 2 (2017), numero monografico.

SIPed, *Educatori e Pedagogisti in situazione nei contesti formali, non formali e informali*, in «Pedagogia oggi», 2 (2022), numero monografico.

Striano M., *La «razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.

Striano M., Melacarne C. & Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Editrice Morcelliana, Brescia 2018.

Wenger E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità* (1998), trad. it. Raffaello Cortina, Milano 2006.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (2002), trad. it. Guerini e Associati, Milano 2007.

Zago G. (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

Dare forma all'informale. L'oratorio come contesto di cura, riconoscimento e partecipazione comunitaria

Shaping the Informal. The Oratory as a Context of Care, Recognition, and Community Participation

Francesco Pizzolorusso
Università degli Studi LINK

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

This paper examines the oratory – an Italian context of informal education – as a pedagogical problem in a society marked by dissolving community bonds (Han, 2015; 2020). Drawing on care ethics (Mortari, 2015; Noddings, 1984/2013), recognition theory (Honneth, 1995; Ricoeur, 2005), and communities of practice (Wenger, 1998), it argues that informality generates relational forms requiring conscious pedagogical responsibility. Three movements – identification, critical interrogation, and intentional orientation – reframe the oratory as a living experience of care, recognition, and formation of the person.

Keywords: oratory, informal education, community of practice, educational care, participation

Il contributo esamina l'oratorio – contesto italiano di educazione informale – come problema pedagogico in una società segnata dalla dissoluzione dei legami comunitari (Han, 2015; 2020). Integrando *care ethics* (Mortari, 2015; Noddings, 1984/2013), teoria del riconoscimento (Honneth, 1995; Ricoeur, 2005) e comunità di pratica (Wenger, 1998), l'articolo argomenta che l'informalità produce forme relazionali che richiedono consapevole responsabilità pedagogica. Tre movimenti – identificazione, interrogazione critica e orientamento intenzionale – reinterpretano l'oratorio come esperienza vissuta di cura, riconoscimento e formazione della persona.

Parole Chiave: oratorio, educazione informale, comunità di pratica, cura educativa, partecipazione

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è stato elaborato interamente da Francesco Pizzolorusso.

Citation: Francesco Pizzolorusso (2026). Dare forma all'informale. L'oratorio come contesto di cura, riconoscimento e partecipazione comunitaria Personae, 5(1), 136–142.

1. Introduzione

La crescente individualizzazione dei percorsi esistenziali, la rarefazione dei legami stabili, l'indebolimento delle tradizionali agenzie formative e la diffusione di forme relazionali sempre più mediate tecnologicamente stanno modificando profondamente le modalità attraverso cui le persone costruiscono esperienze relazionali e forme di partecipazione alla vita collettiva. La riflessione di Byung-Chul Han (2015) appare particolarmente significativa in questo senso: l'erosione delle esperienze comunitarie e la progressiva trasformazione delle relazioni in connessioni funzionali e performative danno origine a soggetti sempre più esposti alla solitudine, alla frammentazione e alla difficoltà di costruire esperienze autenticamente condivise. Questa *rarefazione del noi* non può essere interpretata soltanto come fenomeno sociologico, ma assume

una rilevanza eminentemente pedagogica, modificando le condizioni dentro cui si formano le competenze necessarie alla vita. In tale scenario, l'attenzione educativa deve rivolgersi anche ai contesti informali e all'insieme delle pratiche, degli spazi e delle relazioni attraverso cui le persone apprendono implicitamente modi di abitare il mondo. Questi contesti, come è noto, si distinguono dai percorsi formali e non formali poiché l'apprendimento si sviluppa prevalentemente attraverso l'*esperienza quotidiana e subliminale*, senza articolarsi entro strutture curricolari o dispositivi istituzionalizzati (Schugurensky, 2000; Tramma, 2015), partecipando profondamente alla costruzione di atteggiamenti, abitudini, visioni del mondo e modelli di relazione e incidendo – in modo implicito ma duraturo – sui processi di formazione personale e sociale.

Dentro questa prospettiva, il tema dell'oratorio riacquista oggi un importante interesse pedagogico: per lungo tempo interpretato come residuo di una tradizione educativa del passato o come semplice spazio aggregativo, gli oratori appaiono, invece, contesti profondamente attraversati dalle tensioni culturali e sociali che investono la società, i territori locali nei quali sono inseriti e le figure adulte in esso coinvolte. La sua questione educativa non riguarda soltanto la sopravvivenza istituzionale o la capacità di attrarre giovani – esperienza sempre più difficile nel presente – ma investe le forme educative che esso contribuisce a generare.

Per comprendere in che misura l'oratorio può ancora configurarsi come contesto significativo, però, è indispensabile assumere come problema l'informalità che lo caratterizza, interrogando su cosa significhi, concretamente, dare forma pedagogica all'informale all'interno di un'esperienza comunitaria come quella oratoriana.

In tal senso, il contributo chiarisce anzitutto in che modo l'informalità produca forme educative, per poi reinterpretare l'oratorio come comunità di pratica (capace di generare appartenenza, riconoscimento e legame territoriale), giungendo infine a individuare tre movimenti pedagogici – riconoscimento, interrogazione critica e orientamento intenzionale – attraverso cui *dare forma consapevole* all'esperienza.

2. Il problema pedagogico dell'informalità

Il primo nodo da sciogliere riguarda la natura stessa dell'informalità, in che maniera essa produce forme educative e attraverso quali meccanismi interviene nella crescita della persona.

Come è noto, i contesti informali non dispongono di curricoli, progressioni valutative o dispositivi istituzionali espliciti; eppure, proprio per questo motivo, possono esercitare un'influenza formativa profonda, agendo dentro la trama ordinaria dell'esperienza quotidiana in modo trasversale e pervasivo, orientando atteggiamenti, linguaggi e pratiche prima ancora che vengano tematizzati.

La riflessione di Dewey (1916/2018) offre, in questo senso, un riferimento fondamentale: l'esperienza è interpretata non come semplice accumulo di vissuti, ma come processo continuo di interazione tra soggetto e ambiente, capace di incidere sulle disposizioni future della persona; ogni esperienza modifica chi la vive, orientandone sensibilità, atteggiamenti e possibilità di azione e, per questa ragione, l'educazione non può essere ridotta ai soli momenti intenzionalmente progettati, ma attraversa più radicalmente le forme della vita condivisa. Anche altri autori (Jeffs & Smith, 2005; Kiilakoski & Kivijärvi, 2015) sottolineano come gran parte degli apprendimenti più significativi si costruiscano dentro pratiche conversazionali, relazionali e comunitarie che sfuggono a configurazioni rigide ma che, proprio per questo, risultano incisive nella costruzione dell'identità e dell'esperienza sociale. La forza educativa dell'informalità, dunque, non risiede nell'assenza di struttura, ma nella possibilità di costruire esperienze comunitarie dentro forme relazionali più aperte, dinamiche e quotidiane. In questo senso, si può affermare che l'oratorio educa nel modo in cui distribuisce responsabilità, nel modo in cui riconosce la parola dei più giovani, nella possibilità che offre agli adulti di essere presenze significative e non semplici sorveglianti o organizzatori di attività.

Non coincidendo né con la scuola né con un servizio educativo rigidamente formalizzato, l'oratorio occupa una *posizione intermedia* significativa: uno spazio attraversabile, quotidiano e relazionale nel quale l'educazione si costruisce principalmente attraverso forme implicite di esperienza condivisa. Tuttavia, essa richiede una postura critica. Ciò che non viene intenzionalmente coordinato non resta, infatti, neutro: continua a produrre effetti, orientando modi di relazione e modelli di convivenza (Angori, 2016).

In una società nella quale le relazioni rischiano di ridursi a connessioni performative e funzionali, però, anche gli spazi informali possono perdere questa profondità, trasformandosi in luoghi di consumo esperienziale o semplice intrattenimento e l'oratorio non è immune da questo rischio: quando le attività prevalgono sulle relazioni, quando l'organizzazione sostituisce la vita comunitaria o quando l'animazione si riduce a *gestione vuota* del tempo libero, l'esperienza educativa tende progressivamente a impoverirsi, sperperando una straordinaria possibilità di crescita.

È qui che la categoria della cura assume una rilevanza teorica decisiva. In *Essere e tempo*, Heidegger (1927/1999) interpreta la cura non come semplice disposizione psicologica o atteggiamento affettivo, ma come struttura ontologica fondamentale dell'esistenza umana: il modo in cui l'essere umano si rapporta al mondo, agli altri e alle proprie possibilità è sempre strutturato dalla cura, intesa come apertura responsabile verso ciò che si ha dinanzi. Questa radicalità ontologica consente di comprendere perché la cura non possa essere ridotta a comportamento volontario o tecnica relazionale: essa descrive la forma stessa con cui la persona sperimenta il proprio essere-nel-mondo. Riprendo questa prospettiva, Mortari (2015) intende l'aver cura come capacità di creare le condizioni affinché l'altro possa *prendere forma e fiorire* secondo le proprie possibilità esistenziali; questa lettura si lega alla prospettiva *eudaimonica* di cura come sviluppo e realizzazione delle potenzialità individuali (Ryan & Deci, 2001) e come percorso di sviluppo verso l'integrazione con il mondo circostante (Nussbaum & Sen, 1993).

Tutto ciò implica una ridefinizione consapevole del ruolo educativo dell'adulto nei contesti informali: non un custode che scherma e protegge dalla complessità del mondo, né un animatore che semplicemente riempie il tempo libero di contenuti, ma una presenza responsabile, capace di abitare la relazione in modo affidabile e riconoscendo nell'altro una soggettività in formazione; la cura, infatti, non è un atteggiamento emotivo generico, ma una competenza pedagogica situata, che richiede una preparazione utile a sostenere l'autonomia senza abbandonarla e costruire contesti nei quali la fiducia sia una pratica prima ancora che un valore dichiarato. La cura, inoltre, presuppone una dimensione di riconoscimento: prendersi cura dell'altro significa riconoscerlo nella sua specificità, come soggetto portatore di bisogni, possibilità e pretese legittime. Questa connessione tra cura e riconoscimento che consente di comprendere la funzione educativa dell'oratorio come comunità educante e informale, interrogando la natura specifica di questo spazio, la tradizione che lo fonda e le categorie che ne possono giustificare la rilevanza nel presente.

L'alternativa, infatti, non è *tra forma e assenza di forma*, ma tra *forme lasciate all'improvvisazione* e *forme pedagogicamente interrogate*.

3. L'oratorio come comunità di pratica: appartenenza, riconoscimento e costruzione dei legami

L'oratorio moderno non è riducibile ai modelli aggregativi contemporanei, ma appare come un contesto in cui diverse tensioni – tradizione e cambiamento, appartenenza e apertura interreligiosa, proposta educativa e semplice accoglienza – continuano a produrre domande che chiedono risposte. Diversi contributi hanno messo in evidenza il valore pedagogico di questi spazi, non tanto per le attività che propongono, quanto per la qualità delle relazioni che rendono possibili, indicandoli come *presìdi educativi territoriali* capaci di intercettare fragilità relazionali, bisogni di appartenenza e domande di riconoscimento spesso prive di altri luoghi di elaborazione (Lodigiani & Riniolo, 2024; Castaldi, 2017; Acerbi & Rizzo, 2016).

Questa funzione affonda le proprie radici nella storia educativa dei luoghi oratoriali, dalla tradizione filippina – sorta con San Filippo Neri – passando per quella ambrosiana e lombarda – con l'opera, tra gli altri, di San Carlo Borromeo – fino a Giovanni Battista Montini, Papa Paolo VI e la tradizione piemontese con San Giovanni Bosco. Fin dalle sue origini, l'oratorio si è configurato come ambiente comunitario rivolto in modo particolare ai giovani e alle fasce sociali più fragili. Nell'esperienza di san Filippo Neri, ad esempio, l'oratorio nasce come *spazio informale di incontro, dialogo e condivisione*, nel quale la relazione assume una funzione formativa centrale (Cistellini, 1989); successivamente, la visione educativa sviluppata da san Giovanni Bosco ha interpretato l'oratorio come ambiente capace di coniugare presenza educativa, accompagnamento e vita comunitaria, costruendo luoghi che permettano ai giovani di sperimentare appartenenza, responsabilità e riconoscimento

dentro contesti segnati da marginalità e vulnerabilità sociale (Bosco, 1877/2002; Braido, 1999).

All'alba del nuovo millennio Giovanni Paolo II (2001) aveva chiesto di rilanciare il ruolo e le funzioni degli oratori, adeguandoli alle esigenze dei tempi e indicandoli come ponti tra la Chiesa e la *strada*, con particolare attenzione *per chi è emarginato e attraversa momenti di disagio, o è caduto nelle maglie della devianza e della delinquenza*. A distanza di alcuni anni, nella nota pastorale «*Il laboratorio dei talenti*» (CEI, 2013) si specifica che « [...] ogni autentica esperienza educativa rivolta alle giovani generazioni manifesta storicamente e concretamente la compassione di Cristo verso le esigenze e i bisogni del tempo. In questa prospettiva il Vangelo è il presupposto imprescindibile per lo svolgimento della funzione spirituale e sociale dell'oratorio. E proprio in forza della sua fedeltà al Vangelo, l'oratorio contribuisce alla crescita di cittadini responsabili cooperando alla realizzazione del bene comune, anche rispetto a quelle situazioni di marginalità e fragilità presenti nelle diverse realtà civili» (p. 7).

La moderna illusione di una *nostalgia comunitaria* (Bauman, 2001) rischia di produrre nuove forme di chiusura identitaria: se la ricerca di appartenenza si trasforma in rifugio dalla complessità, infatti, si concretizza *comunità calde ma impermeabili*, accoglienti verso i propri membri ma incapaci di aprirsi alla differenza; un oratorio pedagogicamente consapevole, dunque, è chiamato a distinguere tra *comunità come scudo* e *comunità come spazio di crescita*, definizione assimilabile al concetto di comunità di pratica (Wenger, 1998): una comunità non definita da confini identitari fissi, ma costituita dalla partecipazione progressiva a pratiche condivise attraverso cui le persone – con livelli diversi di competenza e responsabilità – apprendono modi di abitare la relazione e di contribuire alla vita comune.

In quanto contesto nel quale bambini, adolescenti, giovani adulti e anziani condividono spazi, tempi e pratiche quotidiane, l'oratorio può avvicinarsi a questo modello: non una comunità chiusa su se stessa, ma un ambiente aperto nel quale l'appartenenza si costruisce attraverso azione, partecipazione e corresponsabilità.

Anche in questo caso, la categoria pedagogica del riconoscimento offre una chiave interpretativa complementare e particolarmente feconda per analizzare l'oratorio. Per Honneth (1995) la costruzione dell'identità non avviene in modo solitario, ma attraverso relazioni nelle quali il soggetto viene riconosciuto nella propria specificità: nell'amore (come essere bisognoso e degno di cura), nel diritto (come soggetto portatore di pretese legittime), nella stima sociale (come persona capace di contribuire alla vita comune). Ricoeur (2004/2005) specifica che il tema del riconoscimento è rappresentativo di uno stile di pensiero e di azione tensionale e non violento, a partire dal quale è possibile costruire un'etica fondata sul rispetto reciproco sè-altro e sull'accoglienza di ogni forma di estraneità; al contrario, nelle sue diverse forme, la mancanza di tale modalità di riconoscimento produce esperienze di umiliazione, invisibilità e svalutazione che incidono sullo sviluppo identitario (Castiglioni, 2013).

Letta attraverso questa prospettiva, la comunità oratoriana può configurarsi come uno dei contesti nei quali il riconoscimento è offerto come condizione ordinaria della vita comune, accessibile anche e soprattutto a chi ne è più frequentemente privato. La specificità pedagogica dell'oratorio risiede proprio nella possibilità di intrecciare la relazione educativa con la vita ordinaria della comunità: l'animazione, il tempo condiviso, la gestione degli spazi comuni o il rapporto tra giovani e adulti non costituiscono semplici elementi ricreativi, ma occasioni concrete di riconoscersi parte di una comunità. In questo senso, l'oratorio può anche essere accostato, pur nella sua specificità storica e culturale, alle esperienze internazionali di *youth work* nelle quali l'educazione non formale viene interpretata come pratica comunitaria orientata proprio al riconoscimento, alla partecipazione e alla costruzione del legame sociale (Corney, 2024).

Tale aspetto acquista ulteriore rilievo se si considera la dimensione rituale dell'esperienza comunitaria; la progressiva scomparsa delle pratiche simboliche di passaggio esplicitata da Han (2020) produce oggigiorno una difficoltà strutturale a costruire esperienze nelle quali la persona si riconosce parte di qualcosa che lo precede e lo supera; l'oratorio, in quanto contesto nel quale pratiche condivise, ritmi stagionali e momenti celebrativi continuano ad avere un ruolo, può essere letto anche come tentativo di custodire tali forme rituali, generando senso di appartenenza e

continuità dentro società sempre più esposte alla frammentazione. La partecipazione, in questa prospettiva, non coincide con la sola presenza fisica dentro uno spazio, ma implica un progressivo coinvolgimento nella vita della comunità e nelle responsabilità che essa comporta.

Occorre, dunque, chiedersi come questa progressione possa essere orientata pedagogicamente e non lasciata alla spontaneità.

4. Riconoscere, interrogare, orientare: l'intenzionalità pedagogica come condizione dell'educazione informale

Se l'oratorio potrà ancora rappresentare uno spazio educativo significativo, ciò dipenderà dalla sua capacità di sottrarsi all'improvvisazione; l'informalità lasciata a se stessa, infatti, rischia di trasformarsi in una successione di esperienze intermittenti, prive di continuità educativa, nelle quali l'azione rischia di perdere profondità educativa.

La questione decisiva, però, non riguarda il grado di strutturazione dell'oratorio, né la sua capacità di assimilarsi ai modelli scolastici o ai linguaggi dell'efficienza organizzativa contemporanea; il problema pedagogico, piuttosto, consiste nella possibilità di sviluppare uno sguardo critico capace di interrogare le forme educative implicite che prendono corpo nella vita comunitaria, ricordando che l'educazione riguarda la domanda su quale idea di persona, di convivenza e di mondo venga prodotta attraverso l'esperienza educativa stessa (Biesta, 2010).

A partire dalle suggestioni di Falcinelli e Moschini (2016), per *dare forma all'informale* pare indispensabile il richiamo a tre movimenti pedagogici, individuando le dinamiche formative che il contesto produce e assumendo consapevolmente una responsabilità educativa.

Il primo è un movimento di *identificazione*, accertando le forme educative già presenti nell'esperienza comunitaria prima ancora di intervenire su di esse. Ogni oratorio, infatti, produce quotidianamente forme implicite di relazione e convivenza: nel modo in cui viene distribuita la parola durante una riunione, nel modo in cui viene assegnata una responsabilità a un adolescente, nella modalità con cui viene gestito un conflitto tra pari o tra generazioni diverse. Queste forme trasmettono immagini della persona, modelli di autorità e pratiche di inclusione o esclusione che operano sulla formazione identitaria di tutti i soggetti coinvolti. Intendere l'identificazione come primo movimento pedagogico significa, dunque, sviluppare la capacità di vedere ciò che già accade – con sguardo critico e non giustificativo – per assumerne consapevolmente la responsabilità educativa; uno sguardo che richiede, da parte degli adulti, una forma di riflessività connessa alla domanda fondamentale su quale idea di persona e di convivenza si stia concretamente producendo: non cosa si fa, ma cosa si genera attraverso ciò che si fa.

Il secondo è un movimento di *interrogazione critica*, che rifletta sistematicamente su quale immagine di persona e di convivenza venga prodotta dalle forme riconosciute nel primo movimento, e se tale immagine sia coerente con le finalità educative dichiarate dalla comunità. Questo momento è il più esigente sul piano pedagogico, perché richiede di portare alla luce possibili contraddizioni tra valori professati e pratiche effettive: un oratorio può dichiarare di valorizzare la partecipazione e produrre, in concreto, contesti nei quali i giovani siano sistematicamente destinatari di proposte elaborate dagli adulti, senza mai essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano; o ancora, può affermare di promuovere l'inclusione ma, in realtà, riprodurre dinamiche implicite di marginalizzazione verso chi non appartiene al gruppo dei frequentatori abituali. L'interrogazione critica non ha lo scopo di produrre *sensi di colpa* o *diagnosi negative*, ma di creare le condizioni per una progettualità educativa consapevole: solo ciò che viene nominato, infatti, può essere trasformato.

Il terzo è un movimento di *orientamento intenzionale*: intervenire sulle pratiche già esistenti – il gioco, il servizio, la gestione degli spazi comuni, la preparazione di un evento, la gestione di un conflitto – non per irrigidirle in procedure, ma per custodirle pedagogicamente, rendendole occasioni di crescita riconoscibili, condivise da tutti e sempre più partecipate, aumentando il coinvolgimento e il confronto intergenerazionale nelle decisioni che le riguardano. In questo senso, Shier (2001) distingue cinque livelli progressivi di coinvolgimento e partecipazione giovanile: dall'essere ascoltati, al ricevere supporto nell'esprimere le proprie opinioni, fino al coinvolgimento nelle decisioni e alla condivisione del potere con gli adulti. Applicato al contesto oratoriano, questo modello consente di progettare percorsi graduali di

corresponsabilizzazione, nei quali i giovani non sono semplicemente destinatari di proposte, ma soggetti attivi della vita comunitaria. L'orientamento intenzionale si lega al concetto di cura sopra descritto e richiede una presenza adulta guidata dal concetto che Noddings (1984/2013) definisce *caring for*: non il preoccuparsi astratto per i giovani, ma il rispondere, in modo situato, ai bisogni reali nella relazione quotidiana. È questa la differenza tra un oratorio che *parla di comunità* e un *oratorio che la pratica ogni giorno*. Un valido esempio giunge dall'Associazione Nazionale San Paolo Italia per gli Oratori e i Circoli Giovanili (ANSPI) che, attraverso la promozione di uno specifico metodo formativo attivo – progressivo rispetto alle età, complementare alla scuola e alla famiglia, orientato all'inserimento comunitario e alla formazione integrale della persona (ANSPI, 2012, p. 29) – sottolinea la primaria necessità di «un esercizio di paternità e maternità educativa, ovvero un profondo senso di fiducia del mondo adulto nei confronti delle nuove generazioni» (p. 14).

I tre movimenti qui descritti non costituiscono un protocollo da applicare in sequenza, ma un orientamento dello sguardo: una disposizione a leggere l'esperienza educativa oratoriana non come dato acquisito, ma come pratica pedagogica in continua costruzione, della quale è possibile, e sempre più necessario, assumere consapevolmente la responsabilità.

5. Conclusioni

Il contributo ha inteso mostrare – certamente non in maniera esaustiva data la vastità del tema – la questione pedagogica dell'oratorio e la necessità di un interesse educativo verso questo spazio, che non riguarda soltanto la sua sopravvivenza istituzionale o la sua capacità di attrarre nuove generazioni, ma che investe più radicalmente la qualità delle forme educative che esso contribuisce a rendere possibili; l'idea di *dare forma all'informale* – attraverso i movimenti di identificazione, interrogazione critica e orientamento intenzionale – spinge a dare valore al compito di custodire le dinamiche attraverso cui si costruiscono appartenenza, corresponsabilità e partecipazione.

Restano sicuramente aperte alcune questioni che meritano ulteriore approfondimento. In primo luogo, la formazione degli adulti che operano in oratorio: come è noto, la riflessività pedagogica non si sviluppa spontaneamente, ma richiede percorsi specifici che, in Italia, si stanno avviando; si pensi, ad esempio, al Corso di Perfezionamento in "Progettazione, Gestione e Coordinamento dell'Oratorio" promosso dall'Università degli Studi di Perugia con CEU e ANSPI Nazionale, che necessitano di diffusione e analisi sistematiche sulle sue ricadute. In secondo luogo, sarebbe necessario indagare più da vicino le pratiche comunitarie e il loro impatto sulle comunità locali; anche in questo senso, un esempio interessante riguarda il progetto ANSPI *Centodieci Agorà* 2024-2025, finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al fine di realizzare programmi educativi di alta qualità per gli oratori e le reti del Terzo Settore su tutto il territorio nazionale. Infine, un confronto sistematico con esperienze internazionali di *youth work* consentirebbe di comprendere se il modello oratoriano italiano possieda specificità pedagogiche trasferibili o necessiti di essere ripensato alla luce delle trasformazioni sociali in corso.

L'idea è che l'oratorio possa ancora rappresentare uno spazio nel quale sperimentare forme autentiche del vivere insieme. Il suo ruolo educativo non consiste nel sottrarre i giovani alla complessità del presente o nel riproporre modelli comunitari idealizzati, ma nel rendere nuovamente possibile l'esperienza concreta del legame sociale attraverso pratiche quotidiane di cura, presenza e condivisione.

È precisamente in questa possibilità di trasformare la vita ordinaria della comunità in occasione di crescita personale e collettiva che continua a giocarsi, oggi, la rilevanza pedagogica dell'oratorio e il valore della formazione degli operatori presenti.

Riferimenti bibliografici

Angori, S. (2016). Oratorio come comunità che educa nella e alla relazione. In Falcinelli, F., Moschini, M. (a cura di) (2016). *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale* (pp. 55-63). Milano: FrancoAngeli.

ANSPI (2012). *Manuale per Circoli e Oratori*. Brescia: ANSPI.

Acerbi, A., & Rizzo, M. (2016). *Pedagogia dell'oratorio. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Routledge.

Bosco, G. (1877/2002). Il sistema preventivo nella educazione della gioventù. Roma: LAS.

Braido, P. (1999). *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco.* Roma: LAS.

Castaldi, M. C. (2017). L'oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale. *Formazione & Insegnamento, 15*(2), 375-383.

Castiglioni, C. (2013). Il concetto di riconoscimento in Paul Ricoeur. Verso un'etica dell'ospitalità e della gratitudine. *Archivi di filosofia, 18*(1/2), 37-46.

CEI (2013). *Il laboratorio dei talenti. Nota pastorale sul valore e la missione degli oratori nel contesto dell'educazione alla vita buona del Vangelo*. https://www.chiesacattolica.it/wp-content/uploads/sites/31/2017/02/Nota-Oratori-2013.pdf.

Cistellini, A. (1989). *San Filippo Neri. L'oratorio e la congregazione oratoriana: storia e spiritualità.* Brescia: Morcelliana.

Corney, T. (2024). Youth work as social pedagogy: Toward an understanding of non-formal and informal education and learning in youth work. *Child & Youth Services, 45*(3), 345-373.

Dewey, J. (1916/2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia.

Falcinelli, F., Moschini, M. (a cura di) (2016). *Educazione alla prossimità. L'oratorio come ambiente di crescita integrale*. Milano: FrancoAngeli.

Giovanni Paolo II (2001). *Discorso ai giovani di Roma*, 5 aprile 2001. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/2001/april/documents/hf_jp-ii_spe_20010405_youth.html

Han, B.-C. (2015). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.

Han, B.-C. (2020). *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*. Milano: Nottetempo.

Heidegger, M. (1927/1999). *Essere e tempo.* Milano: Longanesi.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.

Jeffs, T., & Smith, M. K. (2005). *Informal education: Conversation, democracy and learning*. Bramcote: Educational Heretics Press.

Kiilakoski, T., & Kivijärvi, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: Professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education, 37*(1), 47-61.

Lodigiani, R., & Riniolo, V. (2024). *Il "posto" degli oratori. Spazi educativi e legami territoriali nella contemporaneità.* Milano: Vita e Pensiero.

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

Noddings, N. (1984/2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.) (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

Ricoeur, P. (2004/2005). *Percorsi del riconoscimento.* Milano: Raffaello Cortina.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), 141-166.

Schugurensky, D. (2000). The forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *WALL Working Paper, 19*. Toronto: University Press.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15*(2), 107-117.

Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge: University Press.

PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

La costruzione del PEI per la promozione del progetto di vita in ottica emancipativa e trasformativa: il ruolo dell' insegnante specializzato

The Development of the IEP to Promote the Life Project from an Emancipatory and Transformative Perspective: The Role of the Specialized Support Teacher

Ruzzante Giorgia
Libera Università di Bolzano

Cesarano Valentina Paola
Università Telematica Pegaso

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

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

ABSTRACT

This contribution aims to initiate a reflection on the concept of the life project understood as a "vital project", starting from the legacy left by Andrea Canevaro (2019) on this topic, which renews a challenge that remains highly relevant for the support teacher. Indeed, the role of the support teacher involves fostering the envisioning of a life project beginning with the school experience, by nurturing the processes of choice and self-determination of students with special educational needs in collaboration with mainstream teachers. Starting from the proposal of the new Individualized Education Plan (IEP) and its connection with the life project, this paper seeks to establish a dialogue between Canevaro's thought and a transgressive, emancipatory, and transformative vision of the educational relationship between the support teacher and the student with disabilities. The aim is to promote self-determination in both the present and the future, beyond the temporal and spatial boundaries of school. To be truly vital, the life project must also encompass the dimension of employability from the perspective of the Capability Approach (Sen, 1993), adopting new tools that encourage self-narration and the recognition of one's competences acquired in formal, non-formal, and informal learning contexts. An Individualized Education Plan that is open to the perspective of the life project, together with a competence-based pedagogy, represents a fundamental tool for ensuring every student's right to education, inclusion, and personal fulfilment, thereby supporting the construction of a life path that is as autonomous, meaningful, and participatory as possible.

Keywords: IEP; life project; emancipation; transformation; support teacher.

Il contributo si propone di avviare una riflessione sul concetto di progetto di vita inteso come “progetto vitale”, partendo dall'eredità lasciataci da Canevaro (2019) su questo tema, che aggiorna una sfida ancora “calda” per l’insegnante di sostegno, il cui ruolo prevede la promozione della pensabilità di un progetto di vita a partire dall’esperienza scolastica, curando i processi di scelta e di autodeterminazione degli alunni con bisogni educativi speciali in concertazione con gli insegnanti curricolari. Partendo dalla proposta del nuovo PEI e dal suo collegamento con il progetto di vita, si è deciso di mettere in dialogo il pensiero di Canevaro con una visione trasgressiva, emancipatoria e trasformativa del rapporto educativo tra l'insegnante di sostegno e l’alunno con disabilità, per promuovere l’autodeterminazione nel presente e nel futuro, al di là dei tempi e degli spazi della scuola. Per essere vitale, il progetto di vita deve riguardare anche la dimensione dell’occupabilità dal punto di vista del Capability Approach (Sen, 1993), adottando nuovi strumenti che favoriscano la narrazione di sé e delle proprie competenze, apprese in contesti formali, non formali e informali.

Un PEI aperto alla prospettiva del progetto di vita e una didattica per competenze rappresentano strumenti fondamentali per garantire il diritto all'educazione,

all'inclusione e alla realizzazione personale di ogni studente, favorendo la costruzione di un percorso di vita il più possibile autonomo, significativo e partecipato.

Parole Chiave: PEI; progetto di vita; emancipazione; trasformazione; insegnante di sostegno

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. Nello specifico alla dott.ssa Valentina Paola Cesarano sono attribuiti i paragrafi 1 e 2 e alla dott.ssa Giorgia Ruzzante i paragrafi 3 e 4.

Citation: Ruzzante Giorgia, Cesarano Valentina Paola (2026). La costruzione del PEI per la promozione del progetto di vita in ottica emancipativa e trasformativa: il ruolo dell' insegnante specializzato Personae, 5(1), 143–150.

1. Il progetto di vita come progetto vitale per accompagnare a trasgredire

In un suo articolo del 2019 Canevaro scriveva a proposito del progetto di vita declinandolo come progetto vitale, nel quale "occorre intendere, cioè, l'individuo non più come oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio. Ricordiamo che già il PEI è fallace in quest'ottica: alla sua redazione partecipano "tutti" tranne il soggetto cui è rivolto (DPR 24/2/94, art. 5). È come un consulto di meccanici raccolti attorno a un'automobile rotta. Ma nessuno studente è un'automobile" (Biancalana & Canevaro; 2019, p. 3). Le parole di Canevaro ci riportano ad una delle sfide attuali in merito all'inclusione: far sì che le persone con disabilità non siano "parlati" da altri (genitori, insegnanti, medici, terapisti etc...) né da stereotipi e pregiudizi che ostacolano il riconoscimento del diritto ad una vita autonoma che implica *in primis* l'aver cura dei processi di scelta e di autodeterminazione. L'insegnante di sostegno, insieme agli altri insegnanti, dovrebbe lavorare per rendere l'alunno con disabilità protagonista della pensabilità e della progettualità della sua identità declinata al futuro, ai desideri e alle molteplici possibilità (Cesarano, 2023).Tuttavia, spesso si riscontra l'esercizio di una razionalità tecnica incentrata sull' applicazione di ricette preconfezionate per rispondere alle difficoltà di apprendimento e comportamentali ostacolano la performance ed il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento. Lavorando in questa direzione, si perde di vista la dimensione dell'educare all'autoprogettazione di sé nel presente e nel futuro al di là ed oltre i tempi e gli spazi della scuola. Muovendosi nella prospettiva del progetto vitale auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l'alunno con disabilità come un ingegnere strutturista che si assume la responsabilità di tutti gli aspetti relativi alla progettazione della struttura portante del suo progetto di vita. La realizzazione di ciò è tuttavia resa possibile da un'impresa edile quale ditta specializzata nelle costruzioni che accompagna l'ingegnere a rendere reale il suo progetto. Le possibilità didattiche ed educative di lavorare creando ponti tra il PEI e il progetto di vita ad ampio spettro sembrano contenere in sé anche la sfida di una specifica postura educativa da parte dell'insegnante che dovrebbe essere innanzitutto aperta e non chiusa nella relazione diadica ma sostenibile come enucleato da Canevaro (2008) perché "nessuno dovrebbe essere collocato sotto totale protezione, né di una mamma affettuosa né di uno specialista competente (Cesarano, 2023). Ciascuno dovrebbe fare un proprio percorso dal sostegno unico alla sostenibilità dei sostegni plurimi" (p. 14). Al contempo la sfida della realizzazione di progetti vitali implica una postura che declina la dimensione del sostegno in chiave trasgressiva, emancipativa e trasformativa, laddove la persona con disabilità necessita di essere sostenuta nel ricollocarsi al di là della sua stretta attualità di vittima o bisognoso di assistenza ma deve collocarsi in una storia che l'ha preceduto o preceduta e che andrà avanti. Ha bisogno di vivere la sua realtà pienamente umanizzata (Canevaro, 2008). Tale percorso provoca uno spostamento da uno spazio definito ad un percorso irregolare, differenziato, dai confini più ampi. È questa la sfida di un progetto di vita inclusivo: "far entrare la «realtà» e la vita con i suoi imprevisti e possibilità, aprendo la categoria della disabilità per far fuoriuscire l'individuo con le sue specificità" (Canevaro, 2018, p. 14). Nelle parole di Canevaro si scorge l'invito a volgere lo sguardo verso la disabilità

adulta secondo approcci pedagogici attenti ad una considerazione integrale della persona ed estesi alla realizzazione di un progetto di vita. Di contro si nota la presenza di studi sulla disabilità adulta scarsi e frammentati che potrebbero aver contribuito ad alimentare un retaggio culturale che ancora considera la persona in condizione di disabilità come un eterno bambino. Il modo in cui ciascun insegnante intende il proprio lavoro educativo e concepisce il progetto di vita di un alunno/a con disabilità inevitabilmente influenzerà la possibilità di quell'alunno di pensarsi adulto e di pensarsi al di là della scuola, nel contesto lavorativo ad esempio. L'esperienza maturata dalla scrivente nel campo della formazione dei futuri insegnanti consente di evidenziare come ad oggi il rapporto diadico sia considerata dai corsisti l'unica possibilità relazionale tra insegnante di sostegno e alunno in condizione di disabilità. La dimensione diadica emerge nelle espressioni linguistiche utilizzate dei futuri insegnanti : "Io e il mio bambino"; "si riesce a lavorare bene solo quando siamo noi due". Tuttavia la progettazione di una vita indipendente deve ripensare l'autonomia. Ciò significa prevedere la fuoriuscita dall' esclusività del rapporto diadico che, come evidenziato da Canevaro (2009), non si vuole demonizzare perché fondamentale e presente nella vita di ciascuno in alcune fasi dell'esistenza. Ciò che conta dal punto di vista educativo è comprendere quando la relazione duale ha un carattere evolutivo e quando invece condiziona staticamente una situazione (Canevaro, 2009). La relazione educativa tra l'insegnante e l'alunno con disabilità, oltre a consentire la triangolazione in termini di mediazione con tutti gli insegnanti e i compagni di classe, non potrebbe essere anche concepito come spazio in cui trasgredire, emanciparsi e trasformarsi? Chi cresce vivendo dei bisogni educativi speciali viene spesso rappresentato senza riconoscergli le evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo, dimenticando che" La "transizione" deve poter essere un periodo di "prove", che altro non sarebbero che l'accompagnamento nel percorso di "mutazione" (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c'è), per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito" (Canevaro, 2009, p.1). Seguendo questa metafora ingegneristica la famiglia, gli insegnanti e le altre professionalità che ruotano attorno al progetto vitale della persona con disabilità costituiscono proprio quella ditta capace di individuare quei "materiali" che consentono di rendere solida la realizzazione del progetto di vita, affinché si possano fronteggiare gli imprevisti di ogni processo di crescita in chiave coevolutiva (Cesarano, 2023). Riprendendo il pensiero di Canevaro (2008), potremmo dire che la finalità della ditta edile in ottica educativa sono l'umanizzazione e la civilizzazione di ogni bambino, cioè il benessere di ogni individuo, alunno ed adulto.

2. I progetti vitali e l' educazione alla trasformazione

Il lavoro educativo e didattico, finalizzato all'aver cura di tempi e spazi di progettazione di sè da parte degli alunni con disabilità oltre la scuola, può essere interpretato anche in chiave trasformativa.

L'insegnante per essere inclusivo deve essere capace di mettere in discussione le sue prospettive di significato su cosa è per lui inclusione, cosa significa lavorare con alunni con disabilità e spesso, proprio a partire dal percorso di specializzazione al sostegno, si incontrano dei dilemmi disorientanti che richiamano i futuri insegnanti all'opportunità di aprirsi ad un apprendimento trasformativo (Mezirow, 1978). L'apprendimento trasformativo è una particolare filosofia educativa, con le proprie ipotesi circa lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore, e la natura della conoscenza.

La prospettiva trasformativa adottata nell'ambito della formazione degli insegnanti e del lavoro didattico ed educativo finalizzato al progetto di vita sembra incontrare la necessità di umanizzazione educativa a cui si riferisce il pensiero di Canevaro (2018) significa uscire da prospettive di significato puramente mediche e riabilitative e trasformarle in prospettive di significato inclusive che cioè guardano alla formazione e dell'educazione della persona perché quando si parla di inclusione sociale, di progetti, di vita, di prospettiva ICF, si apre la dimensione stessa del sostegno al contesto e alle relazioni sociali; gli aspetti peculiari dell'ambito educativo e riabilitativo si mescolano ad aspetti che afferiscono all'uomo e alla sua umanità. Se riflettiamo sul cambiamento delle prospettive socio -linguistiche per cui non parliamo più di disabile, ma di persona con disabilità, questo cambiamento non ha solo a che fare con un linguaggio differente, ma con una visione del mondo differente che ci obbliga a riflettere sulla persona e su quali sono gli ingredienti essenziali per il suo benessere e sviluppo in tutti i contesti di vita e in tutti i tempi della crescita identitaria, nella costante transazione

coevolutiva tra fattori individuali e contestuali (Cesarano, 2024). La preziosa eredità lasciataci da Canevaro ci stimola ad una risignificazione del ruolo dell'insegnante di sostegno nella costruzione del progetto di vita di alunni con disabilità, invitandoci a pensare ad una formazione dei futuri professionisti dell'inclusione come accompagnatori che sostengono il superamento del vittimismo e dell'assistenzialismo. In tal senso, volendo ulteriormente accogliere l'eredità lasciataci da Canevaro (2020), l'insegnante di sostegno dovrebbe essere formato per diventare un maestro viandante che accompagna e fa strada con chi scappa. Questo permette, anche procedendo in silenzio, di confrontare punti di vista diversi. Chi scappa ha solo in mente la fuga. Chi accompagna guarda anche avanti. È come la guida indiana che accompagna silenziosa, a volte precedendo ed altre seguendo. È un silenzio eloquente. Chi scappa ha forse già sentito molte prediche, molte raccomandazioni, e le parole gli scivolano addosso senza fare presa. Se nell'accompagnamento silenzioso viene fuori una rara parola, può avere valore, riabilitare l'uso. Le parole sono percepite come espressione di un potere, e chi scappa, fugge probabilmente proprio dal rapporto di dipendenza da un potere. Ha bisogno di essere accompagnato dalla propria passione (p. 7). L'accompagnamento nel lavoro educativo ha inoltre a che fare con il riconoscimento, per nulla scontato, che la scuola serve alla vita, serve a coltivare il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodeterminazione e libertà per accedere pienamente alla vita adulta. Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adultità costituisce il criterio fondamentale per curvare progressivamente sempre di più il Piano educativo individualizzato verso il Progetto di vita. Diventare adulti non significa solamente essere capaci di fare le cose che richiede il ruolo adulto, significa assumere l'identità adulta, la motivazione, la rappresentazione di sé e i valori dell'essere adulto (Cesarano, 2024).

Il progetto di vita dello studente con disabilità rappresenta il principio ordinatore dell'intero percorso educativo e costituisce l'elemento connettore che orienta la progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Esso non si configura come un documento aggiuntivo o come una prospettiva futura da prendere in considerazione solo nelle fasi conclusive del percorso scolastico, bensì come una cornice pedagogica entro cui ogni scelta educativa e didattica assume significato. In questa prospettiva, il progetto di vita diviene una bussola capace di orientare la progettazione educativa fin dalla scuola dell'infanzia, favorendo una visione dinamica e prospettica dello sviluppo della persona.

Promuovere un autentico progetto di vita significa superare una concezione "scuolacentrica" dell'intervento educativo per aprire la scuola al territorio, costruendo reti di collaborazione con famiglie, servizi sociosanitari, enti locali, associazioni e realtà del mondo del lavoro. Solo attraverso un dialogo continuo con i contesti di vita è possibile offrire agli studenti occasioni concrete di partecipazione sociale, di sperimentazione delle proprie capacità e di costruzione progressiva della propria identità adulta.

In tale prospettiva, il progetto di vita non può essere affidato esclusivamente al docente di sostegno, ma richiede il coinvolgimento corresponsabile di tutti i docenti del consiglio di classe, chiamati a condividere obiettivi, strategie e responsabilità educative. La costruzione di percorsi realmente inclusivi implica infatti una progettazione collegiale che sappia valorizzare le potenzialità dello studente in ogni disciplina, favorendo lo sviluppo di competenze utili alla vita adulta e alla piena partecipazione sociale.

Il progetto di vita deve inoltre essere realistico, possibile e sostenibile. Come ricorda Canevaro, esso deve collocarsi in un equilibrio tra aspirazioni e possibilità concrete, evitando sia il rischio di costruire aspettative irrealistiche, sia quello di limitare preventivamente le opportunità della persona attraverso una sottovalutazione delle sue potenzialità. Si tratta quindi di elaborare un progetto che mantenga aperta la dimensione del futuro, sostenendo la crescita della persona attraverso esperienze progressivamente più autonome e significative.

In questo processo, il ruolo dei docenti assume una valenza profondamente educativa. Essi sono chiamati a promuovere lo sviluppo dell'autodeterminazione dello studente mediante attività autentiche, situate in contesti reali e caratterizzate da un elevato significato personale. Il docente diviene così un agente di cambiamento, un facilitatore e un allenatore (*coach*) che accompagna

progressivamente lo studente nella costruzione del proprio progetto esistenziale, favorendo la capacità di compiere scelte consapevoli, assumere responsabilità e partecipare attivamente alla vita della comunità.

L'alleanza educativa con la famiglia rappresenta una condizione imprescindibile per la riuscita di tale percorso. La condivisione degli obiettivi e delle aspettative sul "pensami adulto" consente infatti di evitare il rischio di fenomeni di iperprotezione o di infantilizzazione, che possono ostacolare lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale. Famiglia e scuola sono pertanto chiamate a costruire una progettualità comune, orientata alla progressiva emancipazione della persona e alla valorizzazione delle sue risorse.

All'interno di questa rete educativa, il docente di sostegno assume il ruolo di mediatore dell'inclusione e promotore dell'emancipazione. La sua funzione non consiste nel sostituirsi allo studente o nel proteggerlo dalle difficoltà, bensì nel creare le condizioni affinché egli possa acquisire competenze, sperimentare contesti diversi e sviluppare una crescente autonomia nell'orientarsi nei molteplici ambienti di vita.

Una cornice teorica particolarmente significativa è offerta dal *Capability Approach* di Sen (1993) e Nussbaum (2006), secondo cui la qualità della vita non può essere valutata esclusivamente sulla base delle risorse possedute o delle limitazioni presenti, ma deve essere letta in termini di reali opportunità di scegliere, agire e realizzare il proprio progetto esistenziale. In questa prospettiva, la disabilità non coincide con la persona, ma richiama la responsabilità dei contesti educativi e sociali nel creare condizioni favorevoli affinché ciascuno possa sviluppare le proprie capacità e trasformarle in funzionamenti effettivamente realizzabili.

Anche Cottini (2016) individua nell'autodeterminazione una competenza fondamentale per la costruzione del progetto di vita, articolandola in alcune dimensioni essenziali: conoscere i propri interessi e le proprie motivazioni; definire obiettivi personali e perseguirli con perseveranza; sviluppare forme di pensiero divergente e condizionale per affrontare situazioni nuove; monitorare e valutare il proprio apprendimento; organizzare in modo efficace l'ambiente, le risorse e i sostegni disponibili.

Ne consegue che la scuola assume un ruolo decisivo quale contesto capace di agire come facilitatore dello sviluppo umano, promuovendo progressivamente l'autonomia personale e sociale, la capacità di autodeterminarsi, di prendere decisioni, di assumersi responsabilità e di partecipare attivamente alla vita della comunità. Educare al progetto di vita significa, infatti, accompagnare ogni studente nella costruzione di un futuro possibile, dignitoso e coerente con i propri desideri, le proprie capacità e le opportunità offerte dal contesto, affinché possa esercitare pienamente il diritto a una vita adulta autonoma, inclusiva e socialmente partecipata.

3. La nuova normativa sul progetto di vita

La centralità del progetto di vita trova oggi un importante riconoscimento anche sul piano normativo. Con la riforma introdotta dal D.Lgs. 62/2024, attuativo della Legge delega 227/2021 e pienamente operativo dal 1° gennaio 2027, il progetto di vita assume un ruolo strutturale all'interno del sistema dei sostegni rivolti alla persona con disabilità. Esso non rappresenta più soltanto un orientamento pedagogico, ma diviene uno strumento giuridico unitario e personalizzato, costruito a partire dalla valutazione multidimensionale dei bisogni, delle aspirazioni, delle preferenze e delle potenzialità della persona.

La prospettiva introdotta dalla riforma recepisce pienamente i principi della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006), superando una concezione prevalentemente assistenziale per affermare un modello fondato sui diritti umani, sull'autodeterminazione e sulla piena partecipazione alla vita sociale. La persona con disabilità non è più considerata destinataria passiva di interventi predisposti da altri, ma protagonista delle decisioni che riguardano il proprio presente e il proprio futuro, attraverso un processo di coprogettazione che coinvolge la persona stessa, la famiglia, la scuola, i servizi sanitari e sociali e tutti gli attori della comunità territoriale.

All'interno di questo quadro, la scuola assume una responsabilità ancora più rilevante. Il Piano Educativo Individualizzato non costituisce un documento separato dal progetto di vita, ma ne rappresenta una delle principali declinazioni educative. Gli obiettivi didattici, educativi e inclusivi devono quindi essere progettati in funzione delle prospettive di sviluppo della persona, favorendo la

costruzione di competenze utili per la vita adulta, l'inclusione sociale, l'esercizio della cittadinanza, la partecipazione alla vita lavorativa e il raggiungimento della massima autonomia possibile.

Questa impostazione richiede un profondo cambiamento culturale nella professionalità docente. L'inclusione non può più essere interpretata come un insieme di interventi compensativi o come una responsabilità attribuita esclusivamente al docente di sostegno, ma deve diventare una dimensione trasversale della progettazione educativa, condivisa dall'intera comunità scolastica. Ogni docente è chiamato a interrogarsi sul contributo che la propria disciplina può offrire alla costruzione del progetto di vita dello studente, predisponendo esperienze autentiche, significative e orientate allo sviluppo delle capacità di scelta, della responsabilità personale e della partecipazione sociale.

In questa prospettiva, il progetto di vita diviene il punto di incontro tra pedagogia e diritto, tra educazione e cittadinanza, tra scuola e territorio. Esso orienta la progettazione educativa verso un obiettivo più ampio del semplice successo scolastico: accompagnare ogni persona nella costruzione di un'esistenza autodeterminata, ricca di relazioni significative e caratterizzata dalla possibilità concreta di partecipare pienamente alla vita della comunità. La scuola, pertanto, non è chiamata soltanto a trasmettere conoscenze, ma a creare le condizioni affinché ciascuno possa immaginare, progettare e realizzare il proprio futuro, trasformando il diritto all'istruzione nel diritto a una vita di qualità.

4. La didattica orientata al progetto di vita

Se il progetto di vita rappresenta l'orizzonte entro cui si colloca l'intero percorso educativo della persona con disabilità, la didattica costituisce lo strumento privilegiato attraverso cui tale prospettiva prende forma nella quotidianità scolastica. Parlare di didattica orientata al progetto di vita significa superare una concezione dell'insegnamento centrata esclusivamente sulla trasmissione dei contenuti disciplinari per assumere una prospettiva educativa nella quale conoscenze, competenze e relazioni sono finalizzate allo sviluppo dell'autonomia, dell'autodeterminazione e della partecipazione sociale dello studente.

In questa prospettiva, ogni attività didattica è progettata a partire da una domanda fondamentale: *in che modo ciò che lo studente apprende oggi potrà contribuire alla costruzione della sua vita adulta?* Tale interrogativo sposta il focus dalla sola acquisizione di conoscenze alla promozione di competenze realmente spendibili nei diversi contesti di vita, favorendo la capacità di affrontare problemi, prendere decisioni, instaurare relazioni significative, partecipare alla vita della comunità e costruire progressivamente il proprio ruolo sociale.

La didattica orientata al progetto di vita trova un importante riferimento teorico nell'Universal Design for Learning (UDL), che promuove una progettazione didattica flessibile e accessibile fin dalla fase della progettazione, capace di rispondere alla variabilità degli studenti senza ricorrere esclusivamente ad adattamenti successivi (Savia, 2016). Predisporre molteplici modalità di coinvolgimento, di rappresentazione delle informazioni e di espressione degli apprendimenti significa creare condizioni che permettano a ciascuno di partecipare attivamente al processo educativo, valorizzando i propri punti di forza e sviluppando un progressivo senso di autoefficacia.

Accanto all'UDL, assume particolare rilevanza il paradigma dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che interpreta il funzionamento della persona come il risultato dell'interazione dinamica tra caratteristiche individuali e fattori contestuali. Ne deriva che il compito della scuola non consiste esclusivamente nel compensare le difficoltà dello studente, ma soprattutto nel progettare ambienti di apprendimento che riducano le barriere e potenzino i facilitatori, affinché ogni alunno possa partecipare in modo pieno e significativo alla vita scolastica.

Una didattica orientata al progetto di vita privilegia metodologie attive e partecipative (Mura, 2018), quali il cooperative learning, il peer tutoring, il problem solving, il service learning, i laboratori esperienziali, il debate, la didattica per progetti e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), nella misura in cui consentono agli studenti di sperimentare situazioni autentiche, assumere responsabilità, collaborare con gli altri e sviluppare competenze trasversali indispensabili per la vita adulta. L'apprendimento diventa così un processo profondamente connesso con la realtà, nel quale lo studente è protagonista attivo della costruzione delle proprie conoscenze e della propria identità.

Fondamentale risulta anche la dimensione orientativa della valutazione (Grion&Slaviero,

2024). Una valutazione autentica, formativa e partecipata non si limita a certificare gli apprendimenti raggiunti, ma sostiene lo sviluppo della consapevolezza di sé, della capacità di riflettere sui propri punti di forza e sulle aree di miglioramento, favorendo processi di autovalutazione e autoregolazione. In questa prospettiva, la valutazione diventa essa stessa uno strumento di autodeterminazione, perché aiuta lo studente a riconoscere i propri progressi, a formulare obiettivi realistici e a pianificare il proprio percorso di crescita.

La progettazione educativa richiede inoltre una costante integrazione tra scuola e territorio (Romano&al., 2025). Le esperienze di stage, i laboratori territoriali, le attività di cittadinanza attiva, le collaborazioni con enti, associazioni, cooperative sociali e servizi rappresentano occasioni privilegiate per sperimentare ruoli sociali, costruire relazioni significative e sviluppare competenze che difficilmente potrebbero essere apprese esclusivamente all'interno dell'aula. In questo modo il progetto di vita smette di essere una prospettiva astratta e diventa un percorso concreto, alimentato da esperienze reali e da contesti di partecipazione autentici sul territorio.

In tale scenario, il docente assume il ruolo di progettista di contesti inclusivi (Amatori, 2019) e promotore di opportunità di sviluppo. La sua professionalità non si esaurisce nella trasmissione dei saperi disciplinari, ma si esprime nella capacità di essere regista e costruttore di ambienti di apprendimento accessibili, significativi e orientati al futuro, nei quali ogni studente possa sperimentare il successo, sviluppare fiducia nelle proprie capacità e costruire progressivamente il proprio progetto di vita. La didattica orientata al progetto di vita diventa così una didattica emancipativa, capace di coniugare apprendimento, inclusione e partecipazione, accompagnando la persona nella costruzione di un'esistenza autonoma, responsabile e pienamente inserita nella comunità.

Il contesto scolastico assume quindi un possibile ruolo fondamentale di facilitatore nell'emancipazione della persona con disabilità, nella costruzione dell'autonomia personale e sociale, della capacità di compiere scelte e di costruire un futuro possibile.

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2019). Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi. Milano: FrancoAngeli.

Biancalana, V. & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. Pedagogia più Didattica,(5),1-20.https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/

Canevaro, A. (2020). Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori. Educazione interculturale - Teorie, ricerche, pratiche, 18 (2), 3-13. https://educazione-interculturale.unibo.it/ar-ticle/view/11755.

Canevaro, A. (2018). Sostegni sostenibili. In A. Canevaro & D. Ianes (eds.), Un altro sostegno è possibile (pp. 13-24). Trento: Erickson.

Canevaro, A. (2009). La vita indipendente. Sconfinamenti. https://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/ 2013/12/22-Andrea-Canevaro-La-vita-indipendente.pdf

Canevaro, A. (2008). Pietre che affiorano. Trento: Erickson

Cesarano V. P. (2024). *Trasformare lo sguardo per includere. L'utilizzo del Teatro Forum nella formazione dei futuri docenti specializzati per il sostegno.* Lecce: PensaMultimedia.

Cesarano V.P. (2023). La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di «progetti vitali», *«Italian Journal of Special Education for Inclusion»*, vol. 11, n. 1, pp. 165-173.

Cesarano V., Ruzzante G. (2026). Il PCTO in ottica inclusiva per promuovere il progetto di vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, volume 25, n. 2, pp. 5-17.

Cottini, L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla. Trento: Erickson.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education Quarterly, 28(2), 100-110.

Mura, A. (edt, 2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi. Diversità e inclusione: percorsi e strumenti. Milano: Franco Angeli.

Grion, V., & Slaviero, G. (2024). L'interazione fra orientamento e valutazione. La ricerca, 26, 13-17.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. Journal of human development, 7(3), 385-395.

Romano, A., Muscarà, M., & Giannone, A. (2025). Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistemici e sinergici. Education Sciences & Society: 2, 2025, 74-87.

Savia, G. (2016). Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Sen, A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum & A.K. Sen (eds.), The quality of life. Oxford, UK: Clarendon Press.