

XXIV | 1 | 2026

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

**Adolescenze: riflessioni pedagogiche su mondi,
culture e prospettive in divenire**

**Adolescence: pedagogical reflections on evolving worlds,
cultures and perspectives**



Pensa
MULTIMEDIA

Pedagogia oggi

anno XXIV | n. 1 | giugno 2026

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

**Adolescenze: riflessioni pedagogiche
su mondi, culture e prospettive in divenire**

**Adolescence: pedagogical reflections
on evolving worlds, cultures and perspectives**

Sezione monografica



Direttore responsabile

Gabriella Agrusti – Presidente SIPED
Libera Università Maria SS. Assunta

Comitato direttivo

Pierluigi Malavasi – Vicepresidente vicario SIPED <i>Università Cattolica del Sacro Cuore</i>	Maria Vinciguerra <i>Università degli Studi di Palermo</i>
Maria Grazia Riva – Vicepresidente SIPED <i>Università degli Studi di Milano-Bicocca</i>	Elena Zizioli <i>Università degli Studi Milano-Bicocca</i>
Anna Ascenzi <i>Università degli Studi di Macerata</i>	Alessandra Mazzini <i>Università degli Studi di Bergamo</i>
Claudio Melacarne <i>Università degli Studi di Siena</i>	Matteo Morandi <i>Università degli Studi di Pavia</i>
Luca Agostinetti <i>Università degli Studi di Padova</i>	Nicola Nasi <i>Alma Mater Studiorum Università di Bologna</i>
Maja Antonietti <i>Università degli Studi di Parma</i>	Giuseppe Pillera <i>Università degli Studi di Catania</i>
Francesco Magni <i>Università degli Studi di Bergamo</i>	Monja Taraschi <i>Università degli Studi Suor Orsola Benincasa</i>

Caporedattori

Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*
Elena Zizioli – *Università degli Studi Milano-Bicocca*

Comitato editoriale

Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*
Alessandra Mazzini – *Università degli Studi di Bergamo*
Nicola Nasi – *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Giuseppe Pillera – *Università degli Studi di Catania*
Monja Taraschi – *Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*
Maria Vinciguerra – *Università degli Studi di Palermo*

Comitato di redazione

Luca Dal Grande – **Francesca Fioretti**
Giulia Franchi – **Serena Mambriani**

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea
Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002
Finito di stampare: giugno 2026



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista consultabile in rete può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini † (Università degli Studi Roma Tre)	Ines Dussel (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)	András Németh (Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)
Stefanija Ališauskien (University of Šiauliai, Lithuania)	Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)	Paolo Orefice (Università degli Studi di Firenze)
Cristina Alleman-Ghionda (Universität zu Köln, Germany)	Anikó Fehérvári (Eötvös Loránd University, Budapest)	Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
Marguerite Altet (Université de Nantes, France)	Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla, Spain)	Franca Pinto Minerva (Università degli Studi di Foggia)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino)	Franco Frabboni † (Alma Mater Studiorum Università di Bologna)	Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)
Vito Antonio Baldassarre (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)	Luciano Galliani (Università degli Studi di Padova)	Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada, Spain)
Enver Bardulla (Università degli Studi di Parma)	Antonio Genovese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna)	Karin Priem (Université du Luxembourg)
Gaetano Bonetta (Università degli Studi di Catania)	Alberto Granese (Università degli Studi di Cagliari)	Giuseppe Refrigeri (Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)
Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze)	Larry A. Hickman (Southern Illinois University di Carbondale USA)	L. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Spain)
Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Complutense de Madrid, Spain)	Luisa Santelli Beccegato (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)
Rita Casale (Bergische Universität Wuppertal, Germany)	Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)	Noah Sobe (Loyola University Chicago, USA)
Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino)	Tomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic)	Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre)
Mireille Cifali (Université de Genève, Switzerland)	Panagiotis Kimourtzis (University of the Aegean, Greece)	Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria)
Enza Colicchi † (Università degli Studi di Messina)	Cosimo Laneve † (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)	Simonetta Ulivieri (Università degli Studi di Firenze)
Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata)	Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia)	Diana Vidal (Universidad de São Paulo, Brazil)
Jean-Marie Deketele (Université Catholique de Louvain, Belgium)	Umberto Margiotta † (Università Ca’ Foscari di Venezia)	Isabelle Vinatier (Université de Nantes, France)
Maria Del Mar Del Pozo (Universidad de Alcalá, Spain)	Eva Matthes (Universität Augsburg, Germany)	Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)
Claudio Desinan (Università degli Studi di Trieste)	Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain)	
Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre)		

Curatori del n. 1 – 2026 - Sezione Monografica

ANDREA BOBBIO, FRANCESCA BORRUSO, FABIO DOVIGO, ANTONIO MARZANO

Editoriale

- 6 ANDREA BOBBIO, FRANCESCA BORRUSO, FABIO DOVIGO, ANTONIO MARZANO

Sezione monografica

- 15 CLAUDIA ALBORGHETTI
Ritratti di adolescenza al femminile. In viaggio alla scoperta del sé tra Anguissola, Reggiani, Pitzorno e Masini | Portraits of female adolescents. A journey to self-discovery in the works of Anguissola, Reggiani, Pitzorno and Masini
- 23 ANDREA DESSARDO
Crescere da cattolici negli anni Ottanta. I fumetti di Miki Nutella (1982-1989) | Growing up as Catholics in the 80s. *Miki Nutella's* comics (1982-1989)
- 32 MARIA FRANCESCA D'AMANTE
Atmosfere del possibile. Adolescenza e adolescenze tra infinito e forma | Atmospheres of possibility. Adolescence and adolescences between infinity and form
- 40 VERONICA BERNI
Giocare l'adolescenza tra pressioni sociali e mondi possibili | Playing adolescence between social pressures and possible worlds
- 48 JOLE ORSENIGO
Oltre lo scandalo. I ragazzi hanno bisogno dell'ascolto degli adulti | Beyond the scandal. Teenagers need to be listened to by adults
- 53 PAOLA DUSI
Aesth/Ethics of the body: (self) recognition and peer gaze in adolescence | Est/etica del corpo: lo sguardo dei pari e il riconoscimento di sé in adolescenza
- 60 SARA BORNATICI, NÚRIA RAJADELL PUIGGRÒS
Geografías de lo invisible. Educación y adolescencia en la periferia urbana: un diálogo internacional | Geographies of the invisible: marginalised adolescents, education, informal learning spaces
- 67 ELISABETTA VILLANO
Costruzione dell'identità e fenomenologie mediali nell'età dell'adolescenza: un'analisi estetico-pedagogica | Identity construction and media phenomenologies in adolescence: an aesthetic-pedagogical analysis
- 74 GIAMPAOLO SABINO, CARLOS ESCAÑO
Voices of dwelling. education, urban art, and postdigital multimodal narratives in the peripheral lifeworlds of adolescents | Voci dell'abitare: educazione, arte urbana e narrative multimodali postdigitali nelle periferie adolescenziali
- 83 ALESSANDRO VERSACE
Under the Bridge. L'adolescente tra media e solitudine | Under the Bridge: adolescents between media and solitude
- 90 TOMMASO FARINA
Le piattaforme digitali come spazi esistenziali: esperienze europee di ingaggio educativo e digital youth work | Digital platforms as existential spaces: european experiences of educational engagement and *digital youth work*
- 98 STEFANO MALTESE
Rivisitare la maschilità tra suture identitarie, nuovi linguaggi e pratiche inclusive nelle webserie adolescenziali | Revisiting masculinity through identity sutures, new expressive language and inclusive practices in adolescent web series
- 106 FEDERICO ZANNONI
Mi vergogno, non competo, non sono: adolescenze a scuola, tra fughe e inibizioni | I'm ashamed, I don't compete, I am not: adolescence inside and outside of school, between escapes and inhibitions
- 113 MARIA CINQUE, CRISTIANA CARDINALI
Competenze non cognitive e identità adolescenziale negli istituti tecnici: evidenze da una ricerca-formazione | Non-cognitive skills and adolescent identity in technical institutes: evidence from a research-training study
- 124 VALERIA COTZA, CLAUDIA FREDELLA
Pratiche didattiche e benessere scolastico: docenti e studenti a confronto. Risultati di un'analisi quantitativa nella scuola secondaria di I grado | Teaching practices and school well-being: a dual perspective of teachers and students. Results of a quantitative analysis in lower secondary school

- 138 **CONCETTA LA ROCCA, MASSIMO MARGOTTINI**
Adolescenti verso il futuro. Quale orientamento? | Adolescents heading towards the future. What direction should they take?
- 148 **ANTONELLA ARIOLI, DANIELE BRUZZONE**
Benessere esistenziale e risorse in adolescenza: una ricerca quantitativo-correlazionale | Existential well-being and resources among adolescents: a quantitative-correlational research
- 160 **PAOLA RICCHIARDI**
Adolescenti alla ricerca di sé e del proprio futuro: la musica rap per dare voce a sogni e paure | Adolescents in search of themselves and their future: rap music as a means of giving voice to dreams and fears

Sezione Junior

- 170 **ALESSANDRA CASALBORE**
Gli adolescenti di seconda generazione: identità in bilico | Second-generation adolescents: identities in the balance
- 176 **ANNALISA QUINTO**
Educare alla giustizia intergenerazionale: adolescenza e pedagogia critica in prospettiva globale | Educating for intergenerational justice: adolescence and critical pedagogy from a global perspective
- 183 **VALENTINA BAELI**
Cartografie del desiderio nel manga contemporaneo: il ruolo del genere Yaoi (Boy's love) nelle culture adolescenziali | Cartographies of desire in contemporary manga: the role of the Yaoi (Boys' Love) genre in adolescent cultures
- 190 **ELENA GUERZONI**
Adolescenza, Youth Fiction e metafore letterarie: l'opera pionieristica di Aidan Chambers | Adolescence, Youth Fiction and literary metaphors: Aidan Chambers' pioneering work
- 195 **SARA CASALE**
Strategie di autoregolazione a supporto dell'agency e dell'inclusione degli studenti adolescenti | Self-regulation strategies to support agency and inclusion in adolescent students

Miscellanea

- 200 **ANGELA ARSENA**
Il paradosso di insegnare. Educare tra misura e dismisura | The paradox of teaching: educating between standardization and immeasurability
- 207 **STEFANIA LORENZINI, ALESSIA TABACCHI**
Adolescenti con background adottivo, tra criticità e risorse | Adolescents with an adoptive background: challenges and resources
- 215 **MICHELE PIERI, GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE**
Le piccole scuole viste dai genitori. I risultati di un'indagine condotta nell'ambito del progetto "Classi in rete" | Small schools as seen by parents. The results of a survey conducted as part of the "Classi in rete" project

Recensioni

- 226 **PAOLO ALFIERI**
- 228 **ANNA ASCENZI**
- 230 **ANDREA BOBBIO**

Andrea Bobbio

Full Professor of General and Social Pedagogy | Aosta Valley University | a.bobbio@univda.it

Francesca Borruso

Full Professor of History of Pedagogy and Education | Roma Tre University | francesca.borruso@uniroma3.it

Fabio Dovigo

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | University of L'Aquila | fabio.dovigo@univaq.it

Antonio Marzano

Full Professor of Experimental Pedagogy | University of Salerno | a.marzano@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bobbio A. *et alii* (2025). Editorial. *Pedagogia oggi*, 24(1), 6-14.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-01>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-01>

ABSTRACT

Adolescence has been extensively explored as a hermeneutic category, yet it remains so mutable and ever-changing that it continually requires new historical contextualizations, in light of ongoing cultural transformations. General and social pedagogy is tasked with incorporating these variations into the framework of educational sciences, describing their trajectories from a perspective of lifelong learning. Children's and young adult literature, on the other hand, focuses on the imagination, capturing the adolescent rites of passage that generate questions, new interpretations of the world, and, consequently, of the self. In didactics and special education, education does not merely address this complex stage of life; rather, it inhabits it pedagogically, creating conditions in which individuals become capable of transforming themselves and the world around them. Finally, experimental pedagogy seeks to deconstruct the stereotype of adolescence as a fragile age, instead highlighting the complexity and agency of young people in confronting contemporary crises.

L'adolescenza costituisce una categoria ermeneutica oggi dissodata in profondità, eppure mutevole e cangiante al punto da richiedere sempre nuove storicizzazioni alla luce dei cambiamenti culturali in atto. Al proposito, la pedagogia generale e sociale ha il compito d'inscrivere queste variazioni nella sintassi delle scienze della formazione, descrivendone le traiettorie in una prospettiva di educazione permanente. La letteratura per l'infanzia si concentra invece sull'immaginario, intercettando i passaggi iniziatici degli adolescenti, generativi di domande, di nuove interpretazioni del mondo e, quindi, di sé. Per la didattica e la pedagogia speciale, l'educazione non si limita a trattare questa complessa fase della vita, ma la abita pedagogicamente, costruendo condizioni di possibilità per soggetti capaci di trasformare se stessi e il mondo. Infine, la pedagogia sperimentale tende a decostruire lo stereotipo dell'adolescenza come età fragile, valorizzando al contrario la complessità e l'agency dei ragazzi di fronte alle crisi contemporanee.

Keywords: adolescence; education; identity construction; young people's imagination; contemporary complexity.

Parole chiave: adolescenza; pedagogia; costruzione dell'identità; immaginario giovanile; complessità del contemporaneo.

Adolescenti oggi: tra crisi e opportunità

Teenagers today: between crisis and opportunities

Andrea Bobbio

Definita, tra le età della vita, come la più impalpabile e misteriosa, la più critica e la più controversa, l'adolescenza costituisce un costrutto culturale crocevia di interpretazioni dibattute, spesso polarizzate tra narrazioni difficili da conciliare in un'unica raffigurazione coerente e unitaria. Talvolta essa è narrata

come un tempo della vita sospeso che in sé non è altro che la fine dell'infanzia e un'attesa della vita adulta. Più si dilata convenzionalmente l'intervallo di questa attesa (alcuni studi pongono la fine dell'adolescenza ben oltre i vent'anni), più diventa chiaro che l'adolescente viene definito in negativo, in contrapposizione a quello che dovrebbe essere il proprio esito e compimento e cioè l'adulto. L'adolescente è colui che vive un'esperienza di scarto e dissonanza rispetto all'età adulta intesa come l'età della normalizzazione e integrazione sociale e aderenza al modello sociale dominante (Tolomelli, 2021, p. 16).

Da un lato, quindi, le rappresentazioni più disperanti ed estreme, fatte di violenze e sopraffazioni, consumate nel gruppo dei pari, sui media, espresse con i codici contro-culturali della malavita urbana, "mal-fatti" che echeggiano voci inascoltate nell'infanzia tramutatesi, nel corso della crescita, in disadattamenti più o meno permanenti e ostinati; dall'altra le immagini di un soggetto prometeico, proiettato verso un'adulthood di cui condividono già talune prerogative e capacità di azione. Sono, queste ultime, caratteristiche psicologiche, sociali, culturali e competenze maturate in ambiti un tempo interdetti e impraticabili dall'universo giovanile: l'investimento economico, attraverso le nuove forme – spesso rischiose – della cybereconomia e dell'azzardo; i viaggi e le vacanze gestiti con sempre maggiore autonomia e al di fuori dei canonici rituali sociali; le tecnologie della socializzazione e del tempo libero, utilizzate per espandere reti d'interazione sempre più effimere e delocalizzate. Fanno da sfondo comune a queste modalità di abitare il nostro tempo forme individualistiche e solitarie di intenzionamento del mondo, talvolta accompagnate da soglie estreme di sofferenza e isolamento:

Oltre il 92% dei ragazzi e delle ragazze tra i 15 e i 19 anni utilizza strumenti di IA, e il 41,8% li ha usati per cercare aiuto quando si sentiva triste, solo o ansioso. Una percentuale simile, oltre il 42%, li ha consultati per ricevere consigli su scelte importanti da fare. Al contempo, meno della metà degli adolescenti intervistati (49,6%) dichiara di avere un buon livello di benessere psicologico, con un divario di genere particolarmente marcato: solo il 34% delle ragazze mostra un buon equilibrio psicologico, contro il 66% dei ragazzi. Quasi uno su dieci si è isolato volontariamente per problemi psicologici, e il 12% ha fatto uso di psicofarmaci senza prescrizione¹.

Tale quadro è ancora più drammatico se integrato con le rilevazioni presentate nel 2023 dalla SINPIA, che registrano gli atti di autolesionismo dei ragazzi e delle ragazze di età compresa tra i 13 e i 17 anni:

sono aumentati non soltanto i comportamenti autolesivi ma anche i comportamenti suicidari. Sono, infatti, circa il 27% in più, rispetto al periodo pre Covid-19, i ragazzi e le ragazze che "si tagliano", presentano pensieri inerenti il suicidio o mettono in atto tentativi di suicidio. Si tratta di un problema drammaticamente rilevante: ad oggi, nonostante l'Italia sia uno dei paesi con tasso più basso al mondo, il suicidio è la seconda causa di morte in Italia nei giovani tra i 15 e i 24 anni, preceduta solo dagli incidenti stradali².

La caratteristica dell'isolamento non è soltanto un tratto individuale che emerge nella fenomenologia del privato quotidiano e come orizzonte soggettivo, ma ha solide basi strutturali, quantitative, che si accompagnano alle dinamiche demografiche che interessano il nostro Paese, come mette in evidenza il Report di *Save the Children* del novembre 2025:

1 <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/xvi-atlante-dellinfanzia-ladolescenza-tra-solitudine-disuguaglianze-e-ai>.

2 https://sinpia.eu/wp-content/uploads/2023/09/CS_SINPIA_Giornata-Mondiale-Prevenzione-Suicidio-DEF1.pdf.

tra il 2002 e il 2023, in Italia, è diminuito di 3,4 milioni di unità il numero dei giovani residenti (15-35 anni), passati da 16,1 milioni a 12,7 milioni di unità. Il calo, consistente, è stato del 21,2% e pone l'Italia in ultima posizione per la presenza di giovani tra i 27 Paesi europei, con un'incidenza di appena il 17,4% sulla popolazione complessiva, a fronte del 19,4% della media UE, e con scarti rilevanti rispetto alle nazioni più giovani (23,7% in Lussemburgo, 22,1% in Danimarca, 21,9% nei Paesi Bassi e 21,7% in Svezia). Un ultimo dato demografico che pesa sulla condizione delle e degli adolescenti è quello dei figli unici: in Italia, attualmente risiedono 3 milioni 187 mila famiglie con almeno un figlio adolescente e, tra queste, più di un quarto (il 27,5%) ha solo un figlio, con ampie differenze territoriali, dal 21% della Campania al 39% della Sardegna. Sono 877 mila gli adolescenti che crescono come figli unici, il 22% circa³.

Su questo quadro, di per sé problematico, incidono infine tutte quelle variabili connesse all'appartenenza sociale e ai modelli di socializzazione ad essa correlati: la povertà giovanile influisce infatti in modo sempre più profondo sui destini individuali, generando fragilità che agiscono su più piani e livelli:

- familiare: il 22% degli adolescenti è figlio unico; quasi uno su quattro vive con un solo genitore (4,4% padre solo, 18,5% madre sola);
- povertà ed esclusione sociale: oltre un adolescente su quattro (26,1%) tra 11 e 15 anni è a rischio povertà o esclusione sociale, con forti disuguaglianze territoriali: Nord 15,2%, Centro 24,1%, Mezzogiorno 41,9%;
- povertà alimentare ed energetica: 5,2% dei 12-15enni in povertà alimentare; 8,2% sotto i 16 anni in povertà energetica;
- condizioni abitative: il 43% delle famiglie con figli 11-15enni vive in case sovraffollate (una famiglia su sei per il totale delle famiglie).

I presupposti fino a qui elencati costituiscono gli sfondi imprescindibili dell'operare educativo e pedagogico del nostro tempo, ma non per questo possono essere assunti come alibi per rinunciare a un intervento capacitante e inclusivo, in grado di valorizzare anche i punti di forza dell'adolescenza contemporanea. Tale condizione, infatti, accanto agli aspetti di criticità presentati, evidenzia anche aspetti di inedita competenza che andrebbero sostenuti adeguatamente e implementati all'interno delle politiche giovanili. Ci riferiamo, in particolare:

- al fatto che l'informazione raggiunge gli adolescenti di oggi molto più del passato: sono "nel mondo" (*on life*) come nessuna generazione prima d'ora. Per questo, quando si attivano e decidono di dire la loro nei conflitti sociali, chiedono di essere presi sul serio proprio come prescrive la Convenzione ONU 1989 (Pascuzzi, Licursi, 2024). Da qui l'urgenza di riconfigurare una città policentrica e formativa, offrire loro luoghi e linguaggi per esprimersi, ampliare i loro ambiti di esperienza senza fare loro mancare supporto e protezione;
- al boom di adesioni di ragazzi tra la fine delle medie e le superiori che decidono di andare a fare gli animatori nelle settimane d'estate, ma anche nei ritrovi settimanali nelle altre stagioni. Ci sono oratori che negli ultimi tre anni hanno più che raddoppiato la presenza di adolescenti volontari, in alcune città ad esempio si è passati da 100 a 250 persone, in tutto quest'anno abbiamo contato 70 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni. Anche altre realtà più informali, si pensi all'iniziativa GiocoAosta, hanno rilevato molto recentemente indici di successo assai significativi: 10.331 prestiti in ludoteca e oltre 40.000 presenze attive in quattro giorni.

Pochi esempi, quelli riportati, per constatare l'intatto potenziale dell'adolescenza contemporanea. Un'età cui riservare ascolto e rispetto, da cui apprendere la capacità di sfida, visione e cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Pascuzzi S., Licursi E. (2024). *Prendere parte. Adolescenti e vita pubblica*. Roma: Donzelli.
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tolomelli A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61): 11-19.

3 https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/xvi-atlante-dellinfanzia-rischio-senza-filtri_0.pdf.

Per una seconda nascita: l'immaginario letterario giovanile fra crisi e ricerca identitaria

For a second birth: the youth literary imagination between crisis and the quest for identity

Francesca Borruso

Il titolo di questo monografico – *Adolescenze: riflessioni pedagogiche su mondi, culture e prospettive in divenire* – colloca al centro della riflessione l'età dell'adolescenza nelle sue molteplici declinazioni pedagogico-educative, fra storia e attualità. Considerata un'età spartiacque fra l'infanzia e la vita adulta, diversa fenomenologicamente in base ai diversi contesti storici e socio-culturali che abita, ai ceti, ai generi e alle singole esperienze di vita che la con-determinano, oggi dilatata sul piano temporale, posta al centro della società dei consumi già a partire dagli anni Cinquanta, l'adolescenza è ancora una stagione della vita considerata enigmatica, misteriosa e impenetrabile agli occhi degli adulti. Una enigmaticità che potrebbe essere connessa sia all'accelerazione dei mutamenti sociali che alimentano le distanze fra le generazioni, sia al rifiuto che la cultura occidentale atavicamente ha interiorizzato rispetto a comportamenti interpretati come contraddittori, ad alto tasso di emotività, fortemente sessualizzati e per questo contrapposti al *logos* secondo l'antico dualismo tra mente e affetti (Cambi, 1996). Una tempesta relazionale, emotiva e intellettuale quella vissuta dagli adolescenti, che mette al centro il corpo e le sue trasformazioni, il desiderio di esplorazione, di autonomia, di avventura, il rapporto critico e ambivalente con gli adulti, le relazioni con il gruppo dei coetanei, il rinnovato ruolo dei sentimenti e della sessualità (Arnett, 2007). La fotografia che *Save the Children* ci restituisce sull'adolescenza in Italia è quella di un'età segnata da un aumento delle diseguaglianze educative, cosicché un adolescente su due non ha mai visitato mostre o musei (oltre il 60% nel Mezzogiorno), il 21,2% non è mai andato al cinema, il 46,2% non legge libri al di là di quelli scolastici, meno della metà dei giovani (47,6%) ha fatto una vacanza in Italia o all'estero (Biella, 2025). Dati che ci obbligano a interrogarci sulla nostra responsabilità di adulti e sulla crisi educativa di questo tempo storico.

In questo monografico, i quattro contributi afferenti al settore Paed-01/B sono tutti centrati sull'adolescenza raccontata dalla letteratura giovanile, un ambito d'indagine cruciale non solo perché l'immaginario educa, ma anche perché è una cartina di tornasole preziosa per esplorare le mentalità collettive, lo sguardo degli adulti sul mondo giovanile, i mutamenti delle sensibilità collettive, i silenzi e gli espliciti della cultura, il dialogo fra le generazioni (Barsotti, Cantatore, 2019). Elena Guerzoni indaga la produzione letteraria di Aidan Chambers, pioniera in Europa del genere *Youth Fiction* il quale, tra la fine degli anni Settanta e la prima decade degli anni Duemila, tratteggia personalità di adolescenti che contribuiscono a destrutturare alcuni dei pregiudizi consolidati nella cultura dominante. Claudia Alborghetti ricostruisce, invece, le protagoniste femminili a cui danno voce e corpo autrici molto diverse fra loro, come Giana Anguissola, Renée Reggiani, Bianca Pizzorno e Beatrice Masini. Autrici che, collocandosi in un lasso temporale marcato da numerosi cambiamenti, ci permettono di ricostruire i mutamenti culturali del secondo Novecento che evolvono da identità femminili stereotipate e oblativo a identità di genere molto più sfaccettate, complesse ed emancipate. Valentina Baeli analizza il genere manga *yaoi* – noto anche come *Boys' Love* – dai quali emerge un immaginario fumettistico popolato da personaggi maschili androgini, dai lineamenti efebici e dalle fattezze esili e slanciate, secondo quel *Gender Fluid* che scavalca il binarismo di genere. Una letteratura che intercetta tematiche cogenti connesse alla fatica emotiva, intellettuale e sociale che implica ridefinirsi sul piano della propria identità sessuale in una società, come quella attuale, che continua a respingere la possibilità per gli individui di autodeterminarsi liberamente fuori dagli schemi di genere codificati. Parliamo di fumetti, invece, con Andrea Dessardo il quale ricostruisce il ruolo che la rivista dell'Azione cattolica *Segno nel mondo/ Ragazzi* assolve nell'Italia cattolica degli anni Ottanta. I fumetti Miki Nutella, infatti, cercano di introdurre un linguaggio nuovo e vicino ai bisogni degli adolescenti, con il fine di in-

tercettare, in particolar modo, l'universo femminile, probabilmente perché in quegli anni maggiormente soggetto a profonde trasformazioni identitarie.

A mio avviso, una delle metafore che emerge dall'immaginario letterario *tout court* e che si ritrova, in modo più o meno esplicito in tutti i contributi proposti, è quella del viaggio verso l'ignoto che deve affrontare l'adolescenza. Un viaggio che assume sia i connotati della perdita – la perdita dell'innocenza e dei miti che hanno popolato la nostra infanzia (Boas, 1966) catapultandoci dentro un mondo adulto rivelatore anche di dolori decisamente iniziatici – sia i connotati della conquista di sé. È così anche per l'Arturo di Elsa Morante (*L'Isola di Arturo*, 1957) – un classico dei romanzi di formazione del Novecento – per il quale uscire dall'infanzia significa frantumare il mito paterno, rivelatosi nei suoi limiti, incapacità e inadeguatezze a uno sguardo ormai divenuto adulto, mentre la scelta di abbandonare l'amata isola di Procida – segmento geografico isolato e isolante dal resto dell'esistenza – condensa la forte istanza identitaria e di conquista che anima il suo viaggio di adolescente. Un viaggio, una separazione dalle relazioni dell'infanzia che spesso contengono, inoltre, un attacco critico nei confronti della tradizione. Una contrapposizione quella fra adolescenti e adulti, che ha spesso messo in crisi un consolidato ordine simbolico e che si è tradotta, nel corso della storia, in un attacco al paterno, all'istituzione familiare, alla legge, alla religione, allo Stato, dando vita, in alcuni casi, a profonde rigenerazioni della vita culturale. Fra i tanti esempi letterari voglio citare una delle eroine della tragedia greca che, come sappiamo, integra la prima forma di rappresentazione pubblica delle passioni e dei dolori umani (Steiner, 1961/1992). Emblematico di questo attacco al paterno è il personaggio euripideo di Antigone, probabilmente la prima adolescente della storia della cultura occidentale che agisce, fino al sacrificio di sé, contro il potere costituito. La decisione di Antigone di dare sepoltura al fratello rinnegando le leggi della città secondo le quali il nemico non si rispetta neanche da morto, non è solo un atto di pietà religiosa ma è anche un atto politico, che si appella a una legge non scritta e umana fondata sui valori dell'uguaglianza, della giustizia e della libertà. Ed è emblematico che Euripide affidi proprio a una donna adolescente (quanto di più marginale dalla compagine riconosciuta di quel tempo storico) l'attacco più radicale al potere costituito che, purtroppo, solo agli occhi di una giovane si rivela ingiusto e tirannico.

Separazione/viaggio, elaborazione del lutto e della perdita, contestazione dell'esistente, autodeterminazione esistenziale: tutti passaggi e segmenti di quei processi della formazione che i contributi proposti in questa sezione storica individuano nella loro significatività, in quanto generativi di domande, di nuovi valori, di nuove interpretazioni del mondo e, quindi, di sé. Quattro saggi che evidenziano la vitalità di questo ambito di studi: l'immaginario letterario che registra l'esistente, che educa e che, proprio per la sua intrinseca natura di *textum* (intreccio di senso) può supportare gli individui nel "montaggio" della propria esistenza e accompagnare in quella riprogettazione identitaria, il più possibile libera e autonoma dai condizionamenti imposti e dai destini che altri hanno scelto per noi (Borruso, Cantatore, Covato, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Arnett J.J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood. A Cultural Approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Biella D.(ed.) (2025). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2025. Senza filtri. Voci di adolescenze*. Roma: Save the Children.
- Boas G. (1966). *The Cult of Childhood*. London: Warburg Institute, University of London.
- Borruso F., Cantatore L., Covato C. (eds.) (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini scientifica.
- Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Morante E. (1957). *L'isola di Arturo*. Torino: Einaudi.
- Steiner G. (1992). *Morte della tragedia*. Trad. it. Milano: Garzanti (ed. orig. 1961).

Adolescenza come spazio generativo: per una ridefinizione pedagogica e didattica di un'età plurale

Adolescence as a generative space: towards a new educational and pedagogical definition of a plural age

Fabio Dovigo

Il concetto di adolescenza ha attraversato, nel corso del Novecento, una progressiva medicalizzazione del suo significato. Ereditando il paradigma inaugurato da G. Stanley Hall nel 1904, che interpretava il periodo tra pubertà ed età adulta come una sorta di ricapitolazione filogenetica caratterizzata da *storm and stress*, buona parte della letteratura scientifica ha sedimentato una rappresentazione dell'adolescente come soggetto problematico, un essere transitorio, potenzialmente dirompente e bisognoso di contenimento sul piano educativo. Contro questa ipotesi epistemologica si pronuncia con crescente forza la ricerca contemporanea, che invita a leggere l'adolescenza non solo come età della fragilità, ma anche come spazio generativo di possibilità, *agency* e trasformazione sociale.

I contributi raccolti in questo numero della rivista condividono proprio tale premessa teorica e metodologica, interrogando l'adolescenza da una prospettiva interdisciplinare che intreccia pedagogia speciale, didattica e *Youth Studies*. La convergenza non è casuale, in quanto segnala l'emergenza di un nuovo paradigma che richiede strumenti concettuali capaci di tenere insieme la complessità dello sviluppo umano, la variabilità culturale dei contesti e la potenza trasformativa delle pratiche educative.

Come hanno messo in evidenza Johansson e Herz (2019), storicamente l'adolescenza ha funzionato come un sismografo sensibile ai cambiamenti sociali e culturali. I giovani sono tra i primi a sperimentare, in prima persona, i problemi e le possibilità generate dalle successive ondate di modernizzazione tecnica ed economica che attraversano le società contemporanee. Questa capacità di essere avanguardia del cambiamento non è una contingenza biografica, ma una condizione strutturale, che rende i giovani soggetti privilegiati per comprendere le trasformazioni identitarie, culturali e dell'apprendimento in atto. Ignorarla, o ridurla a sintomatologia di disadattamento, significa impoverire sia l'analisi scientifica sia la pratica educativa.

Il campo degli *Youth Studies*, nella sua configurazione attuale, si trova a operare su almeno tre linee di tensione teorica, che i lavori qui riuniti contribuiscono a esplorare. La prima riguarda il rapporto tra *agency* individuale e strutture sociali. Come ha illustrato Baraldi (2022), a partire dalla *Social systems theory* luhmanniana, l'*agency* adolescenziale non è una proprietà naturale del soggetto, ma piuttosto l'esito di processi sociali che creano nuovi fenomeni comunicativi in grado di ridefinire le strutture stesse attraverso una dinamica evolutiva. Questa prospettiva ha implicazioni decisive per la didattica, evidenziando come l'educazione non sia il contesto in cui l'*agency* viene semplicemente esercitata, ma il luogo in cui essa viene costruita, facilitata o soppressa attraverso specifiche pratiche comunicative e interazionali.

La seconda linea di tensione concerne la costruzione culturale dell'adolescenza stessa. In questo senso, Thornburg (2021) documenta come nel corso degli ultimi decenni la convergenza tra psicologia dello sviluppo e antropologia culturale abbia progressivamente eroso la pretesa universalità del modello occidentale (di derivazione prevalentemente europea e nordamericana) di comprensione dell'adolescenza. Le narrazioni offerte da educatori di diversi Paesi testimoniano che l'adolescenza è una costruzione sociale e storica, oltre che un imperativo biologico. I fattori contestuali, relazionali e culturali ne modellano profondamente la fenomenologia, rendendo necessario un approccio pedagogico plurale, capace di valorizzare la diversità come risorsa piuttosto che come problema. Anziché disciplina residuale focalizzata su situazioni-limite, in questo quadro la pedagogia speciale si configura come un presidio epistemologico che ricorda all'intera comunità educante come la norma sia sempre una costruzione, e la differenza una condizione originaria dell'umano.

La terza linea di tensione riguarda il rapporto tra impegno scolastico, resistenza e strutture istituzionali.

Nel loro studio cross-nazionale condotto nell'ambito dell'*International Study of City Youth*, Demanet e Van Houtte (2019) hanno mostrato come i comportamenti oppositivi degli studenti non rappresentano disfunzioni individuali, ma piuttosto gli effetti delle caratteristiche strutturali e organizzative dei contesti scolastici. Le scuole che non riescono a rispondere ai bisogni di riconoscimento, competenza e appartenenza dei propri studenti producono dispersione scolastica. Quelle che investono in una cultura docente inclusiva e in pratiche relazionali fondate sul rispetto ottengono risultati significativamente diversi. Tale evidenza interpella direttamente la didattica, nella misura in cui è chiamata a progettare ambienti di apprendimento in cui la resistenza non venga repressa ma interrogata, convertita in pensiero critico e partecipazione responsabile.

Diversi autori propongono, in questa direzione, un approccio per l'insegnamento efficace con gli apprendenti adolescenti fondato sul riconoscimento dei *patterns* di sviluppo fisico, intellettuale, identitario e sociale propri di questa fase della vita (Strahan *et alii*, 2022). La ricerca sullo sviluppo del cervello adolescente documenta una plasticità neurale e una sensibilità emotiva che, lungi dal costituire ostacoli al processo di apprendimento, rappresentano risorse cognitive eccezionali per l'apprendimento profondo, il pensiero astratto, l'esplorazione e la creatività intellettuale (Casey *et alii*, 2025). La didattica che sa leggere queste risorse e costruisce relazioni autentiche di cura e riconoscimento con i propri studenti non si limita a trattare l'adolescenza, ma la abita pedagogicamente.

Un tema trasversale a molti dei contributi qui presentati è quello del corpo come spazio epistemico e formativo. A questo proposito Johansson e Herz (2019) utilizzano il concetto di *habitus* trasformazionale per descrivere i processi attraverso i quali i giovani elaborano, mediante pratiche corporee, culturali e relazionali, nuove forme di soggettività che eccedono le strutture di classe, genere ed etnia ereditate. La pedagogia speciale, con la sua attenzione alle diverse modalità di essere-nel-mondo, ci ricorda in questo senso che il corpo non è mai un dato neutro, ma un luogo di iscrizione di aspettative sociali e di potere, e al tempo stesso di possibilità di resistenza e di trasformazione.

Anche il concetto di spazio transizionale, elaborato nella tradizione degli *Youth Studies* a partire da Winnicott e rielaborato in chiave pedagogica, emerge come categoria particolarmente feconda per la riflessione didattica. L'adolescenza non è solo il passaggio tra infanzia ed età adulta, ma rappresenta uno spazio a sé, dotato di una propria densità culturale, di proprie pratiche di senso, di proprie forme di appartenenza e di resistenza. Riconoscere questa densità significa progettare curricula e ambienti formativi che non si limitino a preparare i giovani a un futuro che imita il passato, ma creino condizioni di possibilità per l'invenzione di forme di vita ancora inedite.

In conclusione, i contributi qui riuniti condividono, al di là delle specifiche differenze contenutistiche e metodologiche, una postura epistemica comune, che considera l'adolescenza non come problema da risolvere, ma come interlocutore da ascoltare. In questa postura si riconosce lo statuto scientifico e la vocazione profonda della didattica e della pedagogia inclusiva, intese non come discipline ausiliarie della gestione del disagio, ma quali scienze dell'umano che prendono sul serio la capacità dei soggetti in formazione di trasformare se stessi e il mondo in cui vivono. È questa la scommessa teorica e pratica che i testi raccolti in questo numero ci invitano ad assumere.

Riferimenti bibliografici

- Baraldi C. (2022). *Facilitating Children's Agency in the Interaction: Challenges for the Education System*. Cham: Palgrave MacMillan.
- Casey B.J., Cohen A.O., Galvan A. (2025). The Beautiful Adolescent Brain: An Evolutionary Developmental Perspective. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1546(1): 58-74.
- Demanet J., Van Houtte M. (eds.). (2019). *Resisting Education: A Cross-National Study on Systems and School Effects*. Cham: Springer.
- Johansson T., Herz M. (2019). *Youth Studies in Transition: Culture, Generation and New Learning Processes*. Cham: Springer.
- Strahan D., Jones J., White M. (2022). *Teaching Well with Adolescent Learners: Responding to Developmental Changes in Middle School and High School*. New York: Routledge-AMLE.
- Thornburg D.G. (eds.) (2021). *Global Views of Adolescence: Exploring Relationship-Building, Curriculum Innovation, and School Reform Through Educator Narratives*. Cham: Springer.

Adolescenze plurali e sguardi empirici: smontare la fragilità, validare la trasformazione

Plural adolescences and empirical perspectives: deconstructing fragility, validating transformation

Antonio Marzano

Il titolo della call for papers *Adolescenze: riflessioni pedagogiche su mondi, culture e prospettive in divenire* evoca programmaticamente una pluralità semantica e di natura – è appena il caso di sottolineare – esistenziale. Declinare l'adolescenza al plurale non è un semplice espediente retorico, ma un preciso posizionamento epistemologico: significa riconoscere l'esistenza di traiettorie biografiche ramificate, profondamente influenzate da macro-variabili di contesto e da micro-culture di appartenenza. In questo scenario di complessità, l'area della pedagogia sperimentale si inserisce non come mero apparato di misurazione quantitativa, bensì come istanza critica e regolativa, capace di ancorare la riflessione teorica all'evidenza empirica, muovendosi oltre le impressioni aneddotiche e disancorate dai contesti.

Vivere l'adolescenza oggi significa abitare un tempo storico segnato da “crisi sistemiche e interconnesse”: mutamenti climatici epocali, instabilità geopolitiche, ridefinizioni dei legami sociali e una pervasiva transizione digitale. Dinanzi a questo scenario, per taluni aspetti destabilizzante e generatore di incertezze, la ricerca pedagogica di matrice empirica e sperimentale ha il dovere di superare i riduzionismi e le visioni deterministiche, quest'ultime molte volte di natura politica (cfr. *Nuove Indicazioni Nazionali per la Secondaria e Consulta delle società pedagogiche*, 2026). La nostra scommessa scientifica risiede proprio nel cercare di coniugare la fluidità dei “mondi e culture in divenire” con il rigore dei metodi di ricerca (sperimentali, correlazionali, quanti-qualitativi), offrendo chiavi di lettura, anche in prospettiva *evidence-based*, capaci di orientare le politiche educative – è questa una speranza – e le prassi didattiche.

La problematizzazione della narrazione mediatica dominante attorno ai giovani in contesti formali e informali rappresenta un nucleo concettuale forte. I mass media, e talvolta una certa letteratura psicologizzante di senso comune, tendono a restituire un'immagine univoca e patologizzante dell'adolescente, descritto alternativamente come soggetto intrinsecamente “fragile”, “ansioso”, “disconnesso dalla realtà” o, purtroppo molte volte, “deviante”. Questa stigmatizzazione produce un duplice danno: da un lato alimenta dinamiche di etichettamento che gli stessi adolescenti rischiano di introiettare e di vivere in un senso “colpevolizzante”; dall'altro, può sollevare le agenzie educative dalle proprie responsabilità progettuali e strutturali, derubricando a fragilità emotiva individuale quello che è spesso un disagio socioeconomico, culturale, relazionale o politico. Questo aspetto va superato, anche e magari solo “ammorbidito”, e sviluppato funzionalmente per tendere al miglioramento delle pratiche e delle azioni sul campo.

I saggi presentati cercano di scardinare tale visione semplificata. Attraverso queste indagini, gli autori rimettono al centro il potenziale trasformativo e l'*agency* degli adolescenti. La vulnerabilità non viene negata, ma riletta pedagogicamente: essa non è uno statuto ontologico dell'essere adolescente, ma una condizione situata, un punto di partenza per l'attivazione di risorse resilienti e di processi di coscientizzazione. L'obiettivo è di scardinare il senso comune: i giovani non sono recettori passivi delle crisi globali, ma attori sociali capaci di elaborare risposte originali, di produrre nuova cultura e di innescare innovazione socio-culturale all'interno delle proprie comunità.

Per “catturare” la complessità delle “prospettive in divenire”, bisogna evitare dogmatismi metodologici e in tal senso i contributi testimoniano la ricchezza del panorama contemporaneo della ricerca educativa, articolandosi lungo un *continuum* che va dal controllo sperimentale alla ricerca partecipativa. Questi contributi non si limitano a fotografare lo *status quo*, ma tracciano linee guida teorico-operative per il futuro della ricerca e degli interventi educativi. Il filo che unisce queste ricerche è la convinzione che la scientificità

del metodo pedagogico non debba mai essere disgiunta da una profonda tensione etica e trasformativa. I “mondi, le culture e le prospettive in divenire” degli adolescenti richiedono uno sguardo adulto capace di ascolto autentico, ma anche e soprattutto di istituzioni in grado di progettare sulla base di evidenze scientifiche e non sull’onda dell’emotività o dell’opportunità (o urgenza) mediatico.

Sfidare lo stereotipo della fragilità significa, in ultima analisi, restituire agli adolescenti il loro legittimo ruolo di attivi e consapevoli co-costruttori del presente e di pionieri di una società prossima più equa, sostenibile e inclusiva. Gli adolescenti, fuor di retorica, sono il futuro nostro e del nostro Paese. I dati e le riflessioni proposte possono offrire a studiosi, insegnanti e decisori politici gli strumenti (anche empirici) per tradurre questa visione in un’autentica e sistematica prassi emancipatoria.

Riferimenti bibliografici

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

Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, ricerche, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.

Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell’epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.

Nuove Indicazioni Nazionali per la Secondaria e Consulta delle società pedagogiche (2026): <https://www.siped.it/nuove-indicazioni-nazionali/>

Ritratti di adolescenza al femminile. In viaggio alla scoperta del sé tra Anguissola, Reggiani, Pitzorno e Masini

Portraits of female adolescents. A journey to self-discovery in the works of Anguissola, Reggiani, Pitzorno and Masini

Claudia Alborghetti

Adjunct Professor of History of Reading and Children's Literature | Catholic University of the Sacred Heart | claudia.alborghetti@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Alborghetti C. (2026). Portraits of female adolescents. A journey to self-discovery in the works of Anguissola, Reggiani, Pitzorno and Masini. *Pedagogia oggi*, 24(1), 15-22.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-02>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-02>

ABSTRACT

For Aidan Chambers (2020), adolescence is “the age between” that evolves through young readers’ encounters with unexpected literary works. This research seeks to explore self-discovery as a privileged point of view on adolescence, with female protagonists facing different forms of journeys in selected works by Giana Anguissola, Renée Reggiani, Bianca Pitzorno and Beatrice Masini. The analysis follows the evolution of each protagonist, but at the same time reflects on both the socio-cultural context in Italy in the second half of the 20th century and the beginning of the 21st (Boero, De Luca, 2009) and on transformations in the concept of adolescence. The authors’ narrative choices communicate with potential adolescent readers who are invited to give their own answers to the questions posed by literary fiction.

L'adolescenza o “l'età sospesa” (Chambers, 2020) è un periodo di transizione che necessita di incontrare inusitate opere letterarie nelle quali poter scoprire e identificarsi con protagonisti emblematici. Il presente contributo intende esplorare, attraverso il viaggio, la scoperta del sé come ambito peculiare dell'adolescenza in alcune protagoniste femminili della letteratura giovanile italiana in opere selezionate di Giana Anguissola, Renée Reggiani, Bianca Pitzorno e Beatrice Masini. Si osserva l'evoluzione delle protagoniste che segnala il processo di cambiamento socio-culturale che attraversa l'Italia della seconda metà del Novecento e gli inizi del Duemila (Boero, De Luca, 2009) e, con esso, i mutamenti relativi alla concezione dell'adolescenza. Le scelte narrative delle autrici dialogano con potenziali lettori adolescenti stimolati ad elaborare risposte letterarie possibili alle molte domande che le opere suscitano.

Keywords: adolescence, youth fiction, literary criticism, Italy, 20th and 21st centuries

Parole chiave: adolescenza, letteratura giovanile, critica letteraria, Italia, XX e XXI secolo

Received: March 27, 2026

Accepted: April 29, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Claudia Alborghetti, claudia.alborghetti@unicatt.it

1. Una voce che cambia

L'età dell'adolescenza rimane ancora un periodo dello sviluppo spesso definito "difficile" (Barone, 2009, p. 25). I recenti studi pedagogici in questo ambito hanno saputo contestualizzarla nelle relazioni interpersonali che si creano quando l'adolescenza si costruisce nel suo "fare esperienza" (Barone, 2019, p. 10).

Durante l'adolescenza è fondamentale riconoscere il carattere di disorientamento che accompagna il giovane, in transizione tra il non essere più bambino e al contempo non ancora adulto, serbando tuttavia un "nucleo della personalità [che] è ancora disperso, frammentario e fragile" (Fabbrini, Melucci, 2000, p. 8). La ricerca di punti di riferimento è forte, la formazione del sé implica un'immersione in un periodo nuovo di cambiamento nel corpo, nei pensieri, nelle responsabilità (Barone, 2009).

Il contributo portato dalla letteratura giovanile può sostenere questo percorso di formazione dell'esperienza personale per il lettore adolescente (Guerzoni, 2025). Aidan Chambers ricorda che "[...] al cuore della giovinezza [c'è] l'impulso a capire chi siamo, cosa siamo, cosa potremmo diventare, e perché" (Chambers, 2020, p. 119). Il ruolo dell'autore e della creazione letteraria, quindi, diventa cruciale per rappresentare quelle sfumature di mutamento e di spinta verso il futuro che investono il passaggio all'età adulta. È in questo snodo esperienziale che si colloca il presente contributo, volto a esplorare i passaggi segreti della letteratura giovanile in Italia nella seconda metà del Novecento e gli inizi del Duemila. Lo sguardo critico si concentra sui personaggi femminili per ricostruire quali tratti caratteristici dell'esperienza adolescenziale sono entrati a far parte del linguaggio letterario del secondo Novecento.

2. Dalla parte delle ragazze di carta

Storicamente, in Italia il ruolo sociale femminile è stato subordinato a quello maschile e relegato alla sfera familiare di cura. Il destino delle bambine restava circoscritto nel contesto della famiglia prima come figlie, poi mogli, poi madri (Ulivieri, 1999). Nel Novecento cambia la prospettiva della donna che trova il giusto contesto per riconoscere il proprio valore e coltivare i mezzi per dare voce ai propri diritti (Polenghi, Gecchele, 2017, p. 441). Tuttavia, pur riconoscendo la centralità della figura femminile nel contesto sociale del Novecento, la ridefinizione del ruolo delle donne ancora oggi è al centro di un animato dibattito attorno alle identità del femminile, alla strumentalizzazione della libertà e dei diritti delle donne, al linguaggio di genere per riflettere sul portato dei movimenti femministi nella contemporaneità (Concia, Scarraffia, 2025).

Nella letteratura giovanile, la seconda metà del Novecento vede la comparsa di protagoniste femminili che fino ad allora erano state "le "grandi escluse" nella letteratura della cultura occidentale, personaggi asenti o sfumati, imprigionate nella presunta neutralità e nell'immagine asessuata dell'infanzia [...]" (Bartolotti, 2006, p. 144). Segnali di originalità sono riscontrabili già alla fine dell'Ottocento con Jo March di *Piccole donne* (1868) e il personaggio iconico di Mary Lennox ne *Il giardino segreto* (1911) che da subito viene descritta come malaticcia ed estremamente antipatica. Nel 1945 *Pippi Calzelunghe* determinerà una svolta cruciale per le protagoniste femminili, ancora amata dal pubblico di oggi¹. In Italia, la comparsa di personaggi femminili protagonisti richiederà un lungo periodo di incubazione, ma arriverà il tempo di Giana Anguissola e Renée Reggiani.

Nel secondo Novecento altre scrittrici riusciranno a descrivere il femminile nelle sue sfaccettature, anche grazie alla spinta innovativa dei nuovi movimenti femministi che negli anni Settanta avviano un percorso di "presa di coscienza" delle donne" volto a sfociare, nel ventennio successivo, in un "pensiero della differenza" (Bertilotti, Scattigno, 2005, p. xi) con l'affermazione della sostanziale separazione tra universo maschile e femminile. La critica alla letteratura per l'infanzia si aprirà alla differenza di genere con il lavoro di Elena Gianini Belotti (1973) che restituisce valore al femminile attraverso uno sguardo aperto sulla differenza. Sarà questo il momento di Bianca Pitzorno, Beatrice Solinas Donghi e Donatella

1 Basti pensare alla mostra dedicata a Pippi per i suoi 80 anni dalla prima pubblicazione (<https://www.andersen.it/cuneo-una-mostra-per-pippi-calzelunghe/>), o al numero monografico della rivista Andersen in occasione di questa celebrazione speciale (*Andersen*, n. 424, luglio-agosto 2025).

Ziliotto tra le altre, che sfrutteranno diverse forme narrative per comunicare con i giovani lettori e incontrarli sul terreno dell'immaginazione (Boero, De Luca, 2009).

Negli anni Duemila si mette a frutto l'esperienza ormai avviata con l'esplorazione di protagoniste femminili uniche. Tra le autrici che pongono attenzione al periodo dell'adolescenza femminile troviamo Beatrice Masini, che sperimenta la letteratura in ogni sua forma e apre le porte all'esplorazione intima delle emozioni che cambiano.

Nei limiti imposti dal presente contributo, l'esplorazione letteraria che si propone attraversa un lasso temporale marcato da numerosi cambiamenti che fanno da sfondo all'esigenza narrativa di Anguissola, Reggiani, Pitzorno e Masini accomunate dal senso del viaggio e di (ri-)scoperta del sé.

3. Un viaggio mancato e uno di scoperta

Giana Anguissola (1906-1966) ha trovato spazio nella letteratura giovanile grazie alla capacità comunicativa nella scrittura e alla genuinità dei personaggi offerti allo sguardo dei lettori. Anguissola sperimenta diverse tipologie narrative prediligendo inizialmente la fiaba e il racconto breve, ma nel tempo nei romanzi compariranno protagoniste ispirate ad un modello ancora situato nell'ideale femminile tutto gentilezza e bontà, messo in discussione da uno spiccato senso dell'umorismo che riesce a colpire il lettore nei momenti più inaspettati. Nel secondo dopoguerra, il mutato scenario politico italiano chiede un cambio di passo nella letteratura per ragazzi. Anche Anguissola con grande fatica cercherà una nuova voce e nel 1954 pubblica *Il diario di Giulietta*, "un'opera di avvio del romanzo per adolescenti, nuova e prolifica stagione ideativa e di riconosciuta notorietà nella letteratura per l'infanzia del periodo" (Fava, 2009, p. 64). Le scelte narrative di tipo diaristico riprendono l'omonimo sceneggiato della prima programmazione televisiva della Rai e inaugurano uno stile comunicazionale innovativo che facilita l'immediato riconoscimento tra lettore e protagonista, ma più di tutto permette a Giulietta di dare voce al proprio ideale di femminilità "con maggiore autonomia e vivacità" (Fava, 2009, p. 64).

Giulietta se ne va (1962) è il terzo volume del ciclo che comprende *Il diario di Giulietta* (1954), *Giulietta e i sedici anni* (1956). La trama è tanto lineare quanto ricca di colpi di scena. Nel passaggio tra i 16 e i 17 anni, il lettore incontra Giulietta Maggi che da subito si presenta come ragazza attenta al suo aspetto, rispettosa dei genitori (con una predilezione per la madre, modello femminile e familiare d'elezione), alle prese con l'ultimo periodo scolastico prima degli esami finali e nel pieno delle turbolenze sentimentali. L'immagine di apertura è quella del bocciolo di una rosa rampicante che fa capolino alla finestra di Giulietta, che ad un suo bacio si dischiude. Il parallelo con l'età adolescenziale della protagonista è esplicito, lei "bocciolo di donna" (Anguissola, 1962, p. 10) è colta in un momento in cui cerca di mettersi alla prova in varie situazioni: aiutando un'anziana signora derubata dei suoi averi, organizzando un tè con le amiche, incontrando l'attrice dei suoi sogni. Giulietta appare spesso ingenua, ma sempre in grado di gestire momenti di delusione, animata dal desiderio di autonomia, mossa dai valori rappresentati dal suo nucleo familiare. Riflette costantemente sull'esempio di amore rappresentato dai genitori e si interroga sul suo futuro e su quello delle sue amiche:

[...] i miei genitori, [...] litigano tutto il giorno e si adorano tutta la vita. Beati loro. Per quanto li riguarda, la vita non ha più interrogativi. Mamma ha sposato l'uomo che amava; babbo ha sposato la donna che amava. Lui ha la sua fabbrica e i suoi figli, lei ha i suoi figli e la sua casa. Ma io...noi... Fiammetta, Betty, Maria Claudia... Quale sarà il nostro avvenire? (Anguissola, 1962, p. 40)

Gli spazi dell'uomo (padre) e della donna (madre) sono distinti: lavoro e figli per lui, figli e casa per lei. Pur nello schematismo di genere qui proposto, Giulietta pare non essere soddisfatta di un progetto di vita che a suo dire "non ha più interrogativi" e getta lo sguardo verso un futuro ancora incerto.

Giulietta ammira profondamente un'amica di famiglia, Betty, che a 25 anni, vittima di fortuna avversa per cui la famiglia è finita in disgrazia, deve lavorare per pagarsi gli studi in medicina. Uno scambio tra le due illumina i diversi mondi possibili per le ragazze di quegli anni in Italia. Dice Betty: "Siamo abituate a una diversa fortuna! Cosa credi: che tutte, nel mondo, debbano essere Giulietta o Betty? Cioè tutte bam-

bine come te, protette dai genitori, o tutte ragazze destinate a temprarsi come me, per la lotta con la vita? [...]” (Anguissola, 1962, p. 55).

Il percorso di maturazione della protagonista si scontra con i drammi d’amore. Giulietta, convinta di non andare a genio al suo professore di scienze e in pena perché non vuole presentarsi all’esame finale con un brutto voto in quella materia, decide di sfidare la sua timidezza e il rispetto che nutre per la figura adulta del docente presentandosi alla porta del professore senza invito. Egli è segretamente attratto da lei e questa visita inaspettata lo mette di fronte al fatto compiuto, tanto che, dichiarandosi, lascia interdetta Giulietta: “Giulietta, piccola Giulietta pasticciona e spaurita, così bambina (facevi i pupazzi!) e così timida, così d’altri tempi fra tante ragazze troppo disinvolute: ti voglio bene” (Anguissola, 1962, p. 123). La visione del professore inchioda la ragazza in un ideale di infanzia immatura, opposta alla figura femminile più autonoma che sembra affacciarsi come novità in quel periodo. Il professore desidera sposare Giulietta e portarla con sé negli Stati Uniti perché là è stato chiamato come ricercatore. L’aut-aut che propone a Giulietta è perentorio: “E, se mi dirai di sì, verrò dai tuoi deciso a portarti con me in autunno, in settembre. La mia vita è tanto seria e piena di responsabilità, che mi occorre una moglie bambina... e somarella... [...]” (Anguissola, 1962, p. 125, corsivo nel testo). Lo sguardo maschile, autoritario in modo dissimulato, è incentrato su serietà e responsabilità opposte al carattere immaturo di Giulietta, chiamata a crescere nel ruolo di moglie. Combatte tra incertezza adolescenziale e la reverenza che prova nei confronti di una figura adulta di potere: “[...] è impossibile dirgli di no. Lui è spiccio, lui vuole e comanda, quasi, anche se in effetti pare che non comandi, che lasci la massima libertà. Non è come i soliti ragazzetti che mi stanno intorno, solo incerti, sospirosi, timidi...” (Anguissola, 1962, pp. 125-126, corsivo nel testo). Il desiderio di sicurezza sembra prevalere, ma seguendo il viaggio di maturazione di Giulietta il lettore scoprirà che, contrariamente a quanto suggerito dal titolo del romanzo, il trasferimento oltreoceano resta irrealizzato per sfociare successivamente in un amore inaspettato proprio tra quei “ragazzetti” che Giulietta tanto disprezza. Anguissola sa tratteggiare “atteggiamenti di autonomia adolescenziale ma anche di ironiche ingenuità, frutto di inesperienza e di volontà di sperimentazione da parte dei protagonisti” (Fava, 2009, p. 48) in un percorso che viene incontro al lettore con genuina freschezza, pur restando ancorato alla visione dell’amore romantico realizzato.

Un altro viaggio di poco successivo a quello di Giulietta porta il lettore da Milano a Castellammare nel periodo della scoperta archeologica della città di Stabia. Carla Clerici in *Carla degli scavi* (1968) scritto da Renée Reggiani (1925-2019) viaggia su binari differenti da quelli proposti da Anguissola. A causa di un impegno di lavoro che porta i genitori di Carla all’estero, la ragazza (tra i 14 e i 15 anni) viene mandata a stare dallo zio Libero: “[...] mai visto prima, non proprio zio, un lontano parente napoletano, figurati, e preside. Santo cielo. E una zia. Senza figli: una barba” (Reggiani, 1968, p. 26). Anche lo “zio” non è entusiasta di avere in casa un’adolescente: “Proprio dentro casa; finita la pace, finita la tranquillità. E se avesse con sé quell’affare orrendo, no, non lo chiamano più grammofono [...] il giradischi, e che dischi girano là sopra: urla scimmiesche [...]” (Reggiani, 1968, p. 27).

L’iniziale diffidenza tra Carla e Libero raggiungerà una maturazione impreveduta attraverso la progressiva apertura reciproca, grazie alla passione dello zio per gli scavi archeologici. L’evento di cronaca della scoperta di Stabia² non è casuale: rivela la tendenza di Reggiani a scrivere le sue opere “su una realtà di dati, su fatti di un interesse urgente e largamente avvertito, su vicende che fanno meditare e presuppongono, da parte del lettore, una partecipazione non solo affettiva, ma di pensiero, di opinioni” (Poesio, 1968, pp. 5-6). Carla saprà superare i preconcetti verso il mezzogiorno tipici del periodo grazie alla schiettezza delle persone che incontra, alle sfogliatelle napoletane, la lirica, il mare (presenza tanto misteriosa quanto vicina, nel suo costante fluire, agli stati d’animo di Carla). Il percorso di maturazione procede con l’incontro di Lucia Attanasio, ricca adolescente che prende subito Carla in simpatia e la introduce alla sua cerchia di amici. Il loro primo incontro è segnato dallo sguardo esteriore di confronto: “[...] lo dico a Lucia che ride, sotto la cascata di capelli biondo cenere. Certo è un bel colore. E non sono proprio tinti per niente. Che fortuna. I miei capelli di un coloraccio qualsiasi e mi dispero. Castani, al sole hanno qualche sfumatura rame. Un orrore” (Reggiani, 1968, p. 42).

2 Reggiani recupera un fatto di cronaca reale, dove nel 1950 erano stati riportati alla luce i resti di un’antica villa della città di Stabia seppellita nell’eruzione del Vesuvio del 79 d. C. La figura reale del preside Libero d’Orsi ispira quella dello zio Libero in *Carla degli Scavi*.

Carla è smaccatamente autocritica, ma l'incontro con Lucia dischiude una consonanza di spirito che le rende immediatamente inseparabili l'una per l'altra. Carla sperimenterà qui la prima "cotta" per un amico americano, "un matusa di almeno ventidue anni, se non di più" (Reggiani, 1968, p. 73). Arthur è simbolo di libertà, di esotismo, l'ignoto così agognato nell'adolescente Carla che sta cercando dei punti fermi in un luogo ancora per lei sconosciuto. Allo stesso tempo dovrà combattere con l'invidia delle amiche di Lucia che la vedono come un'avversaria, sentirà forte il desiderio di uniformarsi agli adolescenti che la circondano e vivrà costantemente la sensazione di non essere abbastanza per gli altri. Tutto questo scomparirà quando, insieme allo zio, inizieranno gli scavi per riportare alla luce Stabia. Carla prende finalmente coscienza del suo valore, spinta dal desiderio di diventare archeologa, progetto per il futuro. Arthur diventa passato, pur marcando un momento difficile per Carla che sente bruciante il disinteresse di lui nei suoi confronti: "Insomma, a Arthur non interessava proprio. Sono sull'orlo di una crisi. E certo – oh rabbia – mi viene da piangere. Eppure adesso non sono più scema. Non sono brutta" (Reggiani, 1968, pp. 164-165).

La maturazione di Carla è espressa con una rapidità narrativa che si avvicina al flusso di coscienza, Reggiani utilizza "uno stile tutto notazioni concise, e nei momenti più intensi, fatto di frasi nervose che rendono, come a pennellate brevi e decise, le varie sensazioni dei personaggi" (Poesio, 1968, p. 15). Il punto di vista in *Carla degli scavi* è molteplice, passa senza soluzione di continuità da Carla a Libero nel loro presente, al passato lontanissimo di una abitante di Pompei, addirittura attraversa personaggi del diciottesimo secolo. Sempre Poesio sa giustificare questi salti temporali con la capacità del lettore di fantasticare: "Eppure, se vi immedesimate nei panni dell'eroe di un libro che state leggendo avidamente, quante volte non capita anche a voi di prolungare nel vostro intimo il racconto e di parlare con le parole di quell'eroe o di agire fantasticamente con i suoi atteggiamenti?" (1968, p. 19).

Tale è l'abilità di Reggiani di avvicinarsi al lettore adolescente senza autoritarismi, con l'onestà che il lettore chiede all'autore, in un viaggio alla scoperta di sé che anticipa l'eroina ribelle di Pitzorno in *Polissena del Porcello*.

4. Un viaggio circolare e uno di rinascita

Bianca Pitzorno rappresenta una delle rivelazioni della letteratura giovanile del secondo Novecento (Boruso, 2019, p. 167). Protagonista del cambiamento radicale dei ruoli femminili in letteratura, si lascia guidare dalla voce che parla ai giovani lettori "ponendo attenzione alla loro più vera identità, ai loro sentimenti più profondi [...]" (Barsotti, 2006, p. 157). Le sue storie spesso traggono origine dal rapporto con bambini reali, o dalla propria infanzia come *Polissena del Porcello*. Pitzorno scrive che da piccola fantasticava sulla possibilità di essere stata adottata, visto che la madre spesso le raccontava di averla trovata sotto un cavolo (Pitzorno, 1995, p. 52).

Polissena Gentileschi, undici anni, ha le stesse fantasie di Bianca. Nel paese di Cepaluna pare che tutti sappiano che è stata adottata dalla ricca famiglia dei Gentileschi. Tutti tranne Polissena, che soltanto in seguito ad uno screzio con l'amica Serafina sente con le sue stesse orecchie ciò che fino ad allora aveva pensato fosse soltanto una diceria. Questa rivelazione, confermata dalla vecchia balia Agnese, innesca il desiderio di Polissena di mettersi in viaggio per trovare la sua vera famiglia. Se *Polissena del Porcello* è noto essere "un *feuilleton* tragicomico in cui l'autrice si è divertita a utilizzare con taglio ironico tutti i luoghi comuni del romanzo d'appendice di fine Ottocento" (Casella, 2006, p. 223), non è soltanto un'ottima prova narrativa, ma mette in gioco molte delle incertezze del periodo adolescenziale. Innanzitutto, il viaggio che Polissena intraprende non è soltanto fisico ma spirituale. La ricerca della sua vera famiglia si rivela essere più complessa del previsto: il suo viaggio la riporta alle origini scoprendo che proprio i Gentileschi sono la sua vera famiglia.

All'inizio della sua avventura, Polissena fa amicizia con Lucrezia, che gira per i vari paesi con la sua compagnia di Animali Acrobatici. Si unisce a loro per non restare sola, ma Lucrezia si rivela essere essa stessa un mistero, della cui origine poco si sa. Anche per lei ci sarà un colpo di scena; tuttavia incarna la ragione di Polissena e la rincuorerà quando, messa di fronte alla realtà del viaggio circolare intrapreso, dichiara:

Anche noi saltimbanchi tutti gli anni facciamo lo stesso giro e torniamo negli stessi posti. Ma ogni volta abbiamo storie nuove da raccontare. Non sarebbe così bello ritrovare i vecchi amici, se non si fossero fatte, nel frattempo, tante nuove esperienze. Pensa a tutta la gente che hai conosciuto in questo che adesso ti sembra un giro inutile. A tutti i posti che hai visto, a tutte le cose che hai imparato. Pensa a quanto sei cambiata tu stessa! (Pitzorno, 2015, pp. 310-311).

Il pensiero del viaggio come formazione prende il sopravvento, il giovane lettore realizza insieme a Polissena che il “fare esperienza” diventa occasione per conoscere meglio i genitori come esseri umani fragili, porto sicuro a cui tornare dopo mille peripezie. Nel caso di Polissena, la distanza dalla famiglia innesca una serie di rivelazioni: scopre di essere determinata, empatica, creativa (contribuirà con le sue abilità al successo della Compagnia Giraldi), si lascerà guidare dall’esperienza di Lucrezia che aveva passato un’infanzia segnata da violenze fisiche e psicologiche. Le due amiche sapranno sostenersi a vicenda, andando incontro al lieto fine che le vedrà entrambe più consapevoli del loro ruolo maturo nei rispettivi contesti.

Il viaggio spirituale fa da filo conduttore nell’ultimo romanzo qui analizzato, *L'estate gigante* di Beatrice Masini. Pubblicato nel 2005 e riedito nel 2021 all’interno della *Trilogia delle ragazze*³, questo romanzo viene definito da Fochesato “bellissimo [...] nel quale di cose ne accadono poche e che possiede un ritmo lento o per dir meglio pacato e sapientemente sorvegliato. Al tempo stesso però attrae, affascina, coinvolge pian piano” (2005, p. 43). La protagonista tredicenne, mai nominata per nome, sta vivendo l’ultima estate della sua infanzia ed è sulla soglia, percepisce la malinconia della sé stessa bambina che sta lasciando, riconosce l’incertezza del cambiamento adolescenziale che si palesa con “un’attrazione ancora oscura e incerta, quasi dolorosa” (Fochesato, 2005, p. 43) per il bagnino Luciano. L’incipit del romanzo traccia il sentire del cambiamento: “[...] *L'estate che ogni bambino ricorda quando non è più un bambino, eppure la sua memoria è inchiodata là, parziale, incompiuta, frammentaria, beffarda: non mi riavrai, non mi riavrai. Non ti riavrò, mi dissi, ma per adesso non ti ho ancora creato: quindi sei mia*” (Masini, 2021, p. 51, corsivo nel testo).

Il “gigante” rappresenta il punto di vista di una figura immaginata dalla protagonista. Lo sguardo “*di un gigante cosmico, un essere dotato di poteri immensi ma tremendamente ingenuo. Innocuo no. Ignaro, piuttosto, questo sì: come un uragano, un terremoto, uno tsunami. Inconsapevole. E qualunque cosa ci accadesse, era colpa o merito suo*” (Masini, 2021, p. 80, corsivo nel testo). Questo gigante detta le sfide che il gruppo di bambini al seguito della protagonista, considerata la leader, deve affrontare. Così, rischio dopo rischio, si aggiunge un tassello all’esperienza, sentendosi più grandi. Come nel momento in cui il “gigante” chiede di arrivare fino agli scogli, con le onde che stanno montando e la bandiera rossa di divieto di balneazione issata, il gruppo compatto si avventura in acqua. Nonostante le difficoltà, guadagnano la meta, anche la protagonista: “Ancora uno sforzo. Non sono stanca, ma un po’ tesa, nervosa. Responsabile. Non so perché faccio queste cose, come mi vengono in mente. È come se mi mettessi alla prova, e loro con me: se ce la facciamo, siamo qualcosa in più” (Masini, 2021, p. 95). Prove sempre più difficili paragonabili agli antichi riti di iniziazione, che spingono verso una maggiore consapevolezza e responsabilità dell’iniziato alla vita di comunità.

In questo romanzo la protagonista arriverà ad una rivelazione, rifiutata e poi dolorosamente accolta, del mistero che avvolge la “cabina ventisette”. Masini descrive magistralmente le sensazioni della protagonista che cattura, non vista, un rapporto sessuale tra il bagnino Luciano e una donna. Dalla descrizione si intuisce che si tratta della mamma di uno dei bambini che fa parte della sua compagnia:

Anche dentro la cabina ventisette c’è buio, il buio umido di un posto senza finestre, riesco a sentire la presa fresca della sabbia umida sotto i piedi, il tocco freddo della parete ruvida contro le spalle: fin qui, riesco quasi a essere lei. Invece quello che non so, non sento, non ho è il tocco della pelle di lui, la pelle vasta e tesa della schiena sotto le mani, mani che dovrebbero essere le mie, e invece (Masini, 2021, p. 141).

Lo scoglio dell’esperienza: la protagonista riesce a riversare su di sé soltanto una parte delle sensazioni della donna, quelle che lei stessa ha vissuto. Manca l’universo del contatto fisico con il suo oggetto del de-

3 Gli altri due racconti sono *I bottoni* e *Giù la zip*, quest’ultimo pubblicato per la prima volta nel 2000.

siderio, tenuto a distanza e allo stesso tempo cercato ogni giorno – uno sguardo, una parola – nella speranza di un sentimento ricambiato. Ma è un amore acerbo che non potrà sbocciare: Luciano morirà di lì a poco in un incidente, la protagonista andrà incontro ad un'ultima sfida con i suoi bambini e rischierà la vita di una di loro. L'estate ormai è finita. E con lei la stagione dell'infanzia e dell'incertezza.

5. Note conclusive

Fabbrini e Melucci restituiscono al silenzio il valore intrinseco di ridefinizione del sé nell'adolescenza:

Il silenzio manifesta [...] il diritto a rivolgersi verso l'interno per far posto, accanto all'esperienza dell'espressione, a quella profonda dell'impressione, alla necessità di imprimere in noi stessi le esperienze perché si depositino e lascino il segno. Nel mutismo degli adolescenti è racchiuso l'appello a rispettare questo diritto. Diritto a tacere anche senza capire, possibilità di darsi il tempo per contemplare la vita e per meditarla, il tempo per transitare lentamente (2000, pp. 40-41).

Il silenzio delle protagoniste congiunge tutte le opere qui presentate, ed è tale solo per coloro che non sanno ascoltare, quasi sempre gli adulti impegnati a condurre le proprie vite. Giulietta affida i suoi pensieri intimi al diario; Carla li lascia liberi nella narrazione costruendo un rapporto diretto con il lettore; Polissena continua a fantasticare e a cercare sé stessa nell'ideale della sua famiglia d'origine; da ultima la protagonista dell'estate gigante che nella lentezza del periodo di vacanza al mare vede scorrere davanti agli occhi i resti della sua infanzia. La letteratura mostra il viaggio in diverse forme, sia interiore sia esteriore, che accompagna la fragilità del periodo adolescenziale e allo stesso tempo le dinamiche tra adulti e ragazzi. Ogni opera prepara il terreno per la maturazione della figura femminile nell'esperienza vissuta entro gli argini delle relazioni parentali in Anguissola, Reggiani e Pitzorno, mentre i cambiamenti sociali degli anni Duemila si osservano nell'adolescenza tratteggiata da Masini. Qui l'incertezza è resa ancora più fragile dall'indifferenza dell'amore estivo e dalla presenza della morte che continua ad affacciarsi tra le righe fino all'ultima avventura insieme alla banda di ragazzini. Le differenze tra maschi e femmine sono sempre presenti: nel corpo che cambia, nei rapporti con i familiari, nelle responsabilità.

La letteratura giovanile può quindi accompagnare il lettore adolescente a ri-conoscere il sé nel potenziale di progettazione sul futuro, di apertura verso il mondo e nella ricerca di autonomia nonostante la fragilità nel passaggio dall'infanzia all'età adulta.

Riferimenti bibliografici

- Anguissola G. (1964). *Giulietta se ne va*. Milano: La Sorgente.
- Barone P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Bertilotti T., Scattigno A. (eds.) (2005). *Il femminismo degli anni Settanta*. Roma: Viella.
- Boero P., De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Borruso F. (2019). La scuola nella letteratura per l'infanzia del secondo novecento. Spazio materiale e simbolico di una pedagogia eversiva. *Pedagogia Oggi*, XVII(1): 159-170.
- Casella M. (2006). *Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*. Milano: Mondadori.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri.
- Concia A.P., Scaraffia L. (eds.) (2025). *Quel che resta del femminismo*. Macerata: Liberilibri.
- Fabbrini A., Melucci A. (2000). *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Fava S. (2009). *Dal "Corriere dei Piccoli" Giana Anguissola scrittrice per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fochesato W. (2005). Una stagione per la vita. *Andersen*, XXIV(217): 43.
- Gianini Belotti E. (1978). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

- Guerzoni E. (2025). *Come un fiume. Adolescenza e Youth Fiction: ritratti di identità metamorfiche*. Napoli: Sinestesia.
- Masini B. (2021). *La trilogia delle ragazze*. Milano: Rizzoli.
- Pitzorno B. (2015). *Polissena del Porcello*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno B. (1995). *Storia delle mie storie*. Parma: Pratiche.
- Poesio C. (1968). Ogni riferimento a vicende e persone reali...non è affatto casuale. In R. Reggiani, *Carla degli scavi* (pp. 5-22). Milano: Garzanti.
- Polenghi S., Gecchele M. (2017). I diversi volti del bambino nel xx secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 431-450). Parma: Junior.
- Reggiani R. (1968). *Carla degli scavi*. Milano: Garzanti.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Crescere da cattolici negli anni Ottanta. I fumetti di *Miki Nutella* (1982-1989)

Growing up as Catholics in the 80s. *Miki Nutella's* comics (1982-1989)

Andrea Dessardo

Associate Professor of History of Education | European University of Rome | andrea.dessardo@unier.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dessardo A. (2026). Growing up as Catholics in the 80s. *Miki Nutella's* comics (1982-1989). *Pedagogia oggi*, 24(1), 23-31.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-03>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-03>

ABSTRACT

In the 1980s, the *Miki Nutella* comic strips were published in *Segno nel mondo - Ragazzi*, a Catholic Action magazine aimed at members aged 12 to 14. Together with the letters page edited by Don Tonino Lasconi, these introduced a new and very frank language for teenagers, especially girls, to help them address even the most intimate existential questions. Female readers had no qualms about asking questions about sexuality and physical appearance, as well as expressing doubts, with a certain freedom of expression, about religious faith and the quality of their relationships, thus revealing the continuing relevance of the educational role of the Church, which was considered a reliable interlocutor.

Negli anni Ottanta su *Segno nel mondo - Ragazzi*, rivista dell'Azione cattolica riservata ai soci tra i 12 e i 14 anni, comparvero i fumetti di *Miki Nutella* che, insieme alla rubrica di posta curata da don Tonino Lasconi, introdussero un linguaggio nuovo per rivolgersi agli adolescenti, in particolare alle ragazze, e capace di intercettare le domande esistenziali anche più intime. Le lettrici non si facevano scrupoli a porre domande su sessualità e cura dell'aspetto, oltre che dubbi sulla fede religiosa e sulla qualità delle proprie relazioni, anche con una certa libertà d'espressione, che rivela anche il ruolo educativo ancora rilevante della Chiesa.

Keywords: Catholic Action, 80s, comics, Church, generation X

Parole chiave: Azione cattolica dei ragazzi, anni Ottanta, fumetto, Chiesa, generazione X

Received: March 12, 2026

Accepted: April 27, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Andrea Dessardo, andrea.dessardo@unier.it

1. Addio Lucilla!

“Carissimi ragazzi e ragazze, questa volta vi voglio raccontare di Lucilla. È la sua storia, ma, purtroppo, è anche quella di Marco, Laura, Sergio, Cristina... e di mille altri. Forse sta per essere anche la storia di voi che mi state leggendo”.

Così iniziava la rubrica di posta cui rispondeva don Tonino Lasconi, sull'ultimo fascicolo (il n. 48) di *Segno nel mondo – Ragazzi* del 1981. La storia che don Tonino si accingeva a raccontare era appunto quella tipica di molti ragazzi che, cresciuti in parrocchia, si affacciavano all'adolescenza, cioè il pubblico della rivista, che giungeva (e tuttora giunge) in abbonamento a tutti i soci dell'Azione cattolica dei ragazzi (Acr) tra i 12 e i 14 anni. Un pubblico che può sembrare molto specifico, ma che può invece portare un contributo significativo al tentativo di sondare gli umori della società italiana degli anni Ottanta, dal momento che, in quel periodo, l'intera Acr (considerando quindi anche i bambini dai sei anni) contava all'incirca duecentomila soci.

“Lucilla – proseguiva la lettera – è una bella morettina di seconda media avanzata. Aoh! Intendiamoci: né più né meno bella di voi! Un tipo. Ecco, un tipo. Soprattutto da due mesi a questa parte. In un batter d'occhio è diventata una signorina con tutte le carte in regola”. È in quel “soprattutto da due mesi a questa parte” che don Tonino cercava l'attenzione delle sue lettrici, andando dritto al cuore delle loro ansie: lo sviluppo sessuale, o meglio la comparsa delle mestruazioni, cui si alludeva con garbo.

Ma andiamo al dunque, cioè alle ragioni stesse dell'esistenza della rivista, organo di collegamento tra i gruppi di Acr di dodici-quattordicenni di tutta Italia:

Fino al novembre scorso, Lucilla non perdeva mai una riunione di gruppo. Anzi, era l'anima del gruppo. Tutti gli educatori, quando parlottavano tra di loro in quel modo misterioso che a voi ragazzi fa tanta rabbia, profetizzavano: “Se non diventerà educatrice Lucilla, non ci diventerà più nessuno”... Le classiche ‘ultime parole famose’. [...] Verso la fine di novembre, Lucilla cominciò a saltare qualche riunione. “E ho troppi impegni”. E la ginnastica qua e la musica là, e la scuola laggiù e i genitori che non volevano lassù!...

“Per farla breve”, a poco a poco la frequenza di Lucilla al gruppo si era fatta più rara: “A messa ancora viene qualche volta, ma già non si comunica più e credo proprio che non ci metterà molto a dileguarsi”. Don Tonino – che all'epoca, essendo nato il 20 agosto 1943¹, aveva 38 anni –, chiedeva: “Perché non ne parliamo di questa storia? Succede anche dalle vostre parti?”.

La domanda era retorica soltanto in parte, perché le risposte vennero – la rubrica di posta, sotto nomi diversi, esisteva del resto fin dal 1978, sempre con lo stesso format –, e abbastanza numerose (mediamente venti-trenta lettere al mese), ed è principalmente su quelle che si basa il presente saggio. Su quelle e sul personaggio cui, basandosi anche su di esse, don Lasconi diede vita insieme all'illustratore Renato Ciavola, suo amico e concittadino a Fabriano (Ancona): Miki Nutella, che non a caso avrebbe fatto la sua prima comparsa proprio sul numero successivo di *Segno nel mondo – Ragazzi*.

2. L'Azione cattolica dei ragazzi e la sua stampa associativa

Prima di proseguire occorre forse fornire qualche elemento di contesto spiegando, innanzi tutto, che cos'è l'Acr (Triani 2020), di cui lo stesso don Tonino Lasconi era stato uno dei fondatori e tra gli autori delle prime guide e dei principali sussidi formativi.

Essa era nata nelle more della riforma statutaria (artt. 34-38) che, nel 1969, negli anni immediatamente successivi al Concilio Vaticano II, aveva ridisegnato la struttura dell'Azione cattolica italiana (Casella, 1992; Vecchio, 2014; Cananzi, Trionfini, 2019; Ferrantin, Trionfini, 2021) cioè quella che era stata fino ad allora, se non propriamente l'unica, la principale organizzazione dei laici cattolici italiani, che nel dopoguerra era arrivata a contare complessivamente – considerando le sue quattro associazioni dell'Unione

1 Vedi la pagina dell'annuario sul sito della diocesi di Fabriano-Matelica, www.fabriano-matelica.it.

Uomini, della Gioventù cattolica (Giac), dell'Unione Donne e della Gioventù femminile – circa tre milioni di tesserati. Quella forma organizzativa di massa, capillare, presente quasi in ogni parrocchia, risaliva agli statuti emanati nell'ormai lontano 1923 da Pio XI (Ferrari, 1989; Preziosi, 2003): la sua natura religiosa l'aveva messa al riparo dallo scioglimento negli anni del fascismo (Guasco, 2013), rappresentando una delle pochissime possibilità associative relativamente autonome dalle strutture del regime. All'indomani della seconda guerra mondiale, essa si era dimostrata, grazie al suo radicamento e alla sua forza di mobilitazione, un formidabile strumento a servizio della Democrazia cristiana, oltre che, ovviamente, della Chiesa e della sua missione apostolica, costituendo quello che Gianfranco Poggi (1963), sarcasticamente, ha definito "il clero di riserva".

Il collateralismo politico, tuttavia, cominciò a essere messo in discussione fin dal 1953, rivelandosi a lungo andare insostenibile. Fu così che, divenuto presidente nel 1964, Vittorio Bachelet (Bertani, Diliberto, 1994; Diliberto, 2010) propose all'associazione un percorso di riforma, iniziato nel 1966 e concluso con l'adozione, il 1° novembre 1969, di un nuovo statuto, cui seguì nel settembre 1970 l'assemblea nazionale che rinnovò i quadri dirigenti secondo le nuove norme (De Marco, 2007).

Tre le 'scelte' portanti: la scelta religiosa (Truffelli, 2025), la scelta unitaria e la scelta democratica. Si rinunciò formalmente a ogni collateralismo politico, limitando la propria azione al solo campo apostolico; si fusero le quattro precedenti associazioni in una sola, ponendo fine alla separazione tra maschi e femmine; si stabilì l'elezione democratica di tutte le cariche associative, dal livello parrocchiale a quello nazionale, con una rappresentanza paritaria dei sessi, ponendo, accanto al presidente (parrocchiale, diocesano e nazionale) quattro vicepresidenti, due maschi e due femmine, in rappresentanza dei soci adulti e dei soci giovani (ossia quelli maggiori di 14 anni e minori di 30, anche se l'elettorato passivo è riservato ai maggiorenni).

Per i soci più piccoli, tra i 6 e i 14 anni, fu creata l'Acr (Gabusi, 2025), un percorso di accompagnamento spirituale e formativo curato unitariamente da tutta l'associazione. In passato l'educazione dei bambini fino ai dieci anni era stata appannaggio esclusivo dell'Unione Donne, mentre i maschi e le femmine dai dieci ai sedici anni d'età partecipavano alle attività delle loro rispettive associazioni (la Giac e la Gf) come 'aspiranti', prima di esservi ammessi come soci effettivi. Spostando l'età dell'Acr alla fascia 6-14 anni, l'Azione cattolica sembra aver preso atto anche dei rilevanti cambiamenti causati dalla riforma della scuola media nel 1962 (Gabusi, 2010), facendo in qualche modo coincidere il passaggio al Settore giovani con l'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Va detto anche che, in concomitanza con la riforma statutaria, l'Azione cattolica andò incontro a una drammatica diminuzione dei suoi soci, passando dai più di tre milioni di soci del 1964, anno della nomina di Bachelet, a 1.650.000 nel 1970, fino a 816.000 nel 1974, alla conclusione del mandato presidenziale. Particolarmente sensibile fu la diminuzione dei giovani maschi: essi scesero da 700.000 ad appena 102.000 (Beretta, 1998, p. 137).

Daria Gabusi nota che "dopo lo Statuto, l'Acr dovette [...] dotarsi non solo di strutture e di educatori all'altezza, ma dovette avviare, in primo luogo, un percorso di chiarificazione pedagogica" (2025, p. 199), che passò attraverso la pubblicazione del documento approvato dal consiglio nazionale il 12 febbraio 1971 e dalla successiva assemblea nazionale tenutasi dal 19 al 21 marzo seguenti, nel corso della quale i responsabili delle varie diocesi definirono il ruolo che essa avrebbe rivestito nella pastorale. Gli atti furono pubblicati nel 1972 come *Metodologia dell'A.C.R.*, che per il successivo decennio – fino al nuovo *Progetto ACR* del 1981 – avrebbe costituito le linee guida da seguire in tutta Italia per la diffusione e lo sviluppo dell'associazione.

Accanto alla priorità di formare gli educatori in maniera originale e riconoscibile su tutto il territorio nazionale, una certa attenzione veniva riservata anche alla stampa associativa, che avrebbe dovuto consolidare e confermare l'immagine unitaria dell'Acr, condividendone le esperienze tra i soci e i responsabili della loro formazione.

In merito alla fascia d'età su cui si sofferma il presente contributo, la *Metodologia dell'A.C.R.* rifletteva: il "preadolescente anche in Italia si trova a vivere la sua esperienza religiosa in una società che progressivamente si va affermando come società secolarizzata" (pp. 33-34).

Negli anni Ottanta, ossia nel periodo che prendiamo in esame in questa sede, l'Azione cattolica poteva ancora essere considerata una realtà significativa nel panorama della società italiana, e in particolare l'Acr rappresentava la principale offerta formativa e ricreativa per i bambini nella maggioranza delle parrocchie

(Caimi, 2006), costituendo un punto di riferimento anche per i figli di famiglie non particolarmente coinvolte a livello ecclesiale, talora nemmeno propriamente religiose, ma che mantenevano con la Chiesa una consuetudine tradizionale.

La stampa associativa destinata ai più giovani (Mattioni, 2020), dopo la chiusura delle vecchie testate precedenti alla riforma alla fine del 1971, riprese solo nel 1978 (Dessardo, 2025), aumentando le edizioni di *Segno nel mondo*, che ogni settimana già usciva in un'edizione destinata a una specifica fascia d'età (giovani tra i 15 e i 18 anni, giovani fino ai 30, adulti) e ai quadri dirigenti: nel 1978 cominciarono le pubblicazioni di *Festa*, per i bambini dai 6 agli 11 anni, e di *Ragazzi*, per i preadolescenti fino ai 14, oggetto del presente studio. Nel 1979 si aggiunse *Il Seiotto*. Benché dunque la rivista si presentasse come un settimanale, ogni edizione aveva in realtà cadenza più o meno mensile, uscendo di norma undici volte l'anno: per questo la numerazione dei fascicoli appare incoerente, e fu infatti oggetto di ricorrenti critiche anche nella lettere spedite in redazione. Fu solo nel 1996 che le tre riviste si resero autonome, affrancandosi dalla testata-ombrello di *Segno nel mondo*. Nel 2005, infine, *Il Seiotto* e *Festa* sono confluiti nel nuovo *Foglie* (Camicia, 2017; *Ead.*, 2023).

3. Miki Nutella

“Michela, autodefinitasi ‘Miki’, chiamata disperatamente ‘Nutella’” fece il suo esordio sul n. 4/1982.

La didascalia introduttiva al fumetto la presentava così: “È una ragazza di seconda media. Abita in una città né grande né piccola, fa parte di un gruppo ACR”. Miki, insomma, è una di voi, sembravano dire i suoi creatori, don Tonino Lasconi e Renato Ciavola.

Miki però avrebbe dovuto impersonare non semplicemente l'‘acierrina’ media, ma il suo modello ideale, sicché ogni ragazza si sarebbe potuta non solo identificare in lei, ma desiderare di assomigliarle: ella era infatti al contempo una ragazza come tante e un esempio da imitare, la conferma che la proposta dell'Acr non era irraggiungibile o riservata a pochi, ma era anzi alla portata di tutti e rappresentava un obiettivo desiderabile, vincente. Miki era una ragazza che viveva pienamente la sua età, con le sue debolezze e i suoi problemi, talora con le sue piccole sconfitte, ma che nell'educazione cristiana data dall'Acr portava tutte quelle esperienze a un livello di consapevolezza più profondo.

Miki, che era disegnata come una ragazza slanciata, di bella presenza, con un viso ovale ben proporzionato spruzzato di lentiggini e i capelli raccolti in una treccia, si muoveva in un tempo storico preciso e in un mondo reale (Fabriano, fedelmente riprodotta nelle vignette, anche se mai nominata), popolato di persone più che di personaggi, al punto che c'è il sospetto che per molti di essi i due autori (che erano appunto di Fabriano) si fossero direttamente ispirati a loro personali conoscenze.

Gli stessi luoghi ritratti non erano ambienti generici, ma rappresentavano scene reali, che consentivano a tutti di riconoscersi in una storia in fondo simile in qualsiasi contrada d'Italia, perché Miki condivideva con la gran parte dei lettori la vita in una città di provincia: raramente le lettere inviate arrivavano da grossi centri, perlopiù chi scriveva abitava in paesi o cittadine medie e piccole, anche in zone di campagna, dove le maggiori occasioni di svago erano spesso offerte dalla parrocchia.

Il fatto che il primo episodio cadesse a febbraio offrì subito l'occasione per far vivere a Miki una delle esperienze più tipiche della sua età – anzi, la più caratteristica –, quella dell'innamoramento. Gli autori avrebbero potuto prendere in considerazione piuttosto il Carnevale o anche l'inizio della Quaresima, ma scelsero diversamente: siamo davanti a una decisione cruciale circa il modo di rivolgersi al proprio pubblico.

Per garantire il massimo dell'identificazione con le lettrici, l'infatuazione di Miki non era per un coetaneo, ma per Sergio, “l'educatore giovane”, cui Miki dà appuntamento il 14 febbraio “per restituir[gli] il libro dei canti”; lei passa i giorni macerandosi nell'attesa, a digiuno, finché il 14 febbraio, dopo aver passato ore a truccarsi, scopre con dolore che lui è già fidanzato. Le lettere che giungevano alla rubrica di posta confermano che si trattava di un'evenienza abbastanza comune, che non deve in fondo sorprendere, considerando l'ascendente che potevano esercitare, su ragazzine di dodici-quattordici anni, ragazzi di poco più grandi (studenti universitari o liceali) incaricati della loro formazione umana e spirituale. Dovette rappresentare un bell'atto di coraggio introdurre proprio sotto questa luce il personaggio di Miki, liberando subito il campo da falsi pudori.

Sul n. 18/1982, rispondendo a 'Cosina', don Tonino scrisse: "Tu hai tredici anni, il tuo educatore ne ha diciotto... in questo caso le mele sono acerbe, ma sognare un po' non guasta". Ma sul n. 48 si andò anche oltre: una ragazza di 15 anni, Lina di Ferrara, confessava la sua cotta addirittura per un seminarista, chiedendosi: "Cosa devo fare? Sono normale? Mi devo vergognare?". La risposta di don Tonino non fu banale, e per certi aspetti sfrontata:

Il tuo bel seminarista troverà nella tua simpatia e nei tuoi occhi una delle tante occasioni per verificare se le sue intenzioni sono serie. Che 'trullo' sarebbe un giovane che arrivasse a fare il prete senza avere sperimentato il batticuore per una dolce fanciulla.
Sii onesta, sincera, limpida e vedrai che tutto si chiarirà. [...]. Cara Lina, la tua lettera oltre che non mi ha fatto dispiacere... (ti dirò!) mi ha fatto anche sognare. Ho rivisto per un po' (ma tu non lo dire a nessuno!) Tonino, quando era giovane seminarista di 16 anni!

La seconda puntata, quella sull'8 Marzo (n. 10/1982), offriva un'altra opportunità per stimolare il protagonismo delle ragazzine.

"Ciao, sei diventata grande!" faceva a Miki Pamela, una liceale sua lontana cugina: "Perché non vieni con me oggi pomeriggio?", le proponeva prefigurandole l'occasione di assaporare una nuova dimensione di libertà, considerandola evidentemente una sua pari e non più una bambina. Ecco dunque che Miki fa la conoscenza delle amiche di Pamela, presentate, in maniera un po' stereotipata, come un collettivo punk femminista che si radunava in uno scantinato: "Il primo incontro di Miki con le femministe l'ha sconvolto... come se le si fosse aperto un mondo nuovo..." commentava la didascalica.

Si capisce che il fumetto dovette aver riscosso fin da subito un relativamente grande successo, perché a partire dal terzo episodio, e così fino all'ultimo nel 1989, esso fu portato dalle pp. 24-29 alle pp. 3-8, promuovendolo a prima rubrica del giornale, subito dopo il sommario: *Miki Nutella* fu trasformato, insomma, quasi nel surrogato di un editoriale.

Sofferamoci anche sull'episodio del n. 35/1982, *Nutella e la linea mare*, ambientato sulla riviera adriatica durante le vacanze estive. In esso, oltre a usare linguaggi abbastanza disinvolti, se consideriamo che si trattava di una rivista dell'Azione cattolica, veniva anche definitivamente abbattuta la 'quarta parete', chiamando in causa direttamente le lettrici.

Miki fa la 'prova costume' allo specchio, dopodiché, con una certa spavalderia, sfila davanti ai "bulletti", cercando la loro approvazione, ma quelli fischiano piuttosto dietro una bionda turista straniera ("una vikinga formato grissino"): a quel punto Miki si sottopone a una dieta ferrea e a sessioni forzate di *footing* sulla spiaggia, in seguito alle quali cade rompendosi una gamba. Passa così il resto della vacanza sotto l'ombrellone con la mamma e un'amica di lei, finché il fratello non le porge l'ultimo numero di *Ragazzi*, che è proprio lo stesso che avevano fra le mani i lettori. Miki legge una lettera dalla posta di don Tonino, lettera che era effettivamente presente alle pp. 10-11: "Ho un piccolo grande problema: sono un po' grassa...".

Ed ecco la risposta di don Tonino Lasconi, che faceva definitivamente uscire *Miki Nutella* dalla finzione del fumetto, dando alle lettrici non solo qualche blando insegnamento morale, ma anche delle dritte pragmatiche su come curare il proprio aspetto:

Sempre, ma in modo particolarissimo nell'età dello sviluppo sessuale, non bisogna subire il proprio corpo, non bisogna portarselo appresso come un soprammobile fatto bene o male: bisogna prenderlo in mano, accettarlo, amarlo, coltivarlo. [...] Nessuno è brutto ma tutti possono diventare più belli. Ci vuole buon gusto e questo lo si conquista. Ci vuole stile e questo lo si conquista. Ci vuole... Cosa ci vuole poi? Niente. Quando uno è sano, pulito, ha buon gusto, ha stile... è bellissimo!!! [...] È molto importante: se non amiamo noi stessi come facciamo ad amare gli altri? E la strada per amare noi stessi comincia dallo specchio: il corpo è la prima cosa che vediamo.

4. Gli adolescenti della generazione X

Sul n. 43/1985, alla lettera di Enrica Baggi da Travagliato (Brescia), che contestava la tesi di suo padre per cui "i ragazzi che stanno sempre in piazza sono dei buoni a nulla", don Tonino con franchezza rispose:

“Be’, se tuo padre non ha fatto centro, ci è andato molto vicino”. E ciò ci rivela molto dell’ideale che lui e l’Acr avevano dell’adolescente, un ideale che, per altro, emerge con molta chiarezza da tutte le rubriche del giornalino: un ragazzo impegnato, curioso, informato, altruista, ottimista e sereno, che impiega il suo tempo in maniera intelligente.

A quel tempo – per esempio sul n. 44/1985 – si potevano ancora leggere testimonianze del tenore di quella di Marta, tredicenne di Granze (Padova):

Tutte le mattine, devo fare i lavori di casa, perché in famiglia siamo molti. Poi devo andare a lavorare nell’officina del mio papà. Mi stanco molto. Così, o prego sottovoce o canto per liberarmi dalla stanchezza. Sai, ho fatto caso che, quando prego durante il lavoro, mi sembra di sentirmi senza nessuna preoccupazione. Qualche volta scappo perché il caldo soffocante mi fa venire voglia di fare una corsa attraverso i campi, tanto mio padre non mi vede perché il frumento² è alto. A casa mia lavorano tutti perché mio padre non vuol vedere nessuno senza fare niente.

Le rubriche, oltre a documentare le attività dei gruppi Acr in giro per l’Italia e aggiornare sulle iniziative nazionali, offrivano spesso, insieme a brevi riflessioni spirituali, approfondimenti sociali sul terzo mondo e su situazioni di vulnerabilità ed emarginazione come povertà, disoccupazione, disabilità, dispersione scolastica e criminalità minorile. Tutto ciò era trattato in servizi brevi e dai toni colloquiali. C’era inoltre spazio per dibattiti su musica, sport e moda.

Il primo sviluppo narrativo, che Lasconi e Ciavola cominciarono a delineare dall’autunno 1982 dopo i primi episodi costruiti attorno alle ricorrenze del calendario, riguardò un ragazzo in carrozzina, tale Marino, con cui Miki ha un incidente in motorino (n. 39/1982). Negli anni, poi, Miki e i suoi amici ebbero modo di confrontarsi con zingari, con bulli ricchi e viziati, con ‘paninari’ vestiti firmati, vanesi e arroganti, con immigrati meridionali, con ‘*vu cumprà*’ marocchini (Alì entra nel gruppo e, successivamente, si fa battezzare e riceve persino comunione e cresima), mostrando in filigrana l’evoluzione della stessa società italiana, che in quel decennio di transizione si trovò ad affrontare via via sfide nuove. In un episodio si parlò anche del Muro di Berlino.

In ogni situazione, ovviamente, i ragazzi dell’Acr riuscivano ad aiutare la comunità a vincere i propri pregiudizi, o a indicare un ideale di vita più autentico e genuino: l’Acr era aperta a tutti, agli emarginati da accogliere, senza dubbio, ma anche a quei ragazzi privilegiati che potevano convertirsi a stili più essenziali ma umanamente più ricchi, di cui l’esperienza spartana dei campi-scuola estivi, trascorsi in montagna in case autogestite prive di comodità, oppure ospiti di comunità religiose, faceva spesso da occasione, imparando ad aiutarsi a vicenda e a condividere il tempo libero in un clima di sano cameratismo. Ricorrente era infatti il richiamo a una vita secondo i ritmi della natura, che avvicina a Dio e insegna a diffidare dei messaggi della tv, della moda e della pubblicità, negli anni in cui si diffondevano in Italia la televisione commerciale e il consumismo.

Emblematico è il caso di Aurelio, personaggio introdotto sul n. 25/1983, nel quale i ragazzi del gruppo Acr s’imbattono nel corso di una gita nel bosco, mentre lui scorrazza in moto da cross sui sentieri sterrati insieme ai suoi amici (“Chi vincerà la gara di Ave Maria?” e “Allora, chierichetti, il prete ve l’ha data l’assoluzione?”); quando però si rompe la gamba, saranno proprio i ragazzi della parrocchia a chiamare i soccorsi e gli unici ad andarlo a trovare in ospedale (“Suo padre è un ingegnere, lo riempie di soldi ma non ha tempo di stare con lui”). Dopo alterne vicende, finalmente sul n. 45/1983 Aurelio annuncia il suo ingresso nell’Acr, portando nel gruppo nuove idee e dinamismo.

Sul n. 11/1983 le vignette furono sostituite da una ‘intervista’ di don Tonino a “Miki” stessa. Probabilmente l’intervista coprì l’indisponibilità, per quel mese, di Ciavola, ma conferma il gradimento del personaggio.

“Ci sono ragazze della tua età che muoiono dalla noia” osservava don Tonino nei panni dell’intervistatore: “Quelle proprio non le capisco!” rispondeva lei. E poi: “Come fa una ragazza della mia età a starsene chiusa in casa o a passeggiare su e giù, per ore e ore, nella piazza del paese?”. Al che don Tonino incalzava con una domanda, in verità assai prevedibile (“È importante per te il gruppo?”), ma funzionale a portare la ‘conversazione’ su un tema centrale per la proposta formativa dell’Acr: “Posso dire che il gruppo ACR

2 Verosimilmente granturco, *formenton* in dialetto veneto.

è per me come una seconda famiglia. È là dentro che io porto tutto quello che mi succede. E non credere che il nostro gruppo sia tutto santo, preciso e regolare! Per niente: litighiamo, ci arrabbiamo, facciamo andare all'aria tante iniziative, ci scoraggiamo... Però siamo sempre insieme anche quando stiamo separati”.

Dal gruppo, sorta di ‘famiglia elettiva’, si passava a parlare della famiglia propriamente detta e dei rapporti con i genitori. “Con mia madre parlo molto... siamo quasi amiche” diceva Miki, mentre col padre, rivelando uno scarto generazionale e di genere ancora assai presente: “Vorrei parlare di più. Ma è un tipo chiuso e ha certe idee sulle figlie ‘femmine’ che mi convincono poco”. “Ma se stai sempre in giro!” obiettava don Tonino. “Sì, ma lui ci soffre” ribatteva la ragazza, spiegando: “Mi lascia perdere per non sentire la mia lagna, ma lui toccherebbe il cielo se mi trovasse a casa a fare la maglia”.

Sul n. 35/1984 furono pubblicati, in via eccezionale, ben tre episodi di *Miki Nutella*. Nel secondo dei tre episodi fu approfondito il rapporto con il padre (titolo: “*Ho parlato con lui!*”), che rischiava di perdere il lavoro a causa di una ristrutturazione organizzativa dell'azienda: “Miki non aveva mai visto il padre così preoccupato di fronte a lei, senza ritegno”. In passato, infatti, “quando c'era ‘qualcosa’ lei veniva spedita a letto”.

Miki, preoccupata, va dunque a parlare con la mamma, ritratta mentre stira, la quale le rivela tratti del carattere di suo papà che Miki, da bambina, non aveva compreso: “Tuo padre sembra una persona sicura di sé, in realtà invece si abbatte con facilità”. Miki è ormai diventata grande, fanno capire gli autori, e ora è in grado di vedere i suoi genitori con occhi nuovi, che le mostrano una realtà ben diversa da quella idealizzata nell'infanzia: “Nei giorni che seguono, Miki rimane sempre più sconcertata dal fatto che il padre non riesce a reagire. Per la prima volta in vita sua comincia a chiedersi: ‘Ma mio padre chi è?’”. È la mamma a convincere Miki a cercare il dialogo col papà, di fatto riconoscendola sua pari, una donna: “Miki si sente di colpo cresciuta: niente di meno sua madre le ha affidato il compito di ridare coraggio al marito!”. Alla fine si scopre che non di licenziamento si trattava, ma di trasferimento, espediente narrativo per il quale Lasconi e Ciavola faranno inserire Miki in un nuovo gruppo Acr.

Sempre in tema di relazioni familiari, sul n. 22/1984 Miki era venuta a sapere della crisi del matrimonio dei genitori della sua amica Gabry (“Miki sapeva cos'era il divorzio, ma non avrebbe mai pensato che avesse toccato lei o una delle sue amiche!”), in effetti un argomento che andò normalizzandosi proprio nei primi anni Ottanta; al che ne aveva parlato con mamma e papà: “Voi... non avete mai pensato di divorziare?”.

La risposta della madre era per certi versi sorprendente: “Beh... quando tu avevi un anno sono stata sei mesi da mia madre”. Interviene il papà: “Però, poi, tutto si è aggiustato”. “L'avete fatto per me?”. “...Anche!”. Esaltando così l'etica cristiana del sacrificio, per cui le ambizioni personali dei singoli cedono il passo al bene superiore della famiglia nel suo complesso.

5. Nutella, addio!

“Oggi è sempre più difficile, per i ragazzi delle medie, trovare un po' di tempo veramente libero” argomentava don Tonino Lasconi sul n. 10/1987. La maggiore disponibilità economica delle famiglie e la frenesia di ‘fare’, di ‘consumare’, avevano rivoluzionato l'età della crescita, già molto diversa da quella della sua generazione: “C'è la ginnastica artistica, la danza classica, lo sport, le arti marziali, il pianoforte, il canto, i corsi di informatica, la piscina, il footing, la pallavolo, il basket, il coro... e molti ragazzi non sanno proprio come trovare il tempo per fare Acr. In tutti i gruppi della penisola è sempre più difficile rimediare un'oretta per fare l'incontro!”, concludeva. Sono parole che sembrano riecheggiare la tesi che Pietro Scoppola aveva formulato due anni prima, nel 1985, ne *La ‘nuova cristianità’ perduta*: il vero pericolo per la vita spirituale non si era dimostrato tanto il temuto marxismo ateo, con cui per decenni ci si era scontrati, quanto piuttosto il benessere, lo sviluppo economico che stava a poco a poco indebolendo le identità collettive, disarticolando le comunità, spianando la strada alla secolarizzazione e al ‘vuoto etico’. L'Acr non costituiva più la principale attrattiva per i ragazzi dei paesi, tanto meno per quelli delle grandi città: “Il pericolo grosso è che molti ragazzi e ragazze decidano per attività più clamorose, più alla moda [...]. Che guaio sarebbe! Danzare, cantare, pallavolare, giocare, suonare... è tutto bello. Ma se non si impara a pensare, cosa si fa di tuttata questa roba?”.

Bisogna segnalare che, negli anni, i dubbi di fede costituirono un argomento ricorrente delle lettere

che giungevano a don Tonino: “Mi confesso molto raramente; vado a Messa di malavoglia e non riesco più ad andare d'accordo con i preti. Dico un sacco di parolacce. Sono in uno stato deplorabile; mi faccio pena da sola. Aiuto!” (n. 30/1984). Come risposta tipica a questo genere di domande possiamo utilizzare quella data ad Antonella Mastrangelo da Campobasso (n. 5/1987):

Siccome il Signore non ci chiama per telefono ma attraverso i fatti di ogni giorno, il modo migliore di ascoltarlo è mettere il massimo del nostro amore in tutte le cose che facciamo. Di cosa in cosa, fatta con impegno e amore, la voce del Signore si farà più chiara.

La Sua voce è quella dei fratelli e delle sorelle che ci vivono vicino, dei nostri piccoli impegni quotidiani, delle situazioni in cui veniamo a trovarci.

Il disagio più forte che i lettori confidavano al giornalino, e ripreso più volte anche nelle vignette di *Miki Nutella*, riguardava le prese in giro di cui erano oggetto da parte dei compagni di scuola, e in qualche caso anche dei professori, che rendevano problematico parlare del fatto che frequentavano l'Acr e che andavano a messa la domenica, mettendo in crisi le abitudini acquisite fin dall'infanzia, i rapporti con amici e familiari, e soprattutto quelli con la propria coscienza. Gli 'acierrini', che pure di solito apprezzavano le attività dei loro gruppi e che andavano volentieri alle riunioni e ai campi scuola, finivano spesso per sentirsi interiormente scissi, finendo per vergognandosi di ciò che facevano e amavano. “Per il problema dell'essere presi in giro, il consiglio è sempre uguale: bisogna avere il coraggio delle proprie scelte” disse don Tonino in risposta a Barbara Tedesco da San Bonifacio (Verona), sul n. 6/1988.

La risposta del sacerdote continuava, chiedendo a ragazzi di dodici-quattordici anni un impegno assai esigente, forse superiore alle loro forze, ma in fondo riproponendo quanto faceva mese dopo mese Miki nella finzione del fumetto:

Gli Atti degli Apostoli, il libro che racconta la storia della prima Chiesa, dice che i cristiani godevano la simpatia di tutti. Perché oggi qualche volta non succede così? Io credo che questo non succeda quando non sappiamo testimoniare la nostra fede con simpatia e vivacità. [...] Nessuno prende in giro i cristiani quando aiutano i poveri, i drogati, gli handicappati; quando celebrano messe e preghiere vive e palpitanti; quando si impegnano nella società con intelligenza e forza. “Ma noi siamo ragazzi” dite voi, “Mica possiamo metterci ad assistere i ragazzi?”. Va bene. Ma provate a organizzare una bella attività per i bambini del quartiere, per gli anziani; provate a fare qualche spettacolo simpatico; provate a... Poi mi saprete raccontare.

L'ultimo episodio di *Miki Nutella* fu pubblicato da *Segno nel mondo – Ragazzi* il 30 novembre 1989 (n. 46): *Nutella, addio!*.

Per l'occasione Lasconi e Ciavola convocarono tutti i personaggi comprimari apparsi nel corso degli anni, per venire a darle il saluto che meritava alla fine di un lungo ciclo, che aveva accompagnato la crescita di decine di migliaia di preadolescenti. La storia di Miki Nutella si concludeva in maniera del tutto simile a quella di molte altre ex 'acierrine': finita la scuola superiore, si apprestava a salire sul treno per trasferirsi a Roma, dove sarebbe cominciata la sua nuova vita da studentessa universitaria, lasciando gli amici di sempre e la provincia.

Nel 1990 *Miki Nutella* fu sostituito dal nuovo fumetto, sempre a cura di Lasconi e Ciavola, *Come quando fuori piove*, che avrebbe dovuto rappresentare non una situazione ideale, ma quella generale dei gruppi Acr, che hanno sempre qualcosa che non va, mancanza di entusiasmo, emorragie di tesserati. Il nuovo fumetto non aveva più una protagonista centrale, ma si sarebbe sforzato di portare in scena racconti più 'veri', valorizzando il collettivo. Curiosamente però lo fece rinunciando al 'realismo' che aveva caratterizzato il fumetto di Miki: le storie di *Come quando fuori piove*, infatti, ruotavano attorno a due supereroi, Plus e Plurima che, se evocati da un gruppo Acr, intervenivano per sistemare le cose, suggerendo nuove idee e iniziative. I disegni erano molto curati e le storie movimentate e avvincenti, ma infantili, caricaturali, le situazioni meno 'problematiche' che nel passato, perché legate a problemi generali di qualsiasi gruppo, e non a quelli intimi e personali di una singola ragazza, con la sua personalità individuale.

Il personaggio di Miki Nutella era stato rappresentato volutamente come più maturo, anche fisicamente, della sua età e ovviamente di quella del suo pubblico di lettori (o meglio lettrici), rappresentando un mo-

dello non tanto per quello che faceva, quanto soprattutto per ciò che era: carina, spigliata, allegra, piena di idee e di amici, passando quindi alle ragazzine dell'Ac il messaggio che frequentare la parrocchia non significava rinunciare a nulla di importante di ciò che il mondo poteva offrire.

Dagli anni Novanta, questa almeno è l'impressione, il giornalino non fu più capace di rappresentare per i ragazzi in crescita un vero luogo di confronto, e quelle domande a volte molto intime che prima gli adolescenti osavano porre in libertà sulle pagine di una rivista così connotata culturalmente, non trovarono più spazio.

Riferimenti bibliografici

- Azione cattolica dei ragazzi (ed.) (1981). *Progetto ACR*. Roma: Ave.
- Beretta R. (1998). *Il lungo autunno. Controstoria del Sessantotto cattolico*. Milano: Rizzoli.
- Bertani A., Diliberto L. (1994). *Vittorio Bachelet. Un uomo uscì a seminare*. Roma: Ave.
- Caimi L. (2006). *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*. Brescia: La Scuola.
- Camicia C. (2017). *I giornalini del terzo millennio*. Roma: Anicia.
- Camicia C. (ed.) (2023). *L'Amico dei fanciulli e i giornalini di ispirazione religiosa in Italia*. Milano: Ancora.
- Cananzi R., Trionfini P. (eds.) (2019). *Il Concilio in azione. L'Azione cattolica e la ricezione del Vaticano II nella Chiesa d'Italia*. Roma: Ave.
- Casella M. (1992). *L'Azione cattolica nell'Italia contemporanea (1919-1969)*. Roma: Ave.
- De Marco V. (2007). *Storia dell'Azione cattolica negli anni Settanta*. Roma: Città Nuova.
- Dessardo A. (2025). Le riviste dell'Azione cattolica dei ragazzi negli anni Settanta-Ottanta. In M. Forno, M. Margotti (eds.), *Raccontare, divertire, educare. Le riviste cattoliche per l'infanzia e la gioventù (secoli XIX-XX)* (pp. 120-140). Roma: Carocci.
- Diliberto L. (2010). *Vittorio Bachelet. Testimone della speranza*. Roma: Ave.
- Ferrantin S., Trionfini P. (eds.) (2021). *L'Azione cattolica italiana nella storia del Paese e della Chiesa (1868-1918)*. Roma: Ave.
- Ferrari L. (1989). *Una storia dell'Azione cattolica. Gli ordinamenti statutari da Pio XI a Pio XII*. Genova: Marietti.
- Gabusi D. (2010). *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Gabusi D. (2025). L'Azione cattolica dei ragazzi nella sua dimensione educativa: uno sguardo al decennio fondativo. In M. Margotti, P. Trionfini (eds.), *L'Azione cattolica negli anni Settanta. Scelte e percorsi dell'Ac dopo la riforma dello Statuto del 1969* (pp. 195-208). Roma: Ave.
- Guasco A. (2013). *Cattolici e fascisti. La Santa Sede e la politica italiana all'alba del regime (1919-1925)*. Bologna: Il Mulino.
- Mattioni I. (2020). I periodici per ragazzi dell'Azione cattolica. In P. Triani, P. Trionfini (eds.), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia* (pp. 155-176). Roma: Ave.
- Poggi G. (1963). *Il clero di riserva. Studio sociologico sull'Azione cattolica italiana durante la presidenza Gedda*. Milano: Feltrinelli.
- Preziosi E. (ed.) (2003). *Gli statuti dell'Azione cattolica italiana*. Roma: Ave.
- Scoppola P. (1985). *La 'nuova cristianità' perduta*. Roma: Studium.
- Triani P. (2020). Le coordinate pedagogiche dell'attuale impegno educativo. In P. Triani, P. Trionfini (eds.), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta anni di storia* (pp. 83-100). Roma: Ave.
- Truffelli M. (2025). Politica e 'scelta religiosa' dopo lo Statuto del 1969. In M. Margotti, P. Trionfini (eds.), *L'Azione cattolica negli anni Settanta. Scelte e percorsi dell'Ac dopo la riforma dello Statuto del 1969* (pp. 13-62). Roma: Ave.
- Ufficio centrale dell'Azione cattolica dei ragazzi (ed.) (1972). *Metodologia dell'ACR*. Roma: Ave.
- Vecchio G. (ed.) (2014). *L'Azione cattolica del Vaticano II. Laicità e scelta religiosa nell'Italia degli anni Sessanta e Settanta*. Roma: Ave.

Atmosfere del possibile.
Adolescenza e adolescenze tra infinito e forma

Atmospheres of possibility.
Adolescence and adolescences between infinity and form

Maria Francesca D'Amante

Young Researcher of General and Social Pedagogy | LUMSA University | m.damante@lumsa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: D'Amante M.F. (2026). Atmospheres of possibility. Adolescence and adolescences between infinity and form. *Pedagogia oggi*, 24(1), 32-39. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-04>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-04>

ABSTRACT

Adolescence is the age of *possibility*, in which the individual launches themselves towards a future that they perceive as offering limitless opportunity, advancing towards it with an atmospheric feeling. This essay moves beyond categorisations and false representations of adolescence, because subjectivity arises from the tension between infinity and form. In fact, the typical traits of adolescence should be considered as a singular unfolding that neutralises the homogenising effect of the collective imagination, because every girl and boy represents a unique way of being an adolescent. Through the epistemological function of the concept of *possibility*, we see that power and action describe the transformation of the individual from the perspective of being a “permanence that becomes”, because it is precisely from the dialectic between change and conservation that the young person's way of life emerges.

L'adolescenza è l'età del *possibile*, in essa il soggetto si muove in direzione di un futuro che avverte aperto a tutto e verso cui avanza con un *sentire atmosferico*. A partire da tale assunto, il presente saggio compie il tentativo di uscire dalle categorizzazioni, dai cliché e dalle false rappresentazioni sull'adolescenza, per portare oltre essi ogni singola soggettività nascente dalla tensione *infinito-forma*. Infatti, sebbene questa età presenti specifici tratti, essi vanno pensati in subordine a un dispiegamento *singolare* che neutralizza l'effetto omologante dell'immaginario collettivo, perché ogni ragazza e ragazzo rappresentano un modo unico e irripetibile di essere-adolescenti. Questa ragione teoretica viene assunta mediante la funzione epistemologica del concetto di *possibilità*, secondo un principio filosofico-educativo per cui *potenza e atto* descrivono la trasformazione dell'individuo nella prospettiva di un essere come “permanenza che diviene”, laddove è proprio dalla dialettica cambiamento/conservazione a emergere la *forma di vita* del giovane.

Keywords: adolescence, possibility, infinity, form, choice

Parole chiave: adolescenza, possibilità, infinito, forma, scelta

Received: March 7, 2026

Accepted: April 22, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Maria Francesca D'Amante, m.damante@lumsa.it

Introduzione

Adolescenza si dice in molti modi, perché, oltre i peculiari bisogni e le inaggrabili mutazioni che questa età implica, ogni adolescente costituisce un unico e irripetibile sforzo di dar voce a se stesso, dimostrando, così, l'insufficienza di tipizzazioni e generalizzazioni innanzi alla decisione personale di *esser-ci*. Ciascuno di questi modi, in effetti, si iscrive nel *singolare* di ogni soggetto, che mai vive isolato, per sua natura, in quel rapporto indissolubile uomo-mondo, gettato nell'onnipresenza dell'altro-da-sé, esposto all'opportunità e al rischio del *possibile*, alla pluralità dell'esistenza. È proprio il "singolare plurale" (Nancy, 2001) di tale relazionalità ontologica a rivelare l'unicità dell'essere e il suo personale impegno nella crescita, nell'espansione di sé, sempre relazionata, sempre relazionale, eppure volta alla definizione dell'Io, quando pienamente abbracciata alla *volontà d'essere*. Questo ci porta a sostenere l'imprescindibilità di un'adolescenza declinata, ogni volta, al *plurale*, per parlare, dunque, di *adolescenze*, laddove è il singolo con la sua concreta esperienza a definire i caratteri di un'adolescenza unica, *singolare*, e mai il contrario, cioè a subire proiezioni e classificazioni psicosociologiche che livellano e (con)formano a un modello adolescenziale.

Questa fase della vita si presenta sicuramente critica, ricca di sofferenze inespresse e sottaciute, legate allo scacco evolutivo, nate dal conflitto tra continuità e rottura, insorte vivacemente per il "desiderio del futuro possibile e la paura di non riuscire a realizzarlo" (Scaparro, Pietropolli Charmet, 1993, p. 10). Tuttavia, il rischio di una visione allarmante dell'adolescenza richiede una sua rivisitazione, muovendo dall'assunto che una morfologia umana in perenne trasformazione assume la crisi come elemento organizzante per ciascuna età e non precipuamente per l'adolescenza.

Non possiamo certo esimerci dal considerare che in questo momento della vita l'esistenza si rivela abbandonata alla libertà ma chiede di essere affidata a questo abbandono di cui l'individuo dovrà farsi carico mediante l'unità della sua persona, "liberando", con la *scelta*, "l'effettività di un divenire in cui qualcosa accade" e in cui si esperisce "la generatività e la generosità dell'inedito" di cui egli stesso è portatore (Nancy, 2000, p. 5). Ecco l'adolescente che, destinatario di infiniti indizi sulla *disseminatio* libera dell'esistenza, prova ad attuare la libertà d'essere con la singolarità (Nancy, 2000, p. 6). Dare corpo alla *differenza* mediante il proprio singolare diviene il compito dell'adolescente che cerca il senso del mondo e lo avverte nella forza del desiderio, nella curiosità del pensiero, nella fisicità della sua energia creatrice, apparentemente inarrestabile e infinita, sostanzialmente bisognosa di staccarsi da quell'egoico con-tatto infantile per dirigersi verso un com-prendere complesso e differenziale, dal quale scaturisce il *darsi forma*.

L'adolescenza, presa in esame da una triplice prospettiva pedagogica che mette in dialogo la dimensione del *possibile* con quelle dell'*infinito* e della *forma*, svela la dialettica che accompagna l'affermazione di sé, attestando quest'ultima come scarto *tra* la potenza e l'atto concreto. È nel *tra*, infatti, a germogliare ogni volta la scelta che l'adolescente compie su se stesso, in quella spaziatura che rende possibile l'essere, il suo emergere di volta in volta come evento ontologico (Nancy, 2001). Tale scelta deve essere necessariamente sostenuta da una "paideia della volontà" (Costa, 2008), che accompagni la trasformazione lenta, incalcolabile e autentica del soggetto in educazione, liberandolo dall'illusione di poter disporre delle cose mediante il libero arbitrio, per indurlo a ricercare, invece, la qualità dell'io.

La lungimiranza, la pazienza, la stabilità e la responsabilità sono qualità che non si addicono al nerbo di questa età e al temperamento dell'adolescente, la cui bramosia divora il presente e asserisce ogni volta che "la vita è adesso". Perché l'adolescente crede basti desiderare qualcosa per poterne vedere la sua realizzazione, non sa ancora che affermare se stessi parte da un movimento interiore, lento e costante, da un principio di azione interno, bisognoso di incontrare la responsabilità dell'io affinché si possa prendere possesso della propria libertà (Costa, 2008).

La composizione del carattere genera rivoltosi sommovimenti, e il giovane in cerca di sé non ode ancora "l'istanza posta dall'essere veritieri, onesti, fedeli; dal coraggio e dalla costanza" (Guardini, 2022, p. 43). La permanenza del bambino che egli è stato convive con la venuta dell'adulto che sarà.

Tra prorompentezza e disciplina, egotismo e realtà, smisuratezza e norma, tra creazione e timore l'*élan vital* dell'adolescente emerge da una *hybris* sconsiderata e fragile, ancorata a un *sentire atmosferico*¹ e a un

1 Tale concettualizzazione sulla funzione metaforica ed epistemologica di *atmosfera* viene elaborata per rappresentare ciò che, contrapponendosi all'idea si forma e struttura, intenziona un senso e aspira alla composizione, perché si manifesta come

pensiero iperbolico, in bilico tra il *maximum* della disseminazione e il *minimum* della sintesi. È l'età dell'esuberanza frammista alla vergogna, della dannazione stemperata con l'impaccio, della scoperta dei talenti e delle illusioni delle capacità, del bene e del male spesso indiscriminati; è l'età difficile, eppur, cruciale per una vita ben vissuta e per un'educazione ben riuscita capace di condurre l'uomo all'umano promessogli (Ducci, 2008).

In questa stagione esistenziale lo slancio trasformativo e la tensione pedagogica devono negoziare con la necessità di riconoscimento e conferma, laddove, tra persistenze e cambiamenti, l'identità e il carattere emergono da un equilibrio instabile, alimentato da edonismo, progettualità acerba e volubilità in contrasto con i compiti etici. Al ritmo sincopato dello sviluppo, il sentimento di continuità dell'esperienza vitale fatica a integrarsi con le veementi istanze di metamorfosi. Tutto ciò destabilizza l'interiorità bisognosa di terraferma, ma allo stesso tempo invita a osare, a puntare in alto, molto in alto a volte, un po' per incoscienza, un po' per quell'incontenibile desiderio, spavaldo e maldestro, di appropriarsi di sé.

L'adolescente si trova "nella possibilità di se stesso", è chiamato a divenire e avverte questa chiamata come una sirena suadente, pro-gettandosi in direzione di un futuro al contempo inquietante ed entusiasmante, sul quale solo l'educazione può porsi come faro chiarificatore, capace di illuminare il sentiero personale e sostenere il malfermo incedere verso l'*approdo* della piena realizzazione umana.

E oggi, cosa chiede l'adolescenza all'educazione? Educare gli adolescenti oggi significa fare i conti con una doppia corrente di cambiamento: quella intrinseca al soggetto (propria di questa età e della crescita) e quella estrinseca a esso (legata a una società vacillante e soggetta a continue variazioni). La chiamata della perfettibilità, pertanto, deve ponderare non solo i sommovimenti interiori, perché dall'esterno ne sopraggiungono altrettanti, pronti a destabilizzare. Il senso d'infinità dei ragazzi, abbinato all'incessante mutevolezza della "modernità liquida" (Bauman, 2005), produce sovrastimolazione e irrequietezza, minando ferocemente la capacità di scegliere. In che modo – in un'epoca in cui il rifiuto del *limite*, la svalutazione della *giusta misura* e la negazione dell'*essenziale* minacciano la formazione di una matura decisionalità – può l'educazione accompagnare gli adolescenti dalla *possibilità* alla *scelta*? I social, l'intelligenza artificiale, la solitudine, l'ansia, la velocità, l'efficientismo sono fattori che complicano la ricerca di equilibrio del soggetto adolescente, intralciando il viaggio trasformativo e gettandosi sull'Io come ombre smisurate che ad ogni passo compiuto allungano e propagano il loro segno. L'azione educativa, perciò, mirerà a orientare l'adolescente verso la conquista della propria *unità*, verso il concretarsi umano – ossia l'attuazione della propria educabilità (Ducci, 2021) –, rendendo il percorso non meno tortuoso ma "illuminando dentro" e, così, rendendo tutto più chiaro intorno a sé, con la *luce interiore* che irradia la strada e accompagna a ogni crocevia.

1. Il *possibile* come orizzonte del divenire

Si abbandona la terra dei bambini e il viaggio continua. Sempre più arduo si fa il cammino e, d'improvviso, il sentiero in salita, sdruciolevole e insidioso, offre una visibilità cangiante che apre solo squarci di paesaggio e, di rado, sfondi limpidi e rassicuranti, troppo spesso depredati da foschia e prospettive ingenerose, avversarie della fiducia e dell'orientamento. Così, più che un sentire è un sentire quello che guida questa età, più che un pensare è uno svolazzare con il cuore, disorientato e sperimentale girandolare di una falena che, con ancora addosso i brandelli del bozzolo, nei suoi slanci istintivi trova giusto il tempo di assaporare *atmosfera*, perché tutto ciò che la circonda ha un aspetto nebuloso e sfumato, come un vapore che non appena si addensa in una sfera esplosione con la levità di una bolla destinata all'inconsistente. Ma il sentore è

un pulviscolo di possibilità, un accenno, un'allusione, un motivo sottile e impalpabile, incerto e velatamente significativo, ancora informe. *Atmosferico* viene assunto, dunque, come ciò che afferisce alla dimensione dell'intuizione e non della comprensione, del desiderio e non della volontà, dell'ispirazione e non del progetto, del preludio e non della tesi. Le atmosfere sono le "quasi-cose" (Griffero, 2013), emergono da una prima impressione, da una sensoriale sintesi passiva che precede ogni analisi, hanno un'identità intersoggettiva e amodale, eppure si fanno sentire. Sono effimere ma generano uno spazio affettivo che ospita chi le percepisce, favorendo una condizione emotiva che, osiamo dire, non oltrepassa mai il "non-so-che", il "quasi-tutto" o il "tutto-e-niente".

anche quello del *mondo come-dovrebbe-essere*, perché gli adolescenti intuiscono che nel *mondo com'è* c'è qualcosa che non va, qualcosa che non torna rispetto alla favola ascoltata da bambini.

Vaghi, indistinti e larvali i paesaggi verso cui ci si muove. La linea-confine fra cielo e terra è esitante e sfocata, fa pendant con fantasie interiori e geografie affettive le cui trame decorative sono stemperate dalla sovrapposizione perturbante di motivi gotici risalenti dal subconscio. Intravedere se stessi e sperimentare ciò che di sé si può solo sub-odorare, pre-sagire, anti-cipare: a quindici anni non è concesso com-prendere, si hanno pochi elementi e poca esperienza per comporre una *visione d'insieme*, del proprio Io e dell'altro, del mondo e di ogni cosa.

Intonazioni dell'anima, è questo che fa l'adolescente alle prese con l'esistenza, tende le corde segrete per cercare di accordarle, senza diapason, senza La; prova a centrare la nota emozionale, e mentre lo fa scopre la propria voce soggetta alla muta. Quella maschile scende circa di un'ottava, quella femminile pressappoco di due toni: si prepara a farsi matura e disincantata, perde il chiarore della spensieratezza bambina, dello svettare impavido nei cieli dei sogni a occhi aperti, della fiducia incondizionata e dell'ingenuità candida. La vita dell'infanzia si è espansa², come una spugna marina adesso si nutre per filtrazione attraverso i pori, accoglie batteri ma allo stesso tempo produce un sistema difensivo per proteggersi da essi; così, mentre elabora una risposta immunologica, la sua *psyché* si munisce dei giusti antibiotici per l'esistenza e per la convivenza.

L'essere-al-mondo, come un prisma, esibisce una gamma sfaccettata di *nuances*, diverse tra loro, eppure, potenzialmente capaci di accordarsi in quell'*unicum* che il soggetto è chiamato ad essere. La molteplicità mette in crisi e, a volte, sembra contraddire ogni cosa, ma la sfida sta proprio nel trovare l'armonia nella dissonanza, mentre il pensiero acquisisce la reversibilità e l'astrazione che strappano piano piano la coscienza alla fanciullesca semplicità entro cui "tutto quadra".

Il pensare dell'adolescente, contrariamente a quello del bambino – mosso dai perché essenziali, dall'inedito e dal bisogno di dare un nome alle cose – è ricerca di senso, è imponenza del dubbio che inizia a scavare col gesto di un'archeologia esistenziale, è un *logos* allo stato crescente che avverte la spinta ontologica e si inoltra nei sentieri del proprio essere. Superata la certezza dogmatica dell'infanzia e abbandonata la sicurezza del mondo "così com'è", gli adolescenti devono fare i conti con il punto arcuato del sospetto, quell'uncino che si aggrappa a tutto cercando di tirar fuori da ogni cosa una logica o, perlomeno, un significato.

Il *sentire atmosferico*³ influenza l'agire e, mentre la ragione traluce nella penombra dell'indecisione e dell'incertezza, è in qualche modo capace di determinare ciò che ancora non può essere diretto dal centro di sé. Così, lontani dalla capacità di far convergere verso l'Io i poteri degli organi periferici di se stessi, ci si sente ancora in balia di qualcosa che sta fuori; ogni tentativo di risolutezza deraglia, cerca una mano ferma che possa dirigere i propri gesti malfermi ed esitanti, oppure, impulsivi e immediati. Qui, il rischio della formazione eterodiretta sembra provenire da ogni cosa, – algoritmi, mode, pulsioni, sentimenti, crisi interiori, miti ancora da sfatare, autorità, potere – e sfocia nel pericolo di omologazione, di idolatria e con-formazione a un modello diverso dal proprio Io.

Il pericolo è avvertito, ma più come presagio che non come certezza, più come divinazione confusa e, per questo, a causa di una miopia dell'anima, per compensazione anticipata ci si muove con scetticismo e diffidenza. Il rapporto con l'autorità in molti casi assume i connotati di una guerra civile, la sovversione fa capolino come senso di giustizia, il bisogno di schierarsi va di pari passo a quello di farsi riconoscere.

2 La direzione dell'adolescente è l'orizzontalità. Infatti, se il bambino ha guadagnato la verticalità e attraverso essa ha imparato a erigersi su se stesso, il cambiamento e l'esperienza dell'adolescente avvengono perlopiù sul piano dell'orizzonte, con lo sguardo rivolto in avanti, diretto alla linea che separa e congiunge cielo e terra, e sulla quale si stagliano immagini in potenza, verso le quali tendere o alle quali voltare le spalle.

3 La locuzione viene coniata in riferimento all'esperienza interiore caratterizzante, seppur in modo diverso, ciascun adolescente, a partire da un sentire trans-oggettivo e sovra-personale che attraversa le cose e gli individui in modo diffuso e indefinito, e in modo altrettanto effuso, eccedente e dislocato sembra sollecitare il soggetto, in un incontro sensibile col mondo. Nel gioco introiezione/proiezione, il sentire atmosferico muove da un *nimbus* emotivo che, come suggerisce l'etimologia – da *atmós* (vapore, soffio) e *sphàira* (sfera) – si condensa nell'effetto irraggiante del sentimento, per organizzarsi in una forma o costellazione evanescente. Si tratta, dunque, di un'eterogenea facoltà umana, una capacità trans-emozionale e trans-razionale che opera mediante accostamenti e approssimazioni, servendosi più di metafore e allusioni che non di significazioni oggettive. Questo perché l'adolescenziale ricerca di senso si muove ancora per tentativi e prove, sperimentando simpatie e alleanze con disordinato estro e sorprendente intuizione.

È ora di “tornare a crescere”, la vita chiama nuovamente e sollecita nel soggetto una nuova postura: non basta stare al mondo, non basta avere un nome, occorre definirsi come persona, dare un senso a se stessi, levare lo sguardo e donare agli occhi un orizzonte verso cui ogni giorno direzionare il proprio volere; una ragione valida per alzarsi ogni mattino dal letto, una ragione che coincide con la presa in carico di se stessi, con il coraggio di accettarsi e di volersi.

Tuttavia, senza una guida che accompagni e distolga dalle “ombre”, può accadere che l'adolescente appaia più incline a sottrarsi al compito di darsi nuovamente alla vita, così il suo stare al mondo finisce per esprimere la cattiva digestione dell'universo, e la sua rigurgitante vitalità rischia di accogliere gli echi delle forre, delle gole abissali della paura e della costernazione, per tramutarsi in droga dello spirito.

Abitato da un eclettismo del sentimento e della ragione, pervaso da un edonismo quasi sacrale, da un desiderio di affermazione che frequentemente inciampa nei tranelli del paradosso, l'adolescente dimora nella terra del possibile e verso il *possibile* alza i suoi occhi, in direzione di una retta che taglia l'essere e il nulla in due parti intercambiabili. È questo il suo orizzonte, quello della possibilità che preannuncia la sua dischiusura e lascia desiderare e immaginare, ambire a quell'*essere* che egli potrà essere, pur essendo-già.

Questi è egli-stesso, altrimenti sarebbe appunto un altro, e d'altronde, egli si trova soltanto nella condizione della possibilità di se stesso, altrimenti l'uomo non avrebbe bisogno di alcun divenire. In ciò che definiamo “disposizioni” l'uomo è però progettato [*vor-entworfen*] rispetto a se stesso, e questo lo sospinge in avanti alla piena realizzazione di sé (Guardini, 2022, p. 29).

Avverte le sue disposizioni protese in avanti, percepisce le energie interiori e la forza del *telos* che tenta di canalizzarle, ma non potendo fare a meno di constatare l'insufficienza donatagli dalla poca esperienza vissuta, vive un conflitto interiore e cerca di emergere facendosi spazio tra il vecchio e il nuovo. Qui, educare vuol dire aiutare l'adolescente nella realizzazione del proprio autentico sé, e insieme abilitarlo/a all'incontro dell'altro-da-sé.

L'uomo è già qualcosa e desidera perseverare nelle conquiste ottenute; percepisce l'avvenire come estraneo, il procedere verso di esso come qualcosa di scomodo, il divenire come un rischio. Per questo l'educatore ha il compito di confermare la persona in divenire in ciò che essa è – nello stesso tempo di orientarla verso il futuro, conferendole il coraggio di affrontare il rischio dell'esistenza (Guardini, 2022, p. 29).

2. Guidati dall'infinito

Quella dell'adolescente è una condizione anfibia, a cavallo tra due ambienti. Come l'unione dei termini *amphi* (da entrambi i lati, doppio) e *bios* (vita) rivela, si tratta di uno stare *tra*, di un essere “dalla doppia vita”, di colui che vive *tra* due mondi, l'infanzia e la giovinezza. L'adolescenza è un'età di intermezzo e di transito, paragonabile alle stagioni di passaggio quali l'autunno e la primavera: nella prima, i frutti maturi della fanciullezza sono caduti, i suoi fiori sbocciati e i suoi colori caldi sfumati nelle tinte strinate e brune del rame, del cioccolato e del porpora; nella seconda, i fiori della pubertà si preparano a dare i frutti della giovinezza e, carichi di nettare e promesse, si apprestano a esplodere di vita matura. Ciononostante, questo suo essere terra di mezzo e interludio non sminuisce la sua portata formativa e la sua funzione educativa sull'intero arco dell'esistenza umana ma, al contrario, le corrobora. Vivere tra il “non più” e il “non ancora” pone gli adolescenti in una zona di non semplice definizione, dai contorni labili e abbozzati, in una terra che si può abbandonare per sfuggire all'angoscia del vuoto o, contrariamente, dove indugiare, per procrastinare il momento dell'attracco. Nei panni di un adulto appena accennato, l'*esserci* adolescente non è *essere* sotto forma di una lacuna che aspira a un riempimento, ma essere teso verso la sua compiutezza, verso la pienezza di sé, mentre nel farsi-disfarsi-rifarsi della sua persona egli avverte il *vero* come non sempre necessario, preferendo ad esso una brezza che aleggia nei dintorni, una vibrazione che provochi un accordo, una sinestesia.

Questo stare *tra* ci porta altresì a considerare i confini incerti e mobili dell'età in oggetto e a parlare di

*limen*⁴, tenue e convenzionale linea di frontiera, soggetta a slittamenti imprevedibili e soggettivi, mai nettamente identificabili e tracciabili a priori. Così tanti elementi in divenire definiscono l'esperienza delle ragazze e dei ragazzi in cammino verso la gioventù; un turbini di stimoli e sollecitazioni, dall'interno e dall'esterno, travolge l'io in un processo di rimaneggiamento senza eguali. Tanto la mancanza di un margine che circoscriva questa stagione della vita, quanto il sentimento di immensità che la caratterizza, conduce a vedere gli adolescenti come esseri guidati dall'infinito e, per questo, privi di una vera coscienza del limite.

Come le altre età, l'adolescenza comporta la risoluzione di una crisi, ma qui, nella fase di passaggio che condurrà all'adulità, si presenta la necessità di una cura pedagogica davvero cruciale. Sollecitato dai primi compiti etici, l'adolescente è chiamato a prendere in consegna se stesso, ad assumersi la responsabilità di sé, accettandosi e accettando il *limite*⁵.

Il soggetto in età adolescenziale, sostenuto dallo slancio della vita giovane, sopravvaluta la forza dell'idea e delle convinzioni, si esalta al di sopra della realtà e fa prevalere il sentimento forte dell'incondizionato, mediante una chimerica onnipotenza che alimenta la fede nell'*attuabile*. Nelle trame della fantasia, però, s'infiltra il senso di realtà e la *krisis*, seppur con latenza, chiede al soggetto di distinguere, di giudicare, di esprimere un'opinione.

Come ci ricorda Guardini (2022, p. 27), "la crisi dell'affermazione di sé inizia con il risvegliarsi della persona: con la consapevolezza di essere qualcuno, diverso dagli altri". Distinguere il proprio sé, porsi come persona libera e responsabile, acquisire il proprio giudizio sul mondo e conquistare in esso una posizione è una forza incomprensibile e insieme ineludibile. L'impegno viene fatto confluire in una motivazione che trascende la verificabilità dell'esperienza, perché fa capo alla necessità di diventare se stessi per percorrere la via verso l'altro, per riuscire ad articolare il *Tu*, articolazione da cui sboccia la capacità di stare di fronte [*Gegenüber*] alle cose, all'altro, ma anche a se stessi, perché tale frontalità consente l'incontro, ogni incontro (Guardini, 2022, p. 28). Questo star di fronte, inoltre, preannuncia e sostiene la "nascita sociale" del soggetto: "dal contenitore protettivo e totalizzante della famiglia, l'adolescenza conduce verso il mondo della complessità sociale" dove la risonanza dell'alterità si propaga e si impone (Scaparro, Pietropoli Charmet, 1993, p. 64).

La personalità deve accentuarsi e definirsi mentre la vitalità prorompente dona la sensazione che il mondo sia aperto all'(im)possibile, che la forza sia illimitata e capace di condurre a qualcosa di grande, di grandioso. Questa sensazione spalanca una tensione all'immensità, alla sconfinatezza, ha il carattere dell'incondizionato e si abbina al rifiuto del compromesso, all'impeto del volere e del perseverare: "Si tratta di un atteggiamento che si rivolge verso l'infinito; l'infinito di un inizio non ancora messo alla prova" (Guardini, 2022, p. 35).

Tutto è possibile e tutto è nell'ordine del possibile: lo slancio della vita giovane, con fantasia e coraggio, si esalta al di sopra della realtà, si pone proprio sul crinale della possibilità, e *qui* ogni cosa sembra già promettere il meglio di sé: una timida inclinazione appare talento, un'idea originale genialità. Così, abbandonarsi all'estro non è tanto una scelta quanto un'inevitabile conseguenza dell'impetuosa energia ragazzina.

Con briosa audacia, l'adolescente si spinge verso quell'*altrove* sconosciuto che a stento si fa afferrare nella vita onirica, eppure, promette il bello e il buono, lascia risalire dal suo fondo di mistero presagi allertanti seppur indeterminati. Con altrettanta fatica, l'inquietudine del cercarsi fa sì che l'incedere dei ragazzi sia accompagnato da un respiro affannato: gli spazi aperti e sconfinati dell'individuazione soggettiva generano una paradossale agorafobia.

Errare e vagabondare qui sono verbi di movimento, coniugati all'*infinito* e funzionali all'evoluzione biologica, psicologica, etica e sociale di sé. Proprio questo peregrinare, però, richiede che l'educazione re-

4 La scelta del termine *limen* si contrappone a quella di *limes*, proprio perché la vecchia concezione delle età, frutto di teorie empiriste, comporta una rigidità che molto poco si addice alla imponderabilità della misura umana, nonché al cambiamento cui le categorizzazioni sono soggette di epoca in epoca. Oggi i confini delle età sono slittati in avanti, guardare all'adolescenza significa considerare quella fetta di vita che inizia intorno ai 13 anni ma che non necessariamente si chiude, come un tempo, intorno ai 20: il suo protrarsi, sempre più comune, introduce il neologismo *adullescenza*. Su questo tema si rimanda a Marascotti (2019). *Adullescenza e dintorni*. Roma: FrancoAngeli.

5 In questo caso, invece, *limite* viene impiegato nell'accezione etica del termine, con particolare riferimento all'etica guardiniana, nella quale l'agire responsabile è strettamente dipendente dalla strutturazione della coscienza del limite nella persona, senza la quale non può esservi maturazione morale (cfr. Guardini, 2011).

dima l'adolescente dalla condizione di spasmodica ricerca, nel tempo della crisi, nel presente ansimante e proteso verso un domani presumibilmente migliore, eppure indecifrabile.

L'educazione ha il potere di lasciar intravedere all'adolescente il volto nascosto dell'*approdo*, la bellezza della tensione teleologica che alimenta l'*andare verso*, che guida e sostiene proprio l'autoconoscenza.

Solo l'educazione possiede tale forza, solo all'educazione spetta questo compito incombente e fondamentale, perché solo essa può regolare la tensione passato-presente-futuro del darsi forma e indirizzarla.

La problematicità dell'educare, dunque, si arricchisce delle conturbanti complicazioni dell'età in oggetto, degli ostacoli e delle difficoltà della trasformazione in atto che rivela per adesso solo *forme* aperte e in potenza. Non è ancora giunto il tempo dell'attuazione di sé e non si è ancora giunti ad esso, il soggetto ha percorso circa un ottavo della sua strada, può contare ancora un numero esiguo di conquiste personali e, tra persistenze e cambiamenti, nel suo cuore assume più valore il nuovo che non il vecchio.

3. Aut Aut: di fronte alla necessità di scegliere

Nella contingenza del reale, l'educazione riflette la sua condizione di inesorabile problematicità. Problematicità che si acuisce laddove l'età dell'individuo in formazione rischia di avviluppare nelle fasce di una crisi esistenziale ed evolutiva proprio quello slancio vitale e trasformativo di cui abbiamo parlato. Così, "se l'educazione è chiamata a rispondere all'esigenza di forma che caratterizza ogni soggetto – per cui a ciascuno spetta l'aspirazione a 'diventare ciò che egli è'" (Madrussan, 2012, p. 25), a questa età essa avverte il compito problematico di farsi ancora una volta regolazione e guida del singolo e della sua possibilità trasformativa, affinché quel potenziale non si spenga né divampi, ma trovi, seppur faticosamente, la sua strada.

L'adolescenza interpella un ordine del discorso ben attento alle forme proprie della problematicità educativa, chiede all'educazione di farsi ancora nodo decisivo di ancoraggio al presente e di tensione verso il futuro, promessa implicita di libertà e speranza di affermazione.

Oggi è facile parlare di adolescenza prolungata, di eterna giovinezza e di fanciullezza desiderata. Restare giovani è un'ambizione molto diffusa nelle nostre società dell'apparenza e del progresso sfrenato; molti sognano un corpo giovane e il mito della gioventù imperversa. I media, la politica, la società ci propongono continuamente rimedi e soluzioni per preservare quanto più possibile il nostro stato di giovinezza psicofisica. Perché accade questo? In che modo questo fenomeno sociale incide sul diventare grandi (Neiman, 2015) e sul senso educativo delle diverse età? Se l'adolescenza si protrae sino a sconfinare nell'adulità e, di conseguenza, l'adulità, ammalata dai fumi della giovinezza, retrocede, restando impantanata nel giovanilismo, assistiamo inevitabilmente a fenomeni quali la deresponsabilizzazione, la dipendenza, l'assoggettamento, l'indecisione, il puerilismo e l'im maturità.

Edda Ducci (2021), riflettendo sul valore di un'educazione umanante, capace di tenere insieme i fili del divenire bambino-adolescente-adulto, scriveva che l'adulità è oramai una realtà in crisi, se essa viene considerata, così come deve essere, tanto un fine quanto un mezzo dell'educazione:

Non si può pensare un educatore che non sia adulto; mentre un adulto può non avere la strumentazione professionale ma essere un educatore in senso reale. L'adulto è una garanzia per la qualità del vivere, la mancanza di adulti porta deterioramento e relativismo (p. 345).

Ma perché parlare di adulità se stiamo ragionando sul senso pedagogico dell'adolescenza? Perché le età vanno pensate nell'unitarietà della vita e nell'armonizzazione delle parti. Ogni tratto della vita comporta qualcosa di nuovo che va vissuto come tale. Ogni età porta con sé valori e peculiarità che non possono essere anticipati nelle età precedenti, né recuperati in quelle successive; ogni fase è nuova e unica. In effetti, "la peculiare tensione dell'essere se stessa della persona e il mutamento dei suoi tratti più propri" (Guardini, 2022, p. 11), fa della vita umana un progetto stabile e dinamico insieme, rivelando l'uomo come essere che si caratterizza in modo sempre nuovo e comunque alla ricerca perenne della sua identità, indigente, bisognoso di definire la sua immagine (*Bild*) e di affermarla. In tale progetto, la diversità degli stati si afferma nell'unità della persona, l'*unicum* che il singolo rappresenta, conferma, di volta in volta, tra scarti e acquisizioni, l'essere che egli è.

Con questo possiamo dare una risposta al mito odierno della giovinezza: il bambino merita di vivere la sua infanzia come il ragazzo la sua adolescenza; adultizzare il bambino non significa offrire all'uomo la possibilità di divenire più maturo, ma al contrario strappare alla sua persona la possibilità di crescere in armonia e diventare felice e compiuta, pienamente umana. Indugiare nella terra dell'adolescenza non farà dell'adulto un individuo più flessibile, appetibile per il mondo del lavoro e, ancora, utilizzabile nella società moderna. Al contrario, la sua immaturità coinciderà con la sua irrisolutezza e la sua insanabile incompiutezza apparirà come il sintomo più atroce e lampante di un'educazione non riuscita.

Occorre sospettare sempre dei modelli propinati dalla società, in educazione il solo modello è quello che coincide con la ricerca autentica di se stessi e con il divenire chi realmente si è, sostenuti dal coraggio di essere e di accettarsi. Questo plinto pedagogico riecheggia nella preziosa lezione di Edda Ducci, per la quale il "divieni ciò che sei" pindarico non può che assumere un modello pedagogico corrispondente al perseguimento della pienezza umana, all'attuazione della propria misura.

Il mito della giovinezza mette sotto scacco l'adolescente, il quale deve rispondere alla chiamata della vita che gli chiede di imparare a scegliere e farsi uomo. Egli si sente disorientato, se la società gli impone un modello che contraddice l'istanza fondamentale della (sua) natura: diventare *grande*. Diventare grandi significa affrontare una crisi, vagliare, superare il tirocinio della risposta e del giudizio, fare esperienza della distinzione e comprendere che la verità si trova sempre in quella *giusta misura* che regala equilibrio, armonia e libertà. L'adolescenza cos'è, dunque, se non una finestra spalancata sulla possibilità di un'esistenza autentica? Da questa finestra la vita si rivela al soggetto come ciò che è nelle sue mani, segnata dal "poter scegliere", caratterizzata da possibili infinite scelte (Kierkegaard, 2015).

Da bambini era tutto più facile, l'illusione delle soluzioni pronte e del necessario alleggeriva ogni passo; crescere mette di fronte alla possibilità e al dramma, paradossale, della libertà, sancisce la tragica scoperta della moralità: l'esser di fronte all'alternativa, l'essere interpellati a dare una risposta per respingere la tentazione di abbandonarsi ad essere nessuno, celebrare il valore dell'autenticità (Erbetta, 2001).

Ogni età dona alla composizione dell'Io una specifica e insostituibile linfa formatrice; ogni stagione della vita va vissuta, tra gioie e dolori, con le sue particolari colorazioni. Le età non sono interscambiabili, né semplificabili o aggirabili, tantomeno differibili o estensibili. Occorre destare uno sguardo pedagogico attento al dinamismo vitale e trasformativo del formarsi, capace di leggere i paesaggi interiori degli adolescenti, i loro slanci e le loro paure, accostandosi al sentire atmosferico con cui avvertono il mondo e l'altro, e considerando che ogni *forma* si attua entro una "atmosfera pedagogica" (Bollnow, 1964) fatta delle tonalità emotive e delle sinergie affettive che sostentano e qualificano la relazione educativa.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2005). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bollnow F. (1964). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Costa C. (2008). *Paideia della volontà. Una lettura della dottrina filosofica di Epitteto*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2008). *L'uomo umano*, Roma: Anicia.
- Ducci E. (2021). *Sui temi dell'umano. Il concreto umanarsi per una filosofia dell'educazione* (ed. C. Costa). Roma: Anicia.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza: situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Griffero T. (2013). *Quasi-cose. la realtà dei sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Guardini R. (2011). *Etica*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2022). *Le età della vita. Il loro significato etico e pedagogico*. Brescia: Morcelliana.
- Kierkegaard S. (2015). *Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*. Milano: Mondadori.
- Madrussan E. (2024). *Adolescenze (in)visibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Milano: Ibis.
- Madrussan E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.
- Marescotti E. (2019). *Adulteranza e dintorni*. Roma: FrancoAngeli.
- Nancy J.-L. (2000). *L'esperienza della libertà*. Torino: Einaudi.
- Nancy J.-L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Neiman S. (2015). *Perché diventare grandi?*. Milano: UTET.
- Scaparro F., Pietropolli Charmet G. (1993). *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*. Torino: Bollati Boringhieri.

Giocare l'adolescenza tra pressioni sociali e mondi possibili

Playing adolescence between social pressures and possible worlds

Veronica Berni

Research Fellow of General and Social Pedagogy | University of Milan-Bicocca | veronica.berni1@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Berni V. (2026). Playing adolescence between social pressures and possible worlds. *Pedagogia oggi*, 24(1), 40-47.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-05>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-05>

ABSTRACT

This paper analyses educational work undertaken with today's adolescents, exploring the emerging manifestations of their distress in relation to the social, economic, and cultural processes of late Western modernity. The article follows two complementary tracks. Firstly, it reinterprets adolescent malaise as resulting from social acceleration, pressure to perform, and the reduction in liminal spaces for development. It also highlights the increasing use of diagnostic labels as a new form of self-expression. Secondly, it identifies pedagogical approaches that encourage us to reconsider educational contexts as spaces of resonance, reciprocity and experimentation, particularly drawing on the metaphor of *play* in education.

Il contributo analizza il lavoro educativo con le adolescenze contemporanee, esplorando le forme emergenti del loro malessere in relazione ai processi sociali, economici e culturali della società occidentale. L'articolo si sviluppa lungo due direttrici complementari. Da un lato propone una rilettura del disagio adolescenziale come esito dell'accelerazione sociale, della pressione performativa e della contrazione degli spazi liminali di sviluppo, evidenziando il crescente ricorso al codice diagnostico come forma emergente di comunicazione di sé. Dall'altro, individua piste pedagogiche che invitano a ripensare i contesti formativi come spazi di risonanza, reciprocità e sperimentazione, ispirandosi in particolare alla metafora del gioco in educazione.

Keywords: adolescence, educational work, contemporary society, play, diagnosis

Parole chiave: adolescenza, lavoro educativo, società contemporanea, gioco, diagnosi

Received: March 29, 2026
Accepted: April 27, 2026
Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Veronica Berni, veronica.berni1@unimib.it

1. Adolescenze sotto pressione: una crisi di risonanza con il mondo

Il tempo in cui viviamo impone ai soggetti – e in particolare a quelli in divenire – una pressione che Hartmut Rosa (2015) ha descritto come esito di un processo di *accelerazione sociale*. Il soggetto moderno, scrive Rosa, è “condizionato in maniera minima da regole e sanzioni etiche, e quindi considerato ‘libero’, sebbene sia strettamente regolato, dominato e oppresso da un regime temporale per lo più invisibile, depolitizzato, indiscusso, sottoteorizzato e inarticolato” (Rosa, 2015, p. VIII). Questo regime del tempo si coagula in un unico concetto unificante: l’accelerazione sociale, caratterizzata dal fatto che “gli stessi ritmi del cambiamento stanno cambiando” (ivi, p. 11), e da una “contrazione del tempo” (ivi, p. 12) che Rosa definisce come “una crescita nei ritmi di decadenza dell’affidabilità di esperienze e aspettative e dalla contrazione degli archi temporali definibili come ‘presente’” (ivi, p. 13).

In maniera simile, la filosofa dell’educazione Marina Garcés (2022) descrive il tempo presente come una condizione di *dislocazione permanente*: il nostro contesto culturale e sociale impone a tutti, e in particolare alle generazioni più giovani, una richiesta incessante di adattamento a un sistema caratterizzato dall’incertezza sistemica, dall’accelerazione di tutti i ritmi della vita e dall’imperativo a “non perdere tempo”. La lettura di Garcés si connette profondamente a quella di Rosa (2015) nei termini in cui entrambi inquadrano l’accelerazione sociale come trasformazione strutturale del rapporto tra soggetto e mondo che erode le condizioni stesse entro cui è possibile fare esperienza significativa, costruire identità, elaborare il senso del proprio esistere.

In questo scenario, l’adolescenza – tradizionalmente intesa come lo spazio-tempo liminale per eccellenza, la “terra di mezzo” (Barone, Mantegazza, 1999) in cui è possibile sostare nell’ambivalenza, sperimentare sé stessi, oscillare tra posizionamenti diversi senza andare incontro alle conseguenze irreversibili del reale – si trova privata delle proprie condizioni di possibilità. La pressione dell’accelerazione schiaccia i soggetti in divenire su un presente in continua transizione, che chiede loro di definirsi, di *performare*, di sapere già chi sono e cosa sanno fare, mentre al contempo non offre alcuna prospettiva stabile di futuro.

Chi lavora quotidianamente con adolescenti riconosce questa dinamica nelle sue manifestazioni concrete: crisi d’ansia da prestazione, difficoltà a tollerare l’ambiguità, incapacità di sostare nell’errore senza viverlo come fallimento irreversibile (Benasayag, Schmit, 2004; Marchesi, 2022; Cerrai, Grosso, 2023; Gruppo CRC, 2023). È una pressione, questa, che non si riferisce a un’aspettativa che qualcuno ripone su un individuo con la sua unicità, ma è generata da una forza impersonale e sistemica, una pressione che si respira, entra nei polmoni, toglie il respiro e genera, spesso, crisi di panico e senso di soffocamento. Il malessere che ne deriva è, in questo senso, sintomo di sanità: la resistenza del corpo a un sistema che chiede di adattarsi all’insostenibile¹.

Per comprendere più in profondità la natura di questo malessere, risulta particolarmente fecondo il riferimento alla sociologia della risonanza elaborata sempre da Hartmut Rosa (2020). “Quando qualcosa non funziona nel rapporto con il tempo” scrive Rosa “allora è altrettanto probabile che qualcosa non funzioni nel rapporto con il mondo. L’intuizione di questo nesso è stata la scintilla iniziale per il mio nuovo libro sulla risonanza” (p. 55). Con il concetto di risonanza, Rosa intende la qualità del rapporto che il soggetto intrattiene con il mondo: una relazione in cui il soggetto è chiamato a rispondere al mondo e il mondo risponde al soggetto, in un processo bidirezionale di trasformazione reciproca. Più precisamente, la risonanza è espressa simbolicamente dal movimento divergente della “a←fazione e dell’e→mozione”:

1 Secondo il 13° Rapporto del Gruppo CRC (2023) sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia, negli ultimi anni si registra un significativo aumento dei disturbi d’ansia, dei disturbi dell’umore e delle richieste di accesso ai servizi di neuropsichiatria infantile: nell’ultimo decennio è raddoppiato il numero di utenti che si rivolgono ai servizi di NPIA. La VI indagine HBSC Italia 2022 (*Health Behaviour in School-aged Children*), coordinata dall’Istituto Superiore di Sanità su un campione di oltre 89.000 ragazzi e ragazze, documenta un sostanziale peggioramento di tutti gli indicatori di salute mentale tra il 2018 e il 2022, con differenze marcate di genere: il 41% degli adolescenti dichiara che la propria salute mentale ha risentito negativamente della pandemia, una percentuale che sale al 52% tra le ragazze. Meno della metà dei ragazzi e delle ragazze percepisce la propria salute come eccellente, con un calo progressivo a partire dai 13 anni, più accentuato tra le ragazze (ISS, 2023). Anche il fenomeno del ritiro sociale volontario – il cosiddetto *hikikomori* – appare in crescita: la prima indagine sistematica condotta da Cerrai e Grosso (2023) stima tra 15.000 e 30.000 gli studenti coinvolti nella popolazione scolastica italiana.

in una relazione risonante soggetto e mondo si toccano reciprocamente e si trasformano contemporaneamente. L'alienazione, nella prospettiva di Rosa, è precisamente la condizione in cui questa relazione si interrompe: il mondo non chiama più, o chiama senza che la chiamata possa essere raccolta; il soggetto non riesce più a rispondere, o risponde secondo codici che non lo riguardano davvero. In una società accelerata, le condizioni strutturali per la risonanza vengono sistematicamente erose: la velocità impedisce la contemplazione, la logica dell'efficienza dissolve lo spazio per l'incontro autentico, la competizione trasforma le relazioni in strumenti e il soggetto è *ammutilato*.

È precisamente in questa chiave che il malessere adolescenziale può essere riletto: non come disfunzione individuale, ma come crisi nella relazione di risonanza con il mondo. Il corpo che non riesce a respirare, il soggetto che si irrigidisce di fronte alla valutazione, l'adolescente che si chiude al mondo – tutto questo esprime, nelle sue forme più acute, un'interruzione dei processi di risposta vitale tra soggetto e ambiente. Come rileva Marchesi (2022), il malessere adolescenziale contemporaneo si esprime frequentemente attraverso una dissonanza tra corpo e mondo: è il corpo che parla, che porta l'urto con un ambiente percepito come *non accordato* con il proprio sentire. Non il *logos*, non la parola, ma la carne che resiste. Leggere il disagio adolescenziale come crisi di risonanza ha implicazioni pedagogiche decisive: significa che il compito dell'educazione non è eliminare il sintomo, ma ricostruire le condizioni di possibilità di un incontro autentico tra il soggetto e il mondo, allestendo contesti entro cui la relazione possa riprendere respiro e tornare a *risuonare*.

2. Autoetichettatura, protezione psichica e nuove soggettività in rapporto al mondo adulto

Dentro questo quadro si inserisce uno dei fenomeni più interroganti per chi lavora con adolescenti: la crescente domanda di diagnosi e la diffusa pratica dell'autoetichettatura (Rovelli, 2024; Marchesi, 2022). Sempre più ragazzi e ragazze chiedono di avere una diagnosi, si identificano autonomamente con categorie nosografiche – BES, ADHD, DSA, neurodivergente – e costruiscono attorno a queste etichette una narrazione di sé. Il primo impulso del mondo adulto è spesso quello di leggere questa tendenza come il frutto di una moda culturale, di un eccesso di psicologizzazione o di una fragilità generazionale. Vale però la pena sostare su questo fenomeno con maggiore attenzione, cercando di comprenderlo prima di giudicarlo.

L'ipotesi è che, in assenza di uno spazio-tempo protetto di sperimentazione e oscillazione – quello spazio liminale che la società accelerata ha progressivamente consumato – la diagnosi tenda a diventare l'unico codice disponibile per nominare il proprio malessere. In questa prospettiva, il gesto di autoetichettarsi consente agli adolescenti di resistere alla pressante richiesta di *performare* costantemente: l'etichetta diagnostica funzionerebbe, in questa prospettiva, come un dispositivo di protezione psichica, uno schermo che permette di segnalare la propria impossibilità di corrispondere all'imperativo prestazionale senza essere interamente travolti da esso. In una condizione in cui non esistono altri linguaggi socialmente legittimati per dire “non ce la faccio”, la diagnosi offre una forma di legittimazione.

Accanto a questa funzione protettiva, è però importante non perdere di vista i rischi che il ricorso alle categorie diagnostiche porta con sé. Diversi autori hanno sottolineato come l'etichettatura comporti processi di riduzionismo e decontestualizzazione: l'unicità della storia individuale, le variabili di contesto, la dimensione relazionale del disagio vengono appiattite su schemi classificatori transindividuali che identificano mancanze e prescrivono percorsi compensatori standardizzati (Ehrenberg, 2010). Il rischio, ben presente nella letteratura critica (Goussot, 2015; Frances, 2013; Barone, 2013; Palmieri, Prada 2005; D'Ascenzio, Ferraro, 2022), è quello di una patologizzazione della soggettività: tradurre in termini medici ciò che è invece espressione di una crisi culturale e sociale.

Eppure, accanto a questi rischi, l'autoetichettatura contiene anche qualcosa di diverso, che merita attenzione pedagogica. Rivendicare un'etichetta, costruire un linguaggio per dire il proprio malessere, può essere letto come un atto di soggettivazione, un tentativo di nominare e delimitare l'esperienza interna, di renderla comunicabile e quindi condivisibile. Come osserva Marchesi (2022) rispetto alle forme di dissenso adolescenziale, l'autoetichettamento funziona talvolta come forma di resistenza: non solo protezione, ma anche rivendicazione, affermazione di una differenza che il mondo adulto fatica a riconoscere.

Il fenomeno dell'autoetichettatura si iscrive dentro una trasformazione più ampia dei modi in cui le adolescenti e gli adolescenti contemporanei costruiscono senso e identità. A differenza delle generazioni

precedenti, che hanno elaborato il malessere collettivamente attraverso sottoculture giovanili con forte visibilità pubblica – si pensi alla *darkwave*, al *grunge*, alle forme di conflittualità adolescenziale che hanno segnato il Novecento – oggi la sofferenza sembra abitare spazi molto più intimi e individualizzati. Il passaggio da una elaborazione “collettiva” del disagio a una elaborazione “privata” non rappresenta necessariamente un impoverimento: segnala piuttosto una trasformazione dei modi in cui i giovani si rapportano alla propria interiorità e la portano nel mondo.

Emerge, con crescente evidenza, un bisogno diffuso di essere riconosciuti nella propria differenza individuale: nell’orientamento sessuale, nell’identità di genere, nei modi di apprendere, nelle modalità di stare al mondo. Questa complessificazione del linguaggio con cui i giovani parlano di sé – e la grande cura e attenzione che vi dedicano – esprime una nuova sensibilità che il mondo adulto fatica spesso a ricevere. Quello che dall’esterno può sembrare eccesso o fragilità è anche, in molti casi, un atto di coraggio: il coraggio di dire qualcosa che è “altro”, di affermare una differenza che non si lascia ricondurre alle aspettative sociali dominanti.

Una lettura pedagogicamente avvertita di questo scenario suggerisce di cogliere nel malessere adolescenziale anche la dimensione di un messaggio rivolto al mondo adulto. Gli adolescenti che incontriamo si ribellano non solo alle pressioni della società dell’accelerazione, ma anche a un mondo adulto percepito come incapace di articolare la propria fragilità – come scrive Ehrenberg (2010), la fatica di essere sé stessi è condizione diffusa, ma raramente nominata dagli adulti con l’onestà e il coraggio con cui i giovani sembrano rivendicarla oggi. È come se gli adolescenti stessero dettando un tempo nuovo: il tempo di prendersi cura di sé, di riconoscere il malessere interiore senza vergognarsene, di mettere le parole dove prima c’era solo silenzio.

3. Il malessere adolescenziale deve interrogare i contesti educativi

Se il disagio adolescenziale è indice di una crisi sistemica – della relazione di risonanza con il mondo, degli spazi liminali di crescita, dei linguaggi disponibili per nominare l’esperienza interiore – il compito dell’educazione non può ridursi a gestirlo o a risolverlo. Il malessere adolescenziale deve interrogare i contesti educativi nella loro forma, nella loro struttura profonda, nel rapporto che stabiliscono con il mondo esterno.

La scuola, in primo luogo, fatica a smarcarsi da una temperie culturale che tende a rispondere al disagio attraverso il ricorso alla medicalizzazione, all’abbassamento delle aspettative, alla delega a figure specialistiche, eludendo la questione della propria forma organizzativa, simbolica e materiale (Massa, 1997). Quello che il malessere adolescenziale richiede ai contesti educativi è un cambiamento di postura: non la fretta di risolvere, ma la disponibilità a sostare; non la pretesa di diagnosi rapide, ma la capacità di stare nell’infinito senza perdere la bussola. Molto del lavoro educativo quotidiano con adolescenti è dedicato precisamente a questo: alleggerire l’ansia dell’apprendere, restituire le giuste dimensioni agli avvenimenti, calibrare la tonalità emotiva alla realtà del compito, permettere che la valutazione riguardi ciò che si sa e si fa, non ciò che si è. Eppure questa postura educativa è resa difficile da una condizione strutturale: i sistemi formativi hanno progressivamente perduto i propri confini rispetto alla società, assorbendo le pressioni esterne senza elaborarle, trasferendole sugli studenti e sugli insegnanti senza fornire gli strumenti per decodificarle. Servirebbe invece che la scuola si costituisse come campo sufficientemente *distinto* rispetto alla società (Centro Studi Riccardo Massa, 2020): uno spazio che non replica il fuori, ma lo filtra, lo interroga, lo trasforma in occasione di apprendimento significativo.

In questa prospettiva, il compito dell’educazione è quello che Bertolini (2014) e Massa (Centro Studi Riccardo Massa, 2020) hanno indicato come “aprire mondi”: allestire campi di esperienza in grado di creare mondi che aprano all’esplorazione vitale. Il malessere adolescenziale, riletto in questa chiave, non è solo un problema da affrontare, ma un’occasione preziosa: la chiusura al mondo, a questo modo di vivere, può essere letta come domanda di aprirsi ad altri mondi possibili, come ricerca di un vivere altrimenti che l’educazione ha il compito di rendere praticabile.

4. La metafora ludica e le antinomie del gioco

Rispetto a questa sfida, la metafora del gioco offre una delle risorse concettuali più feconde per ripensare i contesti educativi. Non si tratta di proporre un modello didattico o di ridurre l'educazione all'intrattenimento: come mostra la grande tradizione del pensiero sul gioco, da Huizinga (2016) a Fink (2008) fino ai contributi pedagogici più recenti (Antonacci, 2025), il gioco è una categoria antropologica fondamentale, che rivela qualcosa di essenziale sulla natura dell'esperienza umana e sulle condizioni del suo pieno dispiegarsi.

Cosa ha di speciale il gioco? Esso istituisce, all'interno della realtà ordinaria, uno spazio-tempo protetto e sospeso dai ritmi della vita, con proprie regole, propri obiettivi, propri confini. Come scrive Huizinga (2016), il gioco delimita il campo della propria azione: crea un altrove temporaneo che è insieme separato dal mondo e profondamente serio per chi vi partecipa. Le regole del gioco valgono solo all'interno del suo territorio, ma valgono davvero – sono legittime e vincolanti per i giocatori non perché imposte dall'esterno, ma perché interiorizzate come condizione stessa della possibilità di giocare.

Il gioco è, in questo senso, un dispositivo paradossale: sottrae all'accelerazione schiacciante e all'ansia di performare che governa il “mondo là fuori”, e al contempo attiva una carica adrenalinica, una tensione verso obiettivi e risultati, una sfida che sospinge alla sperimentazione e al piacere del cambiamento. È liberazione e impegno insieme; leggerezza e serietà; finzione e realtà. Come osservano Turner (1986) e la tradizione dei *ritual studies*, il gioco è un'attività liminale e transizionale: abita lo spazio del “tra”, della soglia, che è esattamente lo spazio che l'accelerazione sociale tende a eliminare e che l'adolescenza ha strutturalmente bisogno di abitare.

Per comprendere in che senso la metafora del gioco possa orientare la progettazione di contesti educativi per le adolescenze contemporanee, è utile articolare il confronto attraverso una serie di coppie antinomiche. Ciascuna antinomia mette in luce, da un lato, le caratteristiche di un contesto educativo capace di rispondere al malessere adolescenziale senza medicalizzarlo né adattarlo; dall'altro, le caratteristiche di contesti che, al contrario, replicano e amplificano le pressioni sociali da cui il disagio trae parte della sua origine.

La prima coppia antinomica oscilla tra i poli *distinzione* e *confusione*. Il gioco istituisce confini chiari: si sa quando si gioca, quando si entra nel suo “cerchio magico” (Huizinga, 2016), e quando se ne è usciti. Un contesto educativo che si ispira al gioco è quello che offre agli adolescenti coordinate chiare – ruoli, regole, obiettivi – senza che queste coordinate si traducano in una gabbia identitaria. La distinzione tra il mondo della formazione e il mondo vitale esterno svolge una funzione protettiva fondamentale: marca una soglia, un dentro e un fuori, aiuta a distinguere i diversi ruoli che si incarnano nei diversi contesti e, con essi, le diverse aspettative e responsabilità (Goffman, 1969). La confusione, al contrario, è quella di un ambiente educativo permeabile a tutte le pressioni esterne, che non elabora le urgenze del “fuori” ma le trasferisce dentro, esponendo studenti e insegnanti nella loro integrità, senza mediazione, in una condizione di indistinzione tra spazio formativo e spazio sociale.

Questo aspetto si collega direttamente a un'altra coppia antinomica: quella che contrappone *opacità* a *trasparenza* e *ipercontrollo*. Il gioco tollera l'opacità: non tutto deve essere spiegato, giustificato, monitorato in tempo reale. C'è uno spazio per il non detto, per il gesto non immediatamente codificabile, per la scoperta che avviene nell'ombra, c'è uno spazio anche per barare, *bluffare*, bigiare. Questo spazio esiste perché nel gioco chi partecipa indossa una maschera – quella del giocatore – che consente di mostrare alcuni aspetti di sé e di tenerne altri riservati, in una zona di riservatezza che è anche condizione di libertà (Ripamonti, 2014; Hughes, Wilson, 2004). La maschera del ruolo è uno strumento di mediazione e filtro: mantiene una parte di sé “segreta”, sottratta allo sguardo altrui, che ciascuno può scegliere di giocare quando e come vuole. L'ipercontrollo, al contrario, è la tendenza di molti sistemi educativi (e sociali: si veda, a questo proposito, Byung-Chul Han, 2014) contemporanei a rendere tutto trasparente, misurabile, rendicontabile – una logica che non lascia spazio al processo e all'apprendimento come avventura imprevedibile. Questa tendenza è leggibile, del resto, come effetto diretto della mancata tematizzazione, da parte dei sistemi educativi, del proprio perimetro e del proprio confine: senza un “dentro” riconoscibile, tutto diventa esposto e misurabile.

Legata a questi aspetti è la contrapposizione tra i poli della *leggerezza* e della *pesantezza*. Il gioco è esperienza di leggerezza: non nel senso di superficialità, ma nel senso di una sospensione temporanea dell'imperativo prestazionale. Giocare significa potersi muovere con agilità, non essere schiacciati dal peso del

risultato a ogni passo. Un contesto educativo capace di leggerezza è quello in cui le prove non convocano l'intera persona, in cui l'errore non è catastrofe ma passaggio necessario. La pesantezza, al contrario, è quella di un sistema in cui ogni momento di valutazione diventa un giudizio sull'identità complessiva del soggetto. A questa coppia è strettamente connessa quella che contrappone la *fecondità dell'errore* alla *performatività costante*. Nel gioco l'errore è costitutivo: non sbagliare significa non giocare davvero. L'errore nel gioco non esclude, ma reintegra; non sanziona definitivamente, ma rilancia la partita. Un contesto educativo che si ispira al gioco è quello in cui è possibile sbagliare in modo fecondo – dove l'errore è occasione di riposizionamento, non di condanna. La performatività, al contrario, chiede prestazioni corrette al primo tentativo e non lascia spazio alla tentazione, all'esperimento, all'apprendimento per via di fallimenti produttivi. In questo senso, occorre ripensare i contesti educativi all'insegna dell'avventura e della scoperta (Massa 1989, 2001), non della ripetizione dell'identico: come nel gioco, l'educazione deve essere qualcosa che *diverte*, nel senso etimologico di “volgere altrove”, “cambiare strada”, e non ribattere i soliti itinerari.

Un'altra coppia antinomica centrale è quella tra *limite* e *assenza di limite*. Paradossalmente, il gioco è esperienza di libertà proprio perché istituisce regole e limiti. Il confine del campo di gioco è la condizione che rende possibile la sperimentazione al sicuro: il limite dice “fin qui si può arrivare”, e questo sapere protegge. Un contesto educativo che si ispira al gioco non è privo di prescrizioni: le regole del gioco sono prescrizioni, ma prescrizioni che i giocatori riconoscono come necessarie e che si attribuiscono. La prescrizione educativa autentica è quella che sfida senza distruggere, che pone resistenza senza escludere – è l’“oltraggio” di cui parla Alda Merini quando descrive l'adolescenza come “ricerca disperata di un vertice che la possa oltraggiare e difendere allo stesso tempo” (cit. in Marchesi, 2022, p. 46). Al contrario, un'educazione che non osa più porre resistenza, rinunciando al proprio ruolo di alterità strutturante, rischia di perdere la propria funzione di contenimento simbolico: lascia gli adolescenti senza sponde, esposti a oscillazioni che possono diventare precipitazioni.

Rispetto a questo, si apre il tema *dell'incontro con l'altro* contrapposto all'*autoreferenzialità*. Il gioco è incontro con l'alterità: ci si confronta con avversari, compagni, regole che non si sono scritte da soli. In ambito educativo, questo significa costruire contesti in cui il conflitto con l'alterità – dell'adulto, dell'istituzione, del sapere – sia non evitato ma regolato, non temuto ma valorizzato come fonte di sviluppo. L'autoreferenzialità è invece quella di un sistema che si chiude, che non lascia entrare la sfida dell'altro, che appiattisce le differenze invece di valorizzarle come motore di crescita, e che, specularmente, è anche quella di adolescenti che, in assenza di confronto autentico, si ripiegano su monologhi interiori. Il gioco è infatti strutturalmente dialogico: richiede almeno due “giocatori”². Un contesto educativo capace di rispondere al malessere adolescenziale è quello che impara ad ascoltare prima di rispondere, che assume la postura della risonanza – ovvero non “ciò che secondo me tu stai dicendo”, ma “ciò che dici a me” (Marchesi, 2022) – e che non ha già deciso cosa gli adolescenti hanno bisogno prima ancora di incontrare chi sono e cosa portano.

5. Allestire terre di mezzo: i contesti esperienziali come campi di gioco

La metafora del gioco può, dunque, porsi come orientamento per progettare contesti educativi che restituiscano agli adolescenti ciò che la società accelerata ha progressivamente sottratto, a loro e a tutti noi adulti. La domanda che ne deriva è: *quanto le esperienze educative, formali e informali, somigliano a dei giochi in questa loro struttura paradossale?*

2 Si veda, a questo proposito, *La scuola dei giochi* di Rovati e Zoletto (2005), in cui gli autori propongono una lettura della scuola come spazio in cui insegnanti e allievi, di fatto, “giocano insieme” e ridefiniscono insieme le regole del gioco del sapere. Secondo Zoletto, “nessun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto” (p. 51): esiste un patto tacito che sta alla base del fatto che l'insegnante insegna e lo studente ascolta. La “scuola dei giochi” non è una scuola in cui si gioca invece di imparare, ma una scuola in cui l'apprendimento stesso è concepito come gioco: come un processo che non può essere interamente pianificato ma che richiede la disponibilità a rimettere in discussione le regole quando il gioco smette di funzionare, e che genera conoscenza proprio nell'incontro tra la struttura e l'imprevedibile.

In concreto, allestire un contesto educativo “giocos” in senso pedagogico significa lavorare su più livelli simultaneamente (Berni, 2024). Sul piano della struttura, significa istituire confini simbolici chiari ma non oppressivi: sapere dove si gioca e dove no, chi è l’adulto e chi è il ragazzo, quali sono le regole del campo. Sul piano dell’esperienza, significa creare occasioni in cui sia possibile sostare nell’oscillazione e nell’ambivalenza dentro esperienze arricchenti, con stimolanti possibilità di misurarsi e di sbagliare, sostenuti da impalcature che consentano di riposizionarsi nel loro evolversi. Sul piano relazionale, significa garantire un’alternanza tra vicinanza e distanza, tra lo “stare dentro” insieme e il rispettare i confini del sé.

La scuola è il luogo dove questa sfida si pone con maggiore urgenza. Se il mondo incerto e liquido in cui viviamo chiede a tutti di essere definiti e strutturati, perché non costruire contesti strutturati, sicuri e con confini chiari, all’interno dei quali sia consentito fluttuare e oscillare, sperimentare e imparare? Per permettere alle nuove generazioni di rielaborare in modo non medicalizzato il loro sentire, non ha senso abbassare le aspettative su ragazze e ragazzi. Occorre invece rivedere la struttura profonda delle esperienze che proponiamo loro di attraversare: fare in modo che i fattori di protezione non siano solo il sintomo e l’etichetta omologante dentro cui rifugiarsi, ma un contesto sicuro e intriso di fiducia in cui fare un’esperienza di apprendimento autentico³.

Il gioco, in quanto attività liminale e transizionale (Turner, 1986; Winnicott, 1971), restituisce ai soggetti la possibilità di “stare tra” senza precipitare nella richiesta di definizione immediata. Giocare è esperire il valore del sostare: sospensione dai ritmi accelerati, protezione dall’ansia prestazionale, e al contempo tensione verso qualcosa che ancora non c’è. Questa struttura paradossale – libertà dentro la regola, leggerezza dentro l’impegno, errore dentro la sfida – è precisamente la struttura che i contesti educativi dovrebbero aspirare a riprodurre. Non come tecnica didattica, ma come forma del rapporto educativo stesso: una forma che Antonacci (2025) descrive come “poetica e politica del gioco”, capace di aprire spazi di resistenza all’imperativo performativo e di restituire al soggetto la possibilità di incontrarsi con il mondo come interlocutore, non come giudice. Il malessere adolescenziale non chiede di essere risolto. Chiede di essere accolto, abitato, trasformato in domanda. E questa è la sfida più profonda – e più urgente – che le adolescenze contemporanee lanciano al pensiero pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. (2025). *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2013). ‘Disturbi scolastici’ e interventi educativi: per una decostruzione pedagogica del problema. In A. Mannucci, L. Collacchioni (eds.), *Didattica e pedagogia dell’inclusione* (pp. 49-66). Ariccia: Aracne.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell’adolescenza*. Milano: Guerini.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Berni V. (2024). Quando il gioco si fa duro, i duri iniziano a giocare. *Nuova Secondaria*, 42(2): 237-248.
- Bertolini P., Caronia L. (2014). *Ragazzi difficili. Pedagogie interpretative e metodologie di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Byung-Chul Han (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo.
- Centro Studi ‘Riccardo Massa’ (ed.) (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.

3 Un esempio emblematico di traduzione progettuale di tali indicazioni è l’esperienza di *Anno Unico* condotto dal pedagogista Davide Fant (2018a) da più di vent’anni e promosso dalla Fondazione Dimon a Saronno. *Anno Unico* nasce come risposta alla dispersione scolastica e diventa, nel tempo, un vero e proprio laboratorio di pedagogia alternativa alla logica prestazionale. L’Anno Unico è “un anno di scuola fuori da scuola, in cui ragazzi fuoriusciti dai percorsi formativi tradizionali si dedicano a prendersi cura di sé, a ri-costruire una strada verso il proprio futuro” (Davide Fant - Pedagogia hip-hop / Davide Fant Blog). Le parole-guida dell’esperienza – *rallentare, respirare, stare nel dubbio, porsi domande, sperperare, decentrarsi*, vivere esperienze senza l’assillo che siano per forza spendibili per la scuola o per il lavoro – sono leggibili come una traduzione operativa di ciò che la metafora del gioco suggerisce come struttura dei contesti educativi. La sperimentazione pratica, il gioco, l’arte e gli strumenti espressivi e narrativi delle culture giovanili vi sono impiegati come strumenti privilegiati di conoscenza di sé e del mondo, in un setting che non chiede agli adolescenti contemporanei di performare ma di abitare l’esperienza (Fant, 2015; 2024).

- Cerrai S., Grosso L. (2023). *Vite in disparte. Prima indagine sul ritiro sociale volontario nella popolazione scolastica italiana*. Torino: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Gruppo Abele.
- D'Ascenzio A., Ferraro S. (2022). Un'analisi sociologica delle pratiche di medicalizzazione del disagio minorile nella scuola dell'obbligo. *Sicurezza e Scienze Sociali*, 2/2022: 124-139.
- Ehrenberg A. (2010). *La fatica di essere sé stessi*. Torino: Einaudi.
- Fant D. (2015). *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Fant D. (2018a). L'Anno Unico: uno spazio educativo per adolescenti in dispersione scolastica. In F. Antonacci, M. Guerra (eds.), *Una scuola possibile* (pp. 83-95). Milano: FrancoAngeli.
- Fant D. (2018b). Adolescenti tra notti, boschi, fate e catastrofi. Esperienze scolastiche ai confini della realtà. In F. Antonacci, M. Guerra (eds.), *Una scuola possibile* (pp. 207-218). Milano: FrancoAngeli.
- Fant D. (2024). *R-esistere Adolescenti*. Torino: Animazione Sociale.
- Fink E. (2008). *L'oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina [ed. or. 1960].
- Frances A. (2013). *Primo, non curare chi è normale - Contro l'invenzione delle malattie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Garcés M. (2022). *Scuola di apprendisti*. Roma: Nutrimenti.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, 5(9): 15-47.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza – CRC (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Retrieved from: 13°-Rapporto-CRC-VERSIONE-DEFINITIVA-3.pdf
- Huizinga J. (2016). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi [ed. or. 1938].
- Hughes J., Wilson K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1): 57-72, doi: 10.1080/1356978042000185911
- ISS - Istituto Superiore di Sanità (2023). *La salute degli adolescenti: i dati della sorveglianza Health Behaviour in School-aged Children - HBSC Italia 2022*. Convegno nazionale, 8 febbraio 2023. Epicentro ISS: Roma. www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-nazionali
- Marchesi A. (2022). Adolescenti alla ricerca del nome proprio. *Animazione Sociale*, 358: 30-43. Torino: Gruppo Abele.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare nella crisi educativa. *Animazione Sociale*, 30(140): 60-66. Torino: Gruppo Abele.
- Massa R. (2001 postumo). Lo 'spirito' di avventura come strategia educativa. In R. Massa, *Saggi critici sullo scoutismo* (pp. 142-152). Roma: Nuova Fiordaliso.
- Massa R. (ed.) (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Palmieri C., Prada G. (eds.) (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ripamonti M. (2014). Quel che insegnano le maschere. Gioco di ruolo e teatro a confronto, nella pratica educativa con adolescenti. In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino (eds.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp. 70-75). Milano: FrancoAngeli.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Milano: Einaudi.
- Rosa H. (2020). Risonanza come concetto chiave della teoria sociale. *Studi di estetica*, XLVIII, IV, 2/2020 Sensibilia DOI 10.7413/18258646131
- Rovatti P.A., Zoletto D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Rovelli M. (2024). *Non siamo capolavori*. Roma: Minimum fax.
- Turner V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino. [I ed. 1982]
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Oltre lo scandalo. I ragazzi hanno bisogno dell'ascolto degli adulti

Beyond the scandal. Teenagers need to be listened to by adults

Jole Orsenigo

Associate Professor of General and Social Pedagogy | University of Milan-Bicocca | jole.orsenigo@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Orsenigo J. (2026). Beyond the scandal. Teenagers need to be listened to by adults. *Pedagogia oggi*, 24(1), 48-52.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-06>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012026-06>

ABSTRACT

The transition from nature to culture finds its spark here (Lévi-Strauss, 1947, p. 67): the renunciation of jouissance corresponds to the fulfilment of desire. The rule of rules, in fact, does not merely prohibit, it circulates. It is positive. Socially absurd, it nevertheless remains a problem: a path toward disorder, a sign of counter-order, an indication of confusion between generations.

In response to this taboo, the present contribution emphasizes adults' listening, rather than a subject or the knowledge of some expert. Accompanying, respecting, and distinguishing fantasies from shared reality is more demanding than scientific proof. One can never say everything there is to say about sex.

Il passaggio natura/cultura ha qui la sua scintilla (Lévi-Strauss, 1947, p. 67): alla rinuncia al godimento corrisponde la realizzazione del desiderio. La regola delle regole non proibisce soltanto, fa circolare. È positiva. Socialmente assurda, resta tuttavia un problema: strada verso il disordine, segno di contro-ordine, indice di confusione tra le generazioni.

Al tabù il presente contributo fa corrispondere l'ascolto degli adulti, non una materia o il sapere di qualche esperto. Accompagnare, rispettare e distinguere le fantasie dalla realtà condivisa, è più impegnativo che dimostrare scientificamente. Non si dirà mai tutto in fatto di sesso.

Keywords: taboos, emotions, sexuality, education, discourse

Parole chiave: tabù, affettività, sessualità, educazione, discorso

Received: March 22, 2026

Accepted: May 1, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Jole Orsenigo, jole.orsenigo@unimib.it

Premessa

È dagli anni Settanta che in Italia si discute di educazione sessuale a scuola.

Un dibattito vivace che non ha tregua, né composizione, dove si recitano solo delle parti, agitandosi gli uni contro gli altri: reazionari e spiriti liberi, oscurantisti e portatori di luce, tradizionalisti e amici dell'aurora.

Dal tempo della mia infanzia si sono succeduti progetti, attività, iniziative capaci di connettere “sesso” ed “educazione scolastica” senza che queste iniziative fossero regolate o rese obbligatorie perché pedagogicamente fondate. Eppure *molti tabù si possono dire superati*, anche se *una cultura della sessualità* manca ancora al nostro Paese. Il dibattito pedagogico italiano, conosce le categorie di transfert pedagogico e didattico, seduzione e abuso educativo, affettività. Nonostante tutto, l'educazione sessuale – concludeva Piero Bertolini quaranta anni fa – è ancora *un fallimento* (Bertolini, 1990, pp. 160, 167 e 172).

Ricordo, di allora, l'attivismo e lo scandalo dei genitori dei miei compagni di classe alle elementari: per alcuni occorreva tacere, per altri urlare. Questi due opposte posizioni si contendono l'oggetto della discussione animando un “falso dilemma” (Massa, 1987, 1997) che sfuoca la questione reale per finire con il perderla completamente di vista.

È quello che non è accaduto ai miei studenti universitari lo scorso autunno quando hanno letto e discusso due articoli comparsi su un quotidiano italiano molto letto: *Educare alla sessualità è compito della scuola ma non è una materia* di Massimo Recalcati (*La Repubblica*, 2 novembre 2025) e *Caro Recalcati, l'affettività va insegnata a scuola* di Concita De Gregorio (*La Repubblica*, 3 novembre 2025). Se il primo suggeriva di coinvolgere la vita stessa della scuola e tutti suoi attori nell'educazione alla sessualità degli/delle studenti/tesse, la seconda gli rimproverava che oltre la comunità scolastica siano necessari uno spazio e un tempo – una materia – dedicati a quell'insegnamento. La maggioranza dei miei allievi si è trovata concorde nella necessità di una tale attività a scuola: più del “che cosa dire” hanno interrogato il “come dire”; più che della necessità di “tacere di certe cose” hanno riconosciuto che non si possa “dire tutto”. A proposito di sesso, qualcosa resta sempre non-detto: è la lezione della psicoanalisi. Questo fatto che distingue la condizione umana, non ci esime però al ripetere e dal dire ancora.

1. Edipo può tramontare?

Sigmund Freud sceglie il passaggio sofocleo riportato in esergo per descrivere Giocasta, madre e sposa, mentre consola Edipo, figlio e marito, sulla via di scoprirsi colpevole. Non è forse un sogno comune - gli dice - sbarazzarsi del padre per arrivare alla madre, meta ambita di ogni desiderio; la *Chose* per i lacaniani?

Eppure oggi questa leggenda, mito o complesso come suggeriva Freud, sembra non avere più il potere di descrivere il sogno di un desiderio universale. Oggi, con il padre non si rivaleggia, non si entra in conflitto, piuttosto si va in discoteca o in palestra. La madre poi si confonde con la figlia per modo di vestire, linguaggio e aspetto fisico.

Oggi, il tramonto del patriarcato è più evidente rispetto all'inizio del Novecento quando nasceva la psicoanalisi, prima probabilmente testimone di quel declino. Archiviata la famiglia normativa, è quella affettiva ad occupare la scena: non si educa per civilizzare, per riportare il piccolo selvaggio o peccatore alla Legge, ma *per amore* (Pietropolli Charmet, 2008).

Che cosa resta, allora, di quel sogno incestuoso?

2. Cosa resta del tabù

Per Levi-Strauss (1947) il tabù dell'incesto, che del complesso edipico risulta essere la ragione, è dell'ordine del sogno: surreale, fantasmatico, inconscio. L'antropologia classica ha tentato una mappatura dei sistemi di parentela che avrà successo, ma anche aspre critiche. Prima di essere riprovevole, è insensato appropriarsi della madre e della sorella: al contrario, ad offrirle a chi diventerà così amico, corrisponderà una garanzia di pace. Non bisogna pensare questa interdizione come una proibizione, perché è piuttosto una prescrizione: non nega soltanto, garantisce e fonda. In una parola *ordina*.

Freud non voleva indicare nell'incesto un fatto o insieme di eventi storici, piuttosto un sogno – antico e duraturo – *che ha il potere di modellare a loro insaputa i pensieri degli uomini*. In questo senso le azioni di quel sogno non sono state mai commesse, perché la cultura vi si è sempre e dovunque opposta. Il passaggio natura/cultura ha qui – nella non realizzazione di quel sogno terribile – la sua *scintilla* (Lévi-Strauss, 1947, p. 67). Sappiamo che alla rinuncia del godimento (materno) corrisponde la realizzazione del (proprio) desiderio: la regola delle regole non reprime, inibisce, piuttosto fa circolare, è positiva. *Socialmente assurda* (ivi, p. 622) rimane un temibile problema: strada verso il disordine, segno di contro-ordine, indice di confusione tra le generazioni. Questo sogno irrealizzato, questa fantasia trattenuta nel campo immaginario, per l'antropologia evoca la dimensione strutturale dello *spirito umano* (ivi, p. 629).

Lo strutturalismo in educazione è un'opzione seria. In luogo della girandola delle possibilità educative che riducono la pedagogia a mera ideologia, occorre prendere anche quest'ultima sul serio, riportando – discorsi e le idee alla loro *materialità* (Massa, 1975, 1986), alla matrice che li genera. Non è in gioco a questo livello nessuna antropologia – né culturale, né filosofica – ma il *fatto grezzo* (Foucault, 1966) che esistono ordini culturali a loro volta ordinabili e che esiste la possibilità di fare l'esperienza che l'ordine, a cui inevitabilmente si appartiene, non è il solo o il migliore. Per questo educare non significa solo adattare, far entrare nel proprio gruppo d'appartenenza o socializzare, ma soggettivare le regole in cui si è nati.

Scandalose. Lévi-Strauss (1947, p. 47) chiamava così l'insieme delle credenze, costumi, norme e istituzioni che amministrano la proibizione dell'incesto. Unica regola tra quelle sociali a possedere il carattere di universalità, questa ci appare del tutto naturale: un *temibile mistero*, che non solo doppia lo spazio e il tempo biologicamente umani, ma scavalca tutti i limiti storici e geografici delle culture.

Questo interdetto custodisce il segreto di ogni cultura, come l'educazione duplica la natura e, opponendosi a essa, traccia i confini della condizione umana. Incesto e abuso su minore sono cose che possono accadere, ma se accadono, sono un *monstrum* che diffonde *orrore e spavento*. A questo livello sono implicati anche gli educatori di professione quando scambiano l'uso del *transfert* pedagogico con l'esercizio di un godimento di cui i minori risultano essere l'oggetto perverso.

Il tabù dell'incesto – questa è la nostra tesi – è il contenuto di ogni educazione e dell'educazione affettiva e sessuale in particolare come della deontologia delle professioni di cura; strano contenuto che non si fa dire se non in sogno, che non si deve realizzare e che borda il vuoto attorno a cui gira il desiderio degli uomini e delle donne.

Se la storia di Edipo non racconta più di quel limite, con che cosa la sostituiremo?

Che cosa regola – oggi – la vita familiare? Il passaggio dall'infanzia all'età adulta? Dove/come riconosciamo la condizione umana? Eppure fare-luce sul mostruoso di quel tabù fa gridare ancora allo scandalo, come è accaduto recentemente nella scuola. Resta così urgente dire quello che non si fa dire. Accennare mezza verità. Illuminare una fantasia, un sogno non realizzato.

Di questo c'è urgenza: umanizzare il godimento, farlo rifluire nella vita degli uomini e delle donne in quanto desiderio. Non saranno le parole che dicono come o che cosa fare/non fare, ma quelle che testimoniano la soddisfazione nella vita ad incantare i giovani.

3. La voce dei ragazzi e delle ragazze di oggi

Nell'insegnamento di pedagogia dell'adolescenza che ho presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca, quest'anno (A.A. 2025-2026) abbiamo provato ad affrontare le tematiche velocemente rievocate, grazie alla metodologia didattica del *debate*. Dopo la lettura dei due articoli apparsi, uno in risposta all'altro, sul noto quotidiano nazionale, ho proposto ai miei studenti di dividersi in gruppi e affrontarsi in dibattito.

Gli interventi di Massimo Recalcati e Concita De Gregorio comparsi lo scorso autunno – in modo opposto – affrontano la medesima questione: *come insegnare a scuola quella che generalmente chiamiamo educazione sesso-affettiva?*

I ragazzi e le ragazze si sono preparati per affrontarsi gli uni contro gli altri, organizzati in quattro gruppi di una quindicina di persone. Naturalmente non è stato importante a quale gruppo andasse la vittoria o quale delle due firme avesse la migliore, ma il fatto che le tesi a favore ed opposte si siano intrecciate, richiamate e sostenute a vicenda. Pertanto anche chi ha poi vinto il dibattito, si è ritrovato custode delle ragioni di chi invece lo aveva perso. Riporto di seguito le tesi più calde, quelle che anche oltre la lezione, nei corridoi e nei chioschi della Bicocca, hanno animato un vivace e caloroso confronto.

L'oggetto di ogni educazione sesso-affettiva a scuola dovrebbe mettere a tema - in adolescenza e con adulti che non siano i genitori - il desiderio. Non si tratta di slatentizzare - "dire" - alcuni contenuti ben tratteggiati: non basta parlare dell'abuso fisico, psicologico ed educativo, non basta sensibilizzare o parlar chiaro, perché non si tratta di informare quanto di accostarsi alle fantasie che accompagnano le verità sanitarie o di sessuologia. In questo senso è necessario un insegnamento non standardizzato, essendo la materia "soggettiva e personale": *ci sono otto miliardi di persone, ci saranno otto miliardi di interpretazioni diverse, ha dichiarato un mio studente*¹. Accompagnare, rispettare e distinguere le fantasie dalla realtà condivisa, è più impegnativo che dimostrare scientificamente verità, evidenze. Non si dirà mai tutto in fatto di sesso. Al tabù va corrisposta la testimonianza adulta, non una materia o il sapere di qualche esperto. Tuttavia, uno dei gruppi, ha chiarito come ci sia il rischio (allo stesso modo dell'educazione civica) di rinchiudere "in uno spazio orario" anche queste informazioni che potrebbero finire con l'essere "disprezzate" dal ritmo stesso della scuola, perché "poi comincia un'altra ora e già non se ne parla più, non si riflette più"².

Molti dei miei studenti si sono interrogati sulle competenze necessarie per insegnare una tale "verità". Hanno riconosciuto come ogni esperto in scienze umane avrebbe un suo modello, mentre - probabilmente - gli educatori o i pedagogisti sarebbero più adatti rispetto gli insegnanti, conosciuti ordinariamente anche come valutatori. Un gruppo ha suggerito in modo risoluto che non dovrebbe trattarsi di "una lezione frontale". Si dovrebbe pensare a "una diversa disposizione dei banchi", a "una lezione più dialogica, usando anche "spezzoni di serie tv", "film"³. Questo insegnamento, non necessariamente una materia per alcuni, dovrebbe piuttosto essere tenuto da personale esterno alla scuola. Un insegnante curricolare per un'ora di lezione in aula, una sala grande che raccoglie più classi per un incontro straordinario - a parte il costo e la difficoltà per il numero di docenti e studenti italiani - forse non sarebbero indicati a custodire davvero le esperienze degli adolescenti. In molti hanno messo in evidenza come questo dovrebbe essere "uno spazio protetto", dove le generazioni "possano confrontarsi alla pari", "possano dar voce alle domande e alle problematiche", "lavorando *dentro* l'istituzione, ma *fuori* da quanto già istituito"⁴.

I giovani vivono circondati da messaggi sessuali dalla pornografia a Intenet, al senso comune spesso ancora patriarcale. Oltre la polemica *se/come* inserire queste tematiche nel curriculum scolastico, oltre la necessità/possibilità di incontrare a scuola l'intera popolazione giovanile (Luhmann-Schorr, 1979) aggiungendo alle tante "educazioni" - alla cittadinanza, alla sostenibilità, stradale... - anche quella sesso-affettiva, è davvero possibile fare-un-discorso in merito al desiderio? Bisognerebbe piuttosto riconoscere come la pedagogia, essa stessa e per questo motivo, è "un discorso interdetto" (Massa, 1985); ne viene - da un lato - che non tutto è dicibile e - dall'altro - che qualcosa residua e tace, sempre: siamo infatti nell'ordine delle cose sacre. Vanno custodite.

A partire dalla documentazione, registrazione e trascrizione del parlato nella giornata conclusiva del dibattito in aula, gli studenti universitari di cui, tra virgolette, ho riportato la voce si sono chiesti: che cosa significa fare del desiderio un contenuto d'insegnamento? È possibile? In questa scuola? Con i propri docenti o con esperti esterni?

Hanno preso sul serio la domanda cui entrambi gli autori letti, nonostante le differenze, corrispondono. Oltre l'idea del peccato, oltre la vergogna e il tabù, come parlare della sessualità umana? Se una volta era nemica l'*interdizione sessuofobica*, oggi il rischio - secondo Massimo Recalcati - è quello di un nuovo oscurantismo che "riduce la sessualità a fenomeno da spiegare, classificare, amministrare". La questione è *seria* e non può essere liquidata facilmente; tutti i miei studenti hanno riconosciuto come esista l'esigenza reale di un tale insegnamento; in particolare a scuola. E come, la scuola che abbiamo, non possa ospitarlo per il fatto di ridurre la cultura a istruzione e comunicazione.

A questo livello per loro non valgono né lo scandalo retrò, né i nuovi contro-moralismi - rigidi quanto il primo - tantomeno l'ingenuità spavalda e facilona. I miei studenti si sono ritrovati a oscillare tra le proposte del ministro Valditara, i distinguo di Recalcati e le esigenze di De Gregorio. Un minuetto dove reciprocamente si sono sentiti distanti, ora, all'utopia idealizzante, ora, dalle necessità di questa scuola vera, ora, dal

1 Passaggi: 6:21 e 6:23-26 trascrizione dibattito finale, gruppo I.

2 Passaggi: 6:51, 6:53 e 6:55-58 trascrizione dibattito finale, gruppo I.

3 Passaggi: 15:10, 15: 23, 15:51 e 5: 14, 15, 25, 15: 42, 15: 45 trascrizione dibattito finale, gruppo I.

4 Passaggi: 29:50, 30:00; 38:10 e 31.00 trascrizione dibattito finale, gruppo II.

conservatorismo spaventato. Insomma, i più hanno dichiarato tutto ciò necessario: “una materia obbligatoria”, “sdoganata dal consenso dei genitori”⁵. In molti, al contrario, con Recalcati hanno affermato che questa educazione non può ridursi a una materia scolastica tra le altre: non è un sapere tecnico (e di quali esperti?). Non è un sapere universale, ma *un’esperienza singolare* – la più *intima, inafferrabile e bizzarra* della soggettività umana. Se non è un sapere oggettivo, lo sarà soggettivo? Chi, poi, l’esperto? E chi il formatore?

In tanti altri hanno sentito urgente la necessità di avere uno spazio – loro – per fare esperienza condivisa delle parole sul sesso e l’affettività; uno spazio di confronto tra pari, presente la guida di un adulto. Se non si tratta di qualcosa di *standard* da insegnare, hanno detto in maggioranza, resta vacante il posto e il discorso di una tale esigenza sentita come amministrabile soprattutto a scuola, con l’appoggio magari delle famiglie ma diversamente che in famiglia. Infine, è stata percepita come idealizzante, rispetto alla scuola di tutti i giorni, l’idea di valorizzare trasversalmente la vita scolastica. Se è vero che ogni insegnante come ogni adulto educa di fatto, più forte però è stata percepita la necessità di aprire nella scuola uno spazio di attenzione specifico dove l’insegnante sia figura secondaria. Dove si possa stare senza sentirsi giudicati e valutati come abitualmente in aula.

“C’è qualcuno” – si sono confrontati – “che è in grado di gestire quest’angoscia?”⁶. L’angoscia provocata dal tentativo di realizzare, di essere fedeli, al desiderio che ci abita? Di questo, ho capito, hanno bisogno i giovani: di un adulto che sostenga – ascoltandola – la chiamata del loro sogno.

Oltre la vita della scuola attuale – i suoi attori, pratiche e ripetizioni tutt’altro che vitali – diffusa è stata l’esigenza di un cambiamento (Massa, 1997). Una scuola troppo sclerotizzata, troppo appiattita sull’informazione, fatta di lezioni frontali e verifiche... potrebbe confondere anche l’educazione affettiva e sessuale con nuove informazioni da erogare e/o restituire. Al di là della dimensione istintuale, oltre le norme morali, questa *nuova* educazione non può che essere un’educazione “alla propria libertà e a quella dell’altro”. Non c’è una formula per la vita sessuale – forza anarchica e sempre instabile del desiderio come affermato da Recalcati – che garantisca una realizzazione affettiva, piena e gioiosa. Per questo è importante incontrare adulti, capaci di testimoniare che è possibile trovare posto nel mistero del desiderio.

L’appello alla scuola come “comunità vivente” è stato raccolto più come chiamata degli artisti: poeti, scrittori, registi... gente di teatro e anche scienziati, che come riconoscimento di una “comunità educante”: insegnanti ed educatori. Insomma una chiamata *alla cultura* con la maiuscola potrebbe rivitalizzare le piccole realtà quotidiane, faticose, ripetitive, burocratizzate. Un vento di passione e mistero potrebbe attraversare ancora le nostre aule.

Lévy-Strauss sottoscriverebbe.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci E., Cappa F. (eds.) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l’educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1990). Sesso e educazione. In G. Quagliariello (ed.), *Cultura laica e impegno civile* (pp. 155-180). Manduria: Lacaia.
- De Gregorio C. (2025). Caro Recalcati, l’affettività va insegnata a scuola. *La Repubblica*, 3 novembre.
- Foucault M. (1966). *Le mot et les choses*. Paris: Édition Gallimard (trad. it. *Le parole e le cose*, Rizzoli, Milano, 1967).
- Lévi-Strauss C. (1947). *Les structures elementaires de la parenté*. Paris: Press Universitaires de France (trad. it. *Le strutture elementari di parentela*, Feltrinelli, Milano, 2003).
- Luhmann N., Schorr K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernest Klett (trad. it. *Il sistema educativo*, Armando, Roma, 1988).
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (1985). Il discorso interdetto. *La Scuola SE*, III, 7 aprile, p. 33.
- Recalcati M. (2025). Educare alla sessualità è compito della scuola ma non è una materia. *La Repubblica*, 2 novembre.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.

5 Passaggio: 30:10 e 30: 20 trascrizione dibattito finale, gruppo II.

6 Passaggio 48:20 trascrizione del dibattito finale, gruppo II.

Aesth/Ethics of the Body: (Self) Recognition and Peer Gaze in Adolescence

Est/etica del corpo: lo sguardo dei pari e il riconoscimento di sé in adolescenza

Paola Dusi

Professor of General and Social Pedagogy | University of Verona | paola.dusi@univr.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Dusi P. (2026). Aesth/Ethics of the Body: (Self) Recognition and Peer Gaze in Adolescence. *Pedagogia oggi*, 24(1), 53-59.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-07>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-07>

ABSTRACT

Adolescence is a transformative period in which the body takes centre stage. During this phase, the reworking of one's aesthetic and ethical self-representation increases vulnerability, as individuals undergo a transition in their identity and become more exposed to the gaze of peers. Being seen and appreciated, and belonging to a group, are fundamental needs, as peers become key reference points for mirroring and mutual recognition, or its painful absence. Pubertal and neurological changes heighten sensitivity to the judgments of others, making the body the primary mediator between the self and others. Through the body, adolescents express themselves, seek recognition, and construct self-understanding. Its primacy in communication also makes it the site where dissatisfaction with appearance emerges and where emotional and psychological distress are expressed (e.g., through self-harm, eating disorders, or social withdrawal), reflecting a denial of recognition of the emerging affective, social, and aesthetic-ethical self.

L'adolescenza è un momento trasformativo in cui la corporeità occupa il centro della scena, fase dell'esistenza in cui la rielaborazione della rappresentazione est/etica di sé rende più fragili perché presi in una transizione identitaria e più esposti allo sguardo dei pari. Essere visti, apprezzati, appartenere a un gruppo costituiscono bisogni fondamentali in adolescenza quando i coetanei divengono punto di riferimento, luogo di felice rispecchiamento, di mutuo riconoscimento o della sua dolorosa negazione. I cambiamenti puberali e neurologici intensificano la sensibilità al giudizio altrui, rendendo il corpo il principale mediatore del rapporto tra sé e gli altri. Attraverso il corpo si dice di sé, si chiede riconoscimento e ci si riconosce. Il suo primato comunicativo-relazionale lo trasforma anche nel luogo ove germina l'insoddisfazione per la propria apparenza, ove trovano espressione sofferenza emotiva, psicologica (*cutting, eating disorders*, ritiro sociale), "luogo" fisico del diniego del riconoscimento del nuovo sé affettivo, sociale ed est/etico.

Keywords: adolescent bodies, aesth/ethical self, body image, social imaginaries, peer recognition

Parole chiave: corpi adolescenti, apparenza est/etica, immagine corporea, immaginario sociale, riconoscimento tra pari

Received: March 26, 2026

Accepted: April 4, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Paola Dusi, paola.dusi@univr.it

1. Shedding One's Skin

Adolescence – particularly early adolescence (ages 10–14) – is a period marked by profound uncertainty, during which individuals must navigate a social environment that is, at times, harsh and unpredictable. In this phase, adolescents may encounter heightened psychological challenges. Everything changes, and one's own body – what is most intimate and familiar – can suddenly become strange and alien.

The metamorphosis that structures this developmental stage is powerfully exemplified in *Junior*, a short film by Julia Ducournau (2011). The narrative revolves around an adolescent who is compelled to confront a gradual climax of physical transformations, preceding psychological ones. The director adopts the aesthetic of body horror to convey the centrality of the body in this phase of life and to bring to the screen the sensations of fear, anxiety, and helplessness experienced by the adolescent subject when faced with a metamorphosis that erupts suddenly: unexpected, unsettling, and frightening precisely because it is unpredictable and beyond control.

Junior (Justine Ferri), a preadolescent girl perceived by her peers as a tomboy due to her language, clothing, and behaviour, and who socialises primarily with boys, undergoes an abrupt and disturbing bodily transformation. Life confronts her with a catastrophic and discontinuous transition (Mancaniello, 2018; Thom, 1992), signalled by an intense malaise that materialises through the body: a body dense with mystery and unrecognisable even to Junior herself.

The aesthetic – and ethical – language of fragmentation, rupture, and monstrosity adopted by the director renders intelligible through visual means an otherwise incomprehensible and unstoppable physical transformation, which reflects the inner upheaval accompanying the lived experience of adolescence (Barone, 2009).

Junior's *skin-ego* – the site of encounter between the self and others (Anzieu, 2017) – begins to flake and peel, and the young girl witnesses the dissolution of her own skin, that very skin which constitutes the largest organ of the body, the organ that protects us and establishes us as subjects distinct from the surrounding world. Junior/Justine thus literally embodies the mutable dimension of adolescence: she sheds her childhood skin, the boundary between inner and outer worlds.

The skin that once contained the child disintegrates, a loss that expresses and exposes the rupture between the biographical, psychic, and social “before” and “after.” Adolescence is the moment in which one changes skin: a new container for a new social subject, visible and desirable in the eyes of others.

As a living archive of our biography, the skin becomes a site of psychic and affective investment, particularly during adolescence, insofar as it renders visible the metamorphic process one is undergoing. The outcome remains unknown, yet is articulated through the “new” gaze directed at the desirable body by others. It is precisely this exposure to the gaze and power of others that renders the subject more vulnerable to their judgments (Le Breton, 2016).

“The gaze of the other is something that seizes me and embarrasses me” (Massa, cited in Cappa, 2025, p. 19), particularly at a moment when the individual may experience a sense of disjunction from their own existence, marked by feelings of estrangement or bodily discomfort that anticipate a shift in social status and role.

Junior's skin, in the process of transforming her into Justine – an attractive adolescent – dissolves, bringing to light hidden and deeper dimensions of the self, such as the emergence of a sexed identity that signals the onset of metamorphosis. Junior's bodily transformation can thus be interpreted as a metaphor for the ambivalence inherent in processes of becoming, in which growth and self-discovery coexist with discomfort, alienation, and profound vulnerability.

The metaphor of shedding an outer layer, employed by Julia Ducournau, recalls that used by Françoise Dolto: the image of the lobster (1998). Lobsters shed their shells and remain defenceless while they form a new one: a period marked by effort, suffering, experimentation, and intense emotional experiences. During this time of transformation, the threat is both internal and external. It may take the form of the child one once was: of a childhood that one does not wish to relinquish, or cannot, often due to ambivalent parental bonds.

2. Self-Recognition in Adolescence: The Gaze of Peers

In the external world, the threat is concealed in the gaze of the other, in socio-cultural expectations of attractiveness that exert pressure to conform to unrealistic and unattainable ideals (Basson, Weinbach, 2023). The body – as a site of identity production (Iaquinta, Salvo, 2017) – becomes, during adolescence, a battlefield upon which access to the self is negotiated: “In which gender do I recognise myself? Which feminine, masculine, or other models will I identify as my points of reference?”

It is through the body that the appropriation of the self takes place: from piercings to tattoos, from makeup to clothing. These function as symbolic practices through which adolescents assert their independence from their parents and invent themselves while seeking their place within the peer group. Adolescents, engaged in the search for a sense of self, personal worth and the meaning of existence, gradually detach themselves from the parental (ethical-affective) gaze in order to expose themselves to the aesthetic-affective evaluation of their peers. The adolescent stage is thus dominated by the faces and bodies of contemporaries, toward whose gaze one is oriented.

Being seen, appreciated, and belonging to a group constitute fundamental needs in this phase, during which the ethical-aesthetic representation of the self is being reworked. Peers become the primary point of reference: a space for mirroring and mutual recognition, or, conversely, for its denial.

Neurological changes during adolescence involve brain regions responsible for the perception of others' expressions, emotions, and judgments: processes that, at this stage, are primarily embodied by peers (Steinberg, 2014). The resulting heightened sensitivity, intertwined with the search for selfhood, finds in the gaze of contemporaries a powerful space of mirroring, intensifying the desire for social acceptance and rendering rejection particularly painful.

Reactivity to the gaze of the other extends across the entire *skin-ego*, also shaping body image (Zimmer-Gembeck, Webb, 2017). Within this framework, adherence to gendered standards of attractiveness – already identified as a salient social trait (Coleman, 1961) – remains a central element of adolescent experience in the contemporary infosphere.

In what may be termed “social adolescence”, individuals are also confronted with the image and representation of their “social body”. Highly visual media posts, often featuring heavily edited images, exert significant pressure on adolescents' body image (Tiggemann, Zaccardo, 2018). Among 1,391 U.S. adolescents (ages 13–17) surveyed by the Pew Research Center, 47% reported feeling pressure to look good (55% of girls, 39% of boys), while 41% feel pressure to fit in socially (45% of girls, 37% of boys) (2025). Similarly, 65% of 1,060 Italian adolescents surveyed (ages 14–17) identified “feeling good about oneself” as their primary aspiration for the future (Con i Bambini, 2025).

Physical appearance plays a significant role in socio-relational dynamics, particularly during adolescence, when the definition of one's position within the social hierarchy and the management of one's reputation assume central importance (Emler, Reicher, 2000).

Festinger's Theory of Comparison suggest that individuals engage in social comparison processes in order to evaluate their own social standing relative to others (1954). Complementing this perspective, the Tripartite Socio-cultural Influence Model (TSIM, Thompson *et alii*, 1999) proposes that three primary socio-cultural forces – peers, parents, and the media – shape body image through mechanisms such as the internalisation of dominant cultural ideals (e.g., thinness) and the promotion of appearance-based comparisons, thereby reflecting and reinforcing gendered socio-cultural pressures.

Some adolescents tend to follow the dominant pattern of behaviour, while others are less influenced by peers. But for all adolescents, the search for peer recognition in this developmental phase—particularly sensitive to ideals of beauty – can be understood as operating along two primary pathways: likeability and popularity (Hubers *et alii*, 2016).

Likeability (social preference) is defined as the extent to which an individual is liked and accepted by their peers, and it is typically associated with prosocial behaviour and low levels of aggression. Popularity (or perceived popularity) refers to the degree to which an individual is regarded as socially dominant, visible, and influential within the peer group setting the norm. While both likeability and popularity are associated with personality characteristics such as agreeableness and extraversion, the latter is also correlated with problem behaviour. In fact, popularity constitutes a multifaceted construct, encompassing both favourable attributes – such as intelligence, friendliness, and physical attractiveness – and less desirable

traits such as arrogance, manipulateness, and even aggression (van der Linden *et alii*, 2010). These dimensions relate not only to the attainment of popularity but also to its maintenance over time (Cillessen, 2011).

Some characteristics can predict the status an adolescent is likely to achieve, and these are often gender-related: coolness and toughness help males gain a recognised position within the group, while for females, physical appearance and academic success play a similar role.

Misrecognition and/or denial of recognition among adolescents manifests in two forms: passive (unpopularity) and active (rejection) (Lease, Kennedy, Axelrod, 2002), both of which are associated with low peer status. Within the hierarchy of social desirability, low popularity results in diminished prestige, social invisibility, and limited access to social capital.

The invisible adolescent occupies a peripheral position: tolerated but not excluded. Social invisibility is strongly correlated with socially (un)desirable traits such as physical appearance (unattractiveness), which assumes different forms for males (athletic body) and females (attractive body), in line with gender stereotypes reinforced by the media.

Rejection, in contrast, is enacted actively by peers who do not conceal their disdain. Traits that increase the likelihood of being rejected include ‘being different’, anxiety, shyness, aggressiveness, and conduct problems (Knack *et alii*, 2012). Invisible, rejected, or bullied, adolescents often experience a pervasive sense of worthlessness (Pietropolli Charmet, 2013), which is elicited and reinforced by negative feedback from peers based on specific characteristics – such as physical appearance, social status, or abilities – making the victim the target of ridicule, denigration, and humiliation (Dusi, Landuzzi, 2026).

An intangible aura surrounds these adolescents, from which more popular peers distance themselves for fear of being “contaminated” by the same stigma (Henricks *et alii*, 2023).

3. Bodies That Matter

Appearance plays a central role during this stage of life, when the process of identity formation must align with the changes occurring in the body. During adolescence, bodies matter. In relationships with peers and with oneself, the materiality of the body asserts itself. The aesthetic body and the aesth/ethics of the body stand between the childhood self and the emerging self, which is called upon to mentalise the potentials of this new “armour”.

This armour is not yet fully mastered, but its pulsating energy and aesthetic force are keenly felt. Its aesthetic power is amplified and mediated by “semitechnical” devices (Foucault, 1975/1976), such as those of the media and social platforms (WhatsApp, Instagram, TikTok, X, Discord). Adolescents engage in a process of subjectivation that exposes them to imaginaries and identity models imposed by the surrounding context.

Recognition during adolescence is the recognition of the self in the emerging body: a recognition received from others, particularly peers, and, for the digital natives of Generations Z and Alpha, one that is mediated primarily through the body. The advent of the network society (Castells, Cardoso, 2005) has imposed a new *pictorial turn*, in which the image asserts itself with full communicative power.

The physicality of the body is not an absolute given; rather, the bodily dimension is interpreted through a discursive framework that assigns and reassigns meaning on a historical and cultural basis. In the narcissistic society of spectacle and consumption, the aesthetic hegemony of slim and toned bodies exposes adolescents to a form of “imprisonment” dictated by socially defined ideals of beauty, often unattainable for ordinary mortals.

The socio-cultural discourse to which adolescents are exposed from early childhood shapes their imaginaries, asserting its normative power and signalling which bodies “matter.” Bodies matter because it is there – in the body, through the body – that each of us interacts with the other self, both human and non-human (Butler, 1993).

Bodies that deviate from the idealised standards of beauty imposed by the mass media “subculture” are thus exposed to family pressures and to the disapproving gaze of peers, which overlays the adolescent’s own self-perception. Round, abundant, or *coloured* bodies – bodies outside the normative ideal – are, in adolescence, treated as less “counting” than others.

Consequently, corporeality, together with the gender it expresses and the sexuality inscribed and enacted by the body, intersecting with other identity differences and social status, constitutes the generative matrix for ethical and psychological aggressions practised both face-to-face and online among peers, particularly in peer relations among girls (De Vita, Vittori, 2022).

The paradox is intrinsic to the human condition: adolescents find themselves in a situation in which they must be like others in order to be accepted, yet also unique to express themselves. While Junior/Justine is accompanied by her mother to the hospital to understand what illness is taking over her body, she asks, “Am I a strange girl?” Her mother reassures her, responding that she is “pretty, funny, smart...” and adds, “You are like no one else... unique.” To this, Justine asks whether that is a good thing, and her mother affirms, “Very.” Thoughtfully, Junior/Justine replies, “I think I am strange.”

This brief exchange between Junior/Justine and her mother encapsulates the fears of every adolescent, caught between the desire to belong and the desire to be recognised as a unique individual. Being perceived as strange jeopardises the possibility of being accepted, valued, and included in the peer group: a belonging that allows adolescents to feel safe and to recognise themselves more easily (Dienlin, Johannes, 2020). It threatens the capacity to feel good about oneself, to acknowledge one’s own identity, and to respond to the inner voice that urges one “to thine own self be true” (Shakespeare, *Act I, Scene III*). These conflicting desires must be negotiated in relation to the expectations and imaginings of others, which influence and constrain adolescents in uncontrollable ways (Butler, 1993).

4. To Be Young, Gifted and... *Beautiful*

As a tool for self-experimentation and the exploration of the identities one wishes to inhabit, the body in adolescence exists not only for oneself but also for others: adolescents often feel permeated by the gaze of others, even transparent in the face of evaluative observation. Because the ability to appreciate the emerging self – and to recognise oneself within it – depends significantly on this gaze, adolescence is marked by a heightened investment in appearance and in the body as the primary support of identity. The body thus becomes a tool for controlling the narrative one wishes to present to the peer world.

Consequently, the body becomes an object to be appropriated, shaped, and rendered worthy of the gaze of others, and of oneself. In adolescent representations, the recognition received by one’s body equates to self-recognition, a primary existential and ontological need (Dusi, 2017). Within this recognition lies the legitimised possibility of being oneself within the social bond (Le Breton, 2016).

In the current historical period, characterised by socio-economic and cultural transitions, adolescents – young beings endowed with enormous potential – are exposed, even more than adults, to the fragility of the human (and non-human) world, and thus to the uncertainties of the future for new generations. As these adolescents seek selfhood and envision possible futures, they are particularly concerned with the care and promotion of their real and virtual image.

Within the Digital Wild Web, this phenomenon is amplified. Social media transform the body and identity into content to be displayed, shared, and evaluated. Every post, photo or video becomes an act of self-presentation, subject to a vast and immediate audience. Feedback – likes, comments, views – functions as micro-validations that can instantly elevate or undermine an adolescent’s mood and self-esteem.

The mass-media subculture, serving the neoliberal market, demands that adolescents be young, beautiful, and high-performing (paraphrasing Nina Simone). As explorers of new worlds, adolescents confront a society of aesthetic, professional, and relational performance, becoming particularly vulnerable to performance anxiety (as narrated by Mose in the song *Ho paura*), depression, and the pervasive sense of shame that colours their perception of “their” reality. For girls, this depression is often associated with body appreciation frustrated by appearance comparisons (Zheng *et alii*, 2024).

The body, becoming sexually active, no longer ‘guilty’ (Pietropolli Charmet, 2018), becomes central; it fully reclaims its place in adolescent existential and communicative space. The death of the childhood body, ushered in by the emergence of the erotic body, imposes a new, bold, and intrusive physicality that exposes the adolescent both to the gaze of others and to their own. Through the lived body, one speaks of oneself, communicates with others, recognises oneself, and is recognised.

The communicative-relational primacy of the body also renders it the site where dissatisfaction with

one's appearance can germinate (Valois *et alii*, 2019; Webb *et alii*, 2017), and where adolescents manifest emotional, psychological, and mental suffering, such as cutting, eating disorders, or social withdrawal. The body is, thus, a physical "place" in which the recognition of the new sexed, social, and aesth/ethical self is denied. The adolescent's lived body is illuminated or obscured by the gaze of the other, which can either foster a positive relationship with oneself or cast one into the abyss of humiliation. The gaze of others, when internalised, is projected onto their relationship with the self, and every adolescent in some way experiences the inevitable feelings of light and /or darkness.

Junior's *lived* body, before transforming into Justine, carries her into unknown territories. This is an irreversible process confronting the aesthetics of disintegration and rupture, a reflection of inner turmoil that is today exacerbated by a key tension in the network society: "the opposition between the Net and the Self" (Castells, 2023, p. 942).

When you feel really low / Yeah, there's a great truth you should know/
When you're young, gifted and ...
...Your soul's intact.

Wanted: Adults capable of containing, supporting, and guiding... Reliable, present and able guarantors of safe relational spaces where our adolescents can explore their new bodies, nourish their emerging selves, and imagine (im)possible futures.

References

- Anzieu D. (2017). *L'Io Pelle*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Basson A.S., Weinbach N. (2023). Body Comparisons Compromise the Benefits Body Diversity Exposure has on Body Satisfaction Among Female Adolescents and Young Adult Women. *Sex Roles*, 88: 413-423. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01368-8>
- Butler J. (1993). *Bodies That Matter. On the discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Castells M., Cardoso G. (eds.). (2005). *The Network Society: From knowledge to Policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- Castells M. (2023). The network society revisited. *American Behavioral Scientist*, 67(7), 940-946.
- Cillessen A.H.N., Rose A.J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14: 102-105. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
- Coleman J.S. (1961). *The Adolescence Society*. Westport, Connecticut: Free Press.
- Con i Bambini (2025). Vivere da adolescenti in Italia. In <https://www.conibambini.org/2025/11/18/presentata-lindagine-vivere-da-adolescenti-in-italia/> (ultima consultazione: 21/03/2026).
- De Vita A., Vittori F. (2022). Corpi ribelli: bullizzate e bulle nella transizione identitaria adolescenziale. *MeTis*, 12(2): 117-132.
- de Vries R.E. *et alii* (2020). Getting along and/or getting ahead: Differential HEXACO personality correlates of likeability and popularity among adolescents. *European Journal of Personality*, 34(2): 245-261. <https://doi.org/10.1002/per.2243>
- Dienlin T., Johannes N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent wellbeing. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2): 135-142. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/dienlin>
- Dolto F. (1998). *I problemi degli adolescenti. Una mappa per orientarsi in un difficile periodo di trasformazione*. Milano: Tea.
- Dusi P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P., Landuzzi M.G. (2026). I difficili sentieri dell'adolescenza. Tra stigma e negazione del riconoscimento nelle relazioni aggressive tra ragazze. In A. De Vita, G. Burgio (eds.), *Il bullismo femminile in Italia* (pp. 103-119). Pisa: Ets.
- Emler N., Reicher S. (2000). *Adolescenti e devianza. La gestione collettiva della reputazione*. Bologna: Il Mulino.
- Ferguson S.M., Ryan A.M. (2019). It's lonely at the Top: Adolescent Students' Peer-perceived Popularity and Self Perceived Social Contentment. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(2): 341-358. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0970-y>
- Festinger L.A. (1954). Theory of Social Comparison Processes. *Human relations*, 7(2): 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Henricks L.A. *et alii* (2023). The longitudinal link between popularity, likeability, fear of negative evaluation and social avoidance across adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 33(3): 720-734. <https://doi.org/10.1111/jora.12833>
- Hubers M.D. *et alii* (2016). Personality and problem behaviours as predictors of adolescents' social status: Academic track and gender as moderators. *Educational Psychology*, 36: 1443-1461. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1053841>
- Iaquinta T., Salvo A. (2017). *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali. L'amore e il sesso*. Bologna: Il Mulino.
- Knack J.M. *et alii* (2012). What protects rejected adolescents from also being bullied by their peers? The moderating role of peer valued characteristics. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3): 467-479. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00792.x>
- Langford R. *et alii* (2022). Links between obesity, weight stigma and learning in adolescence: a qualitative study. *BMC Public Health*, 22(109): 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12538-w>
- Lease A. M., Kennedy C. A., Axelrod J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1): 87-109. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00188>
- Leggett-James M.P. *et alii* (2023). The Perils of Not Being Attractive or Athletic: Pathways to Adolescent Adjustment Difficulties Through Escalating Unpopularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 52: 2231-2242. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01835-1>
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Massa R. (1996). Significati del corpo. In F. Cappa (ed.), *Il corpo come oggetto pedagogico* (pp. 15-30). Milano: FrancoAngeli.
- Pew Research Center (2025). The Gender Gap in Teen Experiences. In <https://www.pewresearch.org/social-trends/2025/03/13/the-gender-gap-in-teen-experiences/> (ultima consultazione: 23/03/2026).
- Pietropolli Charmet G. (2013). *La paura di essere brutti. Gli adolescenti e il corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet G. (2018). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Save the Children (2025). *XIII Atlante dell'Infanzia a rischio. Senza filtri*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/xvi-atlante-dell-infanzia-a-rischio-senza-filtri> (ultima consultazione: 21/03/2026).
- Steinberg L. (2014). *Age of Opportunity: Lessons from the new Science of Adolescence*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Thom R. (1992). *Parabole et catastrophes: entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie*. Paris: Flammarion.
- Thompson J.K. *et alii* (1999). *QExacting Beauty: Theory, Assesment, and Treatment of Body Image Disturbance*. Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10312-000>
- Tiggemann M., Zaccardo M. (2018). "Strong is the new skinny": a content analysis of #fitspiration images on Instagram. *Journal of Health Psychology*, 23(8): 1003-1011. <https://doi.org/10.1177/1359105316639436>
- Valois D. *et alii* (2019). Effect of weight teasing and gender on body esteem in youth: A longitudinal analysis from the REAL study. *Body Image*, 29: 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2019.02.009>
- van der Linden *et alii* (2010). Classroom ratings of likeability and popularity are related to the Big Five and General Factors of Personality. *Journal of Research in Personality*, 44, 669-772.
- Webb H.J. *et alii* (2017). "Pretty Pressure" from Peers, Parents and the Media: a Longitudinal Study of Appearance-Based Rejection Sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 27(4): 718-735. <https://doi.org/10.1111/jora.12310>
- Zheng Q. *et alii* (2024). Appearance Comparison, Body Appreciation, and Adolescent Depressive Symptoms: Roles of Gender, Age, and Body-Mass Index. *Psychology research and behavior management*, 17, 3473-3484. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S483375>
- Zimmer-Gembeck M.J., Webb H.J. (2017). Body image and peer relationship. *Journal of Adolescence*, 61: 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.002>

Geografías de lo invisible. Educación y adolescencia en la periferia urbana: un diálogo internacional

Geographies of the invisible: marginalised adolescents, education, informal learning spaces

Sara Bornatici

Associate Professor of General and Social Pedagogy | University of Brescia | sara.bornatici@unibs.it

Núria Rajadell Puiggròs

Full Professor | University of Barcelona | nrajadell@ateneu.ub.edu

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bornatici S., Rajadell Puiggròs N. (2026). Geographies of the invisible: marginalised adolescents, education, informal learning spaces. *Pedagogia oggi*, 24(1), 60-66.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-08>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-08>

ABSTRACT

A WHO study (2024) indicates that many adolescents face the future with concern, which affects their life trajectories. However, certain educational approaches can improve their wellbeing. In urban peripheries, young people's vulnerabilities are exacerbated by symbolic poverty, territorial stigmatisation and inequalities in access to development. Nevertheless, adolescents draw on resources and practices of resistance in the face of marginalisation.

Adolescence, a key stage in identity formation, is influenced by individuals' relationship with their city, which opens up possibilities for recognition. Artistic practices encourage them to express and rework experiences, strengthening their sense of belonging and resilience.

This study presents an international dialogue between artistic experiences in peripheral contexts in Italy and Spain, using a comparative qualitative approach. It concludes that such practices act as educational tools that promote resilience, recognition and citizenship, inviting us to rethink peripheries as spaces where vulnerability and opportunity coexist.

Una investigación de la OMS (2024) indica que muchos adolescentes afrontan el futuro con preocupación, afectando sus trayectorias. No obstante, ciertas propuestas educativas pueden mejorar su bienestar. En las periferias urbanas, las vulnerabilidades se intensifican junto con la pobreza simbólica, la estigmatización territorial y desigualdades en el acceso al desarrollo. Aun así, los adolescentes despliegan recursos y prácticas de resistencia frente a la marginalidad.

La adolescencia, etapa clave para la construcción de la identidad, se ve influida por la relación con la ciudad, que le abre posibilidades de reconocimiento. Las prácticas artísticas favorecen la expresión y la reelaboración de experiencias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la resiliencia.

Este estudio presenta un diálogo internacional entre experiencias artísticas en zonas periféricas de Italia y España, a través de un análisis pedagógico comparativo. Concluye que dichas prácticas actúan como herramientas educativas que promueven la resiliencia, el reconocimiento y la ciudadanía, invitándonos a repensar las periferias como espacios donde coexisten vulnerabilidad y oportunidad.

Keywords: education, adolescence, urban peripheries, artistic practices, resilience

Palabras clave: educación, adolescencia, periferias urbanas, prácticas artísticas, resiliencia

Received: March 27, 2026

Accepted: April 20, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Sara Bornatici ha scritto l'introduzione e il paragrafo 1; Nuria Rajadell Puiggròs 2 ha scritto il paragrafo 2. Il paragrafo 3 è stato redatto da entrambe le autrici.

Corresponding Author:

Sara Bornatici, sara.bornatici@unibs.it

Introducción

Con el tiempo, la adolescencia se ha descrito a menudo mediante narrativas que enfatizan su fragilidad o naturaleza problemática, contribuyendo a la consolidación de imágenes sociales simplificadas y, en ocasiones, estigmatizantes, con el riesgo de ocultar los recursos y el potencial inherentes a esta etapa de la vida (Bertolini, Caronia, 2015 [1993]; Barone, 2009), la cual está profundamente influenciada por los contextos en los que los adolescentes viven y construyen sus vínculos. La reflexión pedagógica muestra cómo las relaciones familiares, las relaciones con los demás y las experiencias escolares son fundamentales para el crecimiento y el bienestar de los adolescentes. Las relaciones positivas en estos escenarios fomentan un crecimiento saludable, fortalecen las habilidades sociales y contribuyen a la construcción de la identidad y los mecanismos de afrontamiento; por el contrario, los vínculos frágiles o que carecen de apoyo pueden afectar negativamente el bienestar e incluso la salud mental. Además, durante la adolescencia, los horizontes relacionales tienden a ampliarse progresivamente: con una mayor autonomía, las relaciones con los demás y las experiencias en los entornos escolares y en los diferentes espacios de la vida cotidiana adquieren un papel cada vez más importante en los procesos de desarrollo.

Comprender la calidad de estos entornos sociales es, por tanto, crucial para interpretar las trayectorias de desarrollo de las generaciones más jóvenes y para orientar las intervenciones y las políticas educativas que promuevan el bienestar (OMS, 2024). En este sentido, la referencia a la planificación existencial subraya la importancia de ampliar los campos de experiencia de los adolescentes, ofreciéndoles oportunidades y situaciones en las que puedan experimentar, poner a prueba sus recursos y limitaciones, y explorar diversas posibilidades para interpretar el futuro. La acción educativa, por consiguiente, está llamada a crear contextos y oportunidades que permitan a los jóvenes conocerse a sí mismos, interactuar con el mundo y desarrollar progresivamente formas de autonomía y responsabilidad en las decisiones que afectan su propio crecimiento (Tolomelli, 2021).

Sin embargo, las oportunidades de relaciones, experiencias y participación que acompañan a estos procesos no se distribuyen de manera uniforme en las zonas urbanas. Análisis recientes sobre la situación de los adolescentes resaltan cómo los factores socioeconómicos, el acceso a oportunidades educativas y la disponibilidad de servicios y espacios de encuentro influyen significativamente en las oportunidades de desarrollo de las nuevas generaciones, con brechas territoriales que se manifiestan con especial claridad entre diferentes barrios y, específicamente, en las zonas periféricas de las ciudades. En estos contextos, fenómenos como la pobreza educativa, el abandono escolar y la inactividad juvenil tienden a entrelazarse con la condición social de las familias y la disponibilidad real de oportunidades educativas y sociales, delineando marcos territoriales diferenciados que requieren intervenciones educativas y políticas públicas capaces de considerar las especificidades locales (With Children – Openpolis, 2025; Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana, 2023). La encuesta “Vivir como adolescente en Italia”, realizada por el Instituto Demopolis para la empresa social Con i Bambini, y llevada a cabo entre una muestra de 1060 adolescentes entre 14 y 17 años, puso de manifiesto diferencias significativas en la percepción de confianza y bienestar entre los jóvenes que viven en barrios periféricos o con menos servicios y la media nacional. En concreto, entre los adolescentes que viven en estos contextos, la proporción de quienes declaran no sentir confianza con los demás es mayor. Esta evidencia llama la atención de la pedagogía sobre el papel que los contextos locales y las oportunidades educativas y relacionales disponibles en los barrios urbanos pueden desempeñar para apoyar el crecimiento y la formación de la identidad de las generaciones más jóvenes. La pedagogía demuestra un fuerte compromiso social, ético y político con la ciudad, abordando diversos campos interdisciplinarios y requiriendo también una reinterpretación de la estética y la construcción de significado para superar las formas de desvinculación, indiferencia e insensibilidad típicas de la época contemporánea (Musaio, 2021). Esta reflexión pedagógica también nos invita a reconocer cómo los contextos marginales pueden constituir espacios generativos de aprendizaje y transformación, ya que impulsan una revisión de las categorías tradicionales a través de las cuales se ha interpretado la educación (Baldrige, 2020). Desde esta perspectiva, el margen no representa simplemente un espacio periférico con respecto al centro, sino una posición desde la cual se hace posible cuestionar críticamente lo que en los discursos educativos tiende a darse por sentado o a asumirse como obvio.

Desde esta perspectiva, la ciudad puede entenderse no sólo como un espacio urbano, sino como un entorno educativo en el que se entrelazan territorios, relaciones y comunidades, contribuyendo a configurar

el significado y las perspectivas de la convivencia. La reflexión pedagógica sobre la ciudad se vincula, por tanto, con los procesos de regeneración urbana y la construcción de comunidades educativas, en las que las redes de solidaridad, las prácticas culturales y la participación local desempeñan un papel fundamental en la lucha contra las desigualdades y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a los lugares habitados (Musaio, Righettini, 2025).

Este artículo explora cómo los contextos periféricos pueden interpretarse no sólo como lugares de carencia o marginación, sino también como entornos donde se configuran prácticas relacionales y procesos educativos, capaces de activar dinámicas de participación y conciencia, abriendo espacios para procesar la experiencia y construir significado (hooks, 1984/2020). Buscar el bien común en la ciudad implica reconocer un renovado sentido de participación y aprender a construir alianzas entre individuos, instituciones, servicios y asociaciones que trabajan sinérgicamente por el bien común.

Los dos casos han sido seleccionados a partir de la implicación directa de las autoras. El análisis se basa en documentación de proyecto, observación participante y reflexión pedagógica situada, en una perspectiva de investigación basada en la práctica (*practice-based research*).

1. Un proyecto de comunidad en Lunetta

En vista de las consideraciones anteriores, y sin pretender ser exhaustiva, esta sección busca ofrecer una descripción de *Performing, Art and Narration for Inclusion*, un proyecto comunitario integrado que explora el potencial educativo de las prácticas artísticas y performativas en contextos urbanos periféricos. La propuesta del proyecto encuentra su fundamento pedagógico en el pensamiento de Dewey, quien nos recuerda que el arte y la educación confluyen en un ámbito de experiencia interactiva donde la dimensión estética y el proceso formativo se entrelazan dentro de un entorno operativo y sensible, posibilitando la participación activa de los individuos en la vida social (Dewey, 1897/2023). Para el autor, la experiencia es una condición indispensable para que la educación se complete, y el arte es una de las formas de experiencia con mayor calidad educativa, ya que permite que los sentidos y las emociones alcancen su máximo potencial. El arte se convierte así en un campo privilegiado donde se desarrolla el proceso educativo y la formación holística del individuo. En este marco, la relación entre la experiencia educativa y la creatividad adquiere un papel central para la comprensión del significado mismo de la educación. En consonancia con esta perspectiva, reflexiones pedagógicas más recientes enfatizan cómo la experiencia representa la condición indispensable para que la educación se realice y cómo el arte puede proporcionar un observatorio privilegiado para comprender la evolución de los individuos, las comunidades y su relación generativa (Dewey, 2023).

El proyecto *Performing* fue impulsado por la Universidad de Brescia como parte de una red de instituciones universitarias y académicas coordinada por la Academia de Bellas Artes de Catanzaro, con el objetivo de integrar ciencia, arte y sociedad para potenciar al individuo y promover la participación activa en la vida cívica a través de prácticas artísticas y performativas.

El proyecto se centró en el barrio de Lunetta, en Mantua, considerado un suburbio urbano emblemático caracterizado por la fragilidad social y una importante presencia multicultural: la población no italiana representa aproximadamente el 36% de los residentes, y un tercio de los extranjeros tienen entre 0 y 20 años. Desde hace unos diez años, el barrio acoge el festival *Without Frontiers. Lunetta a Colori*, un proyecto de revitalización urbana que reúne a artistas callejeros invitados a crear obras destinadas a integrarse en el entorno. En este contexto, el proyecto buscaba promover el diálogo y la transformación educativa mediante actividades artísticas y narrativas que fomentaran la diversidad cultural y fortalecieran los lazos comunitarios. La sección de investigación pedagógica, titulada *Arte urbano en el barrio de Lunetta: Un ejemplo de diseño pedagógico*, exploró el potencial del arte urbano como herramienta educativa y espacio para el aprendizaje situado. El proyecto involucró a aproximadamente 60 adolescentes de entre 12 y 18 años en un taller artístico y escénico cuyo objetivo era crear un espacio comunitario capaz de enriquecer las diversas narrativas culturales presentes en el barrio.

Metodológicamente, el proyecto se estructuró en varias fases: una revisión de la literatura nacional e internacional sobre diseño participativo; la creación de un grupo de trabajo integrado por adolescentes que asistían a un CAG y estudiantes del programa de grado en educación para profesionales de la salud;

la realización de talleres participativos con educadores y adolescentes orientados al desarrollo de habilidades artísticas; y, finalmente, el diseño y la producción de un producto final para la comunidad local.

Siguiendo este proceso, el proyecto se desarrolló a través de una serie de reuniones que guiaron progresivamente a los participantes desde la fase de ideación hasta la creación de productos expresivos. Las primeras actividades se dedicaron al diseño compartido del producto audiovisual, seguidas de una fase de exploración del entorno local mediante filmaciones en el barrio y en los espacios del Centro Juvenil. Posteriormente, el trabajo se dividió en diferentes talleres, orientados hacia el desarrollo de múltiples lenguajes expresivos, particularmente en los campos de la música y las artes urbanas: la composición de letras y la producción musical, centradas en las experiencias de los jóvenes del barrio, se combinaron con la experimentación con técnicas artísticas como el estarcido y la pintura. El proceso concluyó con momentos de reelaboración y planificación compartida para la creación de un producto colectivo para la comunidad local. Las actividades se llevaron a cabo en el Centro Juvenil, en una serie de talleres dedicados al tema Estilo Lunetta. Durante las sesiones, los participantes exploraron y describieron su barrio a través de la fotografía, la escritura y la música, con el objetivo de crear un producto multimedia capaz de ofrecer una perspectiva narrativa sobre la vida del barrio y las experiencias de arte urbano presentes en la zona, sirviendo como una forma de retribución comunitaria y compromiso cívico. Los talleres de arte urbano para adolescentes pueden representar una oportunidad educativa para desarrollar la conciencia participativa, enriquecer la diversidad cultural y fomentar conexiones generativas dentro de la comunidad, promoviendo formas de ciudadanía activa e inclusión social en contextos periféricos (Kuttner, 2016; Sabino, 2025). La experiencia educativa adquiere el valor de un proceso capaz de fortalecer el vínculo entre las instituciones, el área local y la comunidad, promoviendo formas de participación y responsabilidad compartida orientadas al bien común y la construcción de contextos educativos amplios, en los que la interacción entre las prácticas artísticas, la narración de historias y la vida comunitaria contribuye a generar significados compartidos y nuevas oportunidades de aprendizaje en áreas periféricas.

2. Proyecto Salimos del centro para dejar nuestra huella

Durante siglos el arte ha sido creado por personas con conocimientos artísticos de máximo nivel y se ha concentrado en espacios muy específicos; sin embargo, todos de alguna manera podemos ofrecer nuestra huella artística al servicio de la comunidad. Este es el caso de los adolescentes y jóvenes que habitan en las periferias de las ciudades, a los que la faceta formativa a menudo ha sido borrada de su mapa y de su vida.

Desde la Facultad de Educación se han diseñado y desarrollado algunas de estas experiencias en las que se utiliza el quehacer artístico como una propuesta metodológica para potenciar el desarrollo de actitudes, valores y normas, desde una vertiente personal y social. Nos hacemos personas, además del trabajo más personal, a partir de nuestras relaciones con los demás, y para ello necesitamos espacios que generen esta comunicación y construyan un sentido de comunidad.

De manera ilustrativa presentamos una de estas experiencias vívidas con el alumnado del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en su último año de formación universitaria, a través de las 'Prácticas Externas'; asignatura obligatoria que se configura como un espacio formativo que favorece la integración de saberes, el contacto con el entorno profesional y la progresiva autonomía del estudiante (Vilà, Aneas, Rajadell, 2025). Se lleva a cabo en instituciones educativas externas a la Universidad, a lo largo de 180 horas, y bajo la supervisión de un tutor universitario y uno de aquella institución. Después de una primera etapa de conocimiento e inmersión en dicha institución, se diseña una propuesta innovadora que se implementará hasta que el tiempo lo permita.

Y así surge una experiencia entre dos alumnos universitarios, uno practicando en un Instituto de Educación Secundaria y otro en un centro penitenciario para jóvenes, ambos ubicados en una ciudad periférica de Barcelona, con 65.422 habitantes y 16 centros de ESO y un centro penitenciario para jóvenes con 388 inuiternos.

El objetivo principal consiste en fomentar la participación cívica, la responsabilidad social y la solidaridad de dos colectivos adolescentes, a partir de una actividad artística concreta: pintar un mural. El arte permite confrontarse con uno mismo, cuestionar la visión propia, abrirse a otras maneras de ser y de actuar, valorar el territorio.

El colectivo de participantes está formado por un grupo de 4 alumnos del Instituto de Educación Secundaria (grupo A), su tutor y el alumno de prácticas; también por un grupo de 4 chicos del Centro Penitenciario (grupo B), su tutor y el alumno de prácticas; además les acompañará en alguna sesión un artista local. Todos los chicos pertenecen a la misma franja de edad (16 años); el grupo A son alumnos de 4º curso de la ESO y el grupo B son chicos que se encuentran en grado semiabierto. Dicha actividad formalmente se enmarca para el grupo A en la materia “Servicio a la Comunidad”, obligatoria en el currículum de la ESO, y en “Actividades artísticas”, propuesta opcional para el colectivo B.

Se trata de una propuesta de 10 horas, distribuidas en 6 sesiones de 1:30 h. o de 2:00 h.; y que se realiza en tres espacios y participantes diferentes.

La 1ª y 6ª sesión se realizan paralelamente en el instituto (grupo A, tutor y alumno de prácticas) y en el centro penitenciario (grupo B, tutor y alumno de prácticas). Tiene una duración de 1:30 h. En la 1ª sesión se profundiza en la importancia de dicha actividad a nivel personal (empatía, respeto, autoestima, valorar el arte...) y comunitario (compartir con los demás, aportación artística, civismo...). En la última, resulta fundamental el trabajo de comunicación con el grupo, analizando aspectos positivos, negativos y para mejorar de cara a otras ocasiones, siempre con la coordinación y estímulo por parte del tutor y el alumno de prácticas; además se cuenta con un breve cuestionario individual focalizado en las actitudes personales y los valores sociales trabajados directa o indirectamente.

La 2ª y 5ª sesión se realizan en el centro cívico del barrio, un espacio neutral, a lo largo de 1:30 h. y se encontrarán todos los participantes; en la 2ª sesión trabajarán alguna dinámica para conocerse, seleccionarán un logo y una frase representativa – con la colaboración de los alumnos de prácticas y el artista local –, debatirán y tomarán decisiones sobre la actividad a realizar (pintar el mural); diseño, materiales necesarios... En la 5ª sesión se reunirán para valorar la experiencia vivida, a nivel personal, social y artístico; resulta importante la participación de todos y cada uno de los participantes y, además, asistirá en los últimos minutos el regidor de Educación del Ayuntamiento para agradecer su colaboración con el territorio.

La 3ª y 4ª sesión equivaldrá al trabajo de campo, con una duración de 2 h. cada una, se llevarán a cabo en el muro seleccionado e intervendrán todos los participantes, destacando los 8 alumnos y el artista local. Al principio se distribuirán las tareas siendo indispensable la mezcla entre grupos. En ambas sesiones vestirán una camiseta blanca idéntica estampada con un logo y la frase seleccionada por los 8 alumnos, concretamente: “Salimos del centro para dejar nuestra huella”.

Los recursos materiales necesarios se organizarán en tres bloques: a) el Muro que rodea una parte del campo de fútbol, de 40 metros de largo que se encuentra en un lateral del campo de fútbol, enlucido de color blanco para poder dibujar y pintar encima. b) Aportación por parte del Ayuntamiento: escaleras, botes de pinturas al agua para exterior de diferentes colores; variedad de pinceles y rodillos, y dos cubos para agua. Algunos pertenecen a la Brigada Municipal y los sobrantes se retornarán a la misma para su reutilización. c) Aportación de materiales desde los centros: folios de tamaño DIN A2, rotuladores, lápices, gomas, tijeras...

Y para concluir queremos indicar que ha sido una propuesta excelentemente valorada por parte de todos los participantes y que reclaman poderla repetir para nuevas ocasiones, y además queremos precisar que dicho muro se ha convertido en un lugar de peregrinación y de gran respeto para los habitantes de la ciudad y su entorno.

3. Perspectivas futuras

El análisis comparativo de ambas experiencias se ha articulado en torno a tres dimensiones comunes: el contexto territorial (periferia urbana como espacio educativo), los sujetos implicados (adolescentes en situación de vulnerabilidad) y las prácticas desarrolladas (arte como dispositivo pedagógico). A pesar de las diferencias institucionales y organizativas entre los sistemas educativos italiano y español, estas dimensiones han permitido identificar elementos de convergencia y transferibilidad entre los dos casos.

Una primera preocupación se refiere a superar los estereotipos que tradicionalmente caracterizan estos contextos. Las periferias emergen no solo como espacios marcados por la vulnerabilidad y la desigualdad, sino como entornos atravesados por prácticas, relaciones y posibilidades de generar significado. En ambas

experiencias, los contextos periféricos se configuran como lugares donde se activan procesos educativos significativos: en Lunetta, a través de la producción audiovisual colectiva; en el caso español, mediante la creación compartida del mural. Esta reinterpretación nos permite desplazar nuestro enfoque de una lógica centrada en el déficit a una perspectiva que también reconoce que las periferias tienen una función productiva, capaz de cuestionar y transformar las categorías a través de las cuales se interpreta la educación.

Un segundo ámbito lo centramos en el valor de comparar diferentes contextos nacionales. El diálogo entre las experiencias realizadas en Italia y en España pone de relieve cómo, a pesar de las diferentes estructuras institucionales y organizativas, las prácticas artísticas pueden desempeñar un papel transversal en los procesos educativos.

Estas prácticas funcionan como mecanismos capaces de fomentar la expresión, el reconocimiento y la participación, contribuyendo a redefinir la relación entre los adolescentes y la comunidad local en la que se encuentran. Así pues, en estas comparaciones internacionales no solo resaltan similitudes o diferencias, sino que también permiten comprender la transferibilidad de ciertas prácticas e identificar elementos comunes útiles para construir modelos educativos situados y sensibles a contextos específicos.

Finalmente, queremos resaltar el rol activo de los adolescentes y su relación con la ciudad. Las experiencias analizadas demuestran cómo los jóvenes pueden ser reconocidos no como receptores pasivos, sino como individuos capaces de interiorizar y asumir una responsabilidad en su propio entorno vital. La participación se configura aquí como una práctica concreta de cuidado, colaboración y vinculación, que involucra no solo a sus pares, sino también a instituciones, servicios y componentes diversos de la comunidad (Baldrige *et alii*, 2017). En particular, emerge la importancia de crear condiciones que faciliten los encuentros con el máximo sentido de amplitud y complejidad: entre diferentes individuos, entre diferentes franjas de edad, con diferentes intereses y aficiones, o con sus propias historias de vida personales; fomentando la construcción de espacios compartidos en los que puedan desarrollarse formas de ciudadanía activa.

En el proyecto *Salimos del centro*, esta dimensión se hizo visible en el encuentro entre el grupo del instituto y el del centro penitenciario; en Lunetta, en la construcción colectiva del producto multimedia para el barrio.

La cuestión de la expresión y el reconocimiento adquiere, por lo tanto, una importancia emblemática. Dar voz a los adolescentes significa no solo ofrecer oportunidades para expresarse, sino también estimular para la construcción de contextos en los que esa voz pueda ser escuchada y validada. La confianza se convierte así en un elemento fundamental de la acción educativa, en la medida en que nos permite reconocer los recursos, las habilidades y las capacidades interpretativas de los jóvenes. Las prácticas artísticas, en este sentido, emergen como espacios privilegiados para la visibilización y la reelaboración de experiencias, contribuyendo a la construcción de significados compartidos. En ambos casos, la voz de los adolescentes no quedó confinada al espacio del taller, sino que encontró visibilidad pública: en el mural y en el producto audiovisual como formas de restitución a la comunidad.

En conjunto, estas tres áreas delinean una perspectiva en la que las periferias urbanas pueden entenderse como contextos educativos complejos, en los que la vulnerabilidad y la oportunidad coexisten y se transforman a través de las relaciones, las prácticas y los procesos participativos que se desarrollan en ellas.

En este sentido, las geografías de lo invisible no solo se refieren a aquello que permanece marginado por la mirada pública, sino también a aquello que, aun estando presente, lucha por ser reconocido como significativo a nivel educativo y social. Las experiencias analizadas demuestran cómo estas dimensiones pueden emerger y ganar visibilidad mediante prácticas que hacen expresables las experiencias, reconocibles las subjetividades y compartibles las vivencias.

Desde esta perspectiva, la educación está llamada no solo a intervenir en contextos periféricos, sino a hacerlos legibles, habitables y transformables, contribuyendo a visibilizar aquellas formas de experiencia que, si bien a menudo aparecen como invisibles, constituyen un recurso fundamental para repensar la relación entre la adolescencia, la ciudad y la comunidad.

Referencias bibliograficas

- Alonso L., Rajadell N. (2020). Los centros penitenciarios en Catalunya. El contraste entre deseo y realidad del concepto de libertad. In N. Rajadell, A. Castells (eds.), *Libertad y cine formativo* (pp. 191-206). Huelva: Hergué.
- Baldrige B.J., Beck N., Medina J.C., Reeves M.A. (2017). Toward a New Understanding of Community-Based Education: The Role of Community-Based Educational Spaces in Disrupting Inequality for Minoritized Youth. *Review of Research in Education*, 41(1): 381-402.
- Baldrige B.J. (2020). The Youthwork Paradox: A Case for Studying the Complexity of Community-Based Youth Work in Education Research. *Educational Researcher*, 49(8): 663-667.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Roma: Guerini.
- Bertolini P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Berruezo C., Morón M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15: 11-21. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.71152>
- Biaggini M. (2018). Pintando los muros: intervenciones visuales en el espacio público de la periferia de Buenos Aires, *Comunicación y Medios*, (38), 164-176. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-1529.2018.50487>
- Con i Bambini, Openpolis. (2025). *Giovani e periferie. Uno sguardo d'insieme alla condizione dei giovani nelle periferie italiane*. Osservatorio #conibambini.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (F. Cappa, ed.). Milano: Feltrinelli.
- hooks b. (2020). Scegliere il margine come spazio di apertura radicale. In M. Nadotti (ed.), *Elogio del margine. Scrivere al buio* (pp. 125-134). Milano: Tamu (*Opera originale 1984*).
- Kuttner P.J. (2016). Hip-Hop Citizens: Arts-Based, Culturally Sustaining Civic Engagement Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 86(4): 527-555.
- Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana. (2023). *Análisis urbanístico de barrios vulnerables en España*. Gobierno de España.
- Musaio M. (Ed.) (2021). *Ripartire dalla città. Prossimità educativa e rigenerazione delle periferie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio M., Righettini C. (2025). L'incubazione di innovativi profili pedagogici ed educativi nei quartieri e nello scenario del welfare urbano. *Journal of Health Care Education in Practice*, 7(2): 23-31. <https://doi.org/10.25430/pupj-jhcep-2025-2-4>
- Sabino G. (2025). Aprirsi al mondo. Prospettive di ricerca per una progettazione partecipativa attraverso l'arte urbana, tra Service Learning e Outdoor Education. In C. Birbes (ed.). *Outdoor Education, ecologie trasformative, competenze per futuri sostenibili. Professionalità in cammino* (pp. 202-219). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sales A. (ed.) (2025). *Encuentros inesperados entre arte y pedagogía. Transformando la formación de profesionales de la educación para la inclusión y la interculturalidad*. Crossley Dick/Universitat de Lleida.
- Tolomelli A. (2021). L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(61): 11-19.
- Vilà R., Aneas A., Rajadell N. (2025). Percepción del alumnado sobre su nivel de competencias en las asignaturas del grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.544661>

Costruzione dell'identità e fenomenologie mediali nell'età dell'adolescenza:
un'analisi estetico-pedagogica

Identity construction and media phenomenologies in adolescence:
an aesthetic-pedagogical analysis

Elisabetta Villano

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Salerno | evillano@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Villano E. (2026). Identity Construction and Media Phenomenologies in Adolescence: An Aesthetic-Pedagogical Analysis. *Pedagogia oggi*, 24(1), 67-73. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-09>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-09>

ABSTRACT

In a single real-virtual world, adolescents experience multiple versions of themselves through social media profiles, avatars, and roles such as bloggers, fans, influencers, or gamers, shaping their identity between personal and social expectations and the affordances of various media (Savonardo, Marino, 2021). Exposed to *consumerist models of subjectivity* (Barone, 2021), they develop within a connective map of an exhibited Self, through the contemporary visual hypertrophy that leads to phenomena of immersivity and aesthetic illusion, where the medium disappears in favour of the subject's sensory immersion (Lingua, De Cesaris, 2020). In this context of postmodern *aesthetic-seductive capitalism*, centred on the manipulation of senses, desires, and imagination (Diodato, Aimo, 2021), Wulf's (2014) anthropo-pedagogical analysis of *mimesis* and cultural learning represents fertile ground for a pedagogy that, by cultivating an aesthetic education open to a plurality of forms, supports the developing self, promoting a misalignment of the gaze, creativity, free expressiveness, and independent thought.

Abitatore di un unico mondo reale-virtuale, l'adolescente sperimenta versioni di sé nel profilo *social*, in *avatar* o come *blogger*, *fan*, *influencer*, *player* o *gamer*, costruendo la propria identità tra aspettative personali, aspettative altrui e *affordances* mediali (Savonardo, Marino, 2021). Esposti a *modelli di soggettività per il consumo* (Barone, 2021), gli adolescenti si formano nella mappa connettiva del Sé esibito, nell'ipertrofia visiva contemporanea che dischiude a fenomeni di immersività, di illusione estetica in cui il *medium* sparisce in favore dello sprofondare sensoriale del soggetto (Lingua, De Cesaris, 2020). In quest'ottica, nella postmodernità del *capitalismo estetico-seduttivo* centrato sulla manipolazione e sofisticazione tecnica di sensi, desideri e immaginari (Diodato, Aimo, 2021), l'analisi antropo-pedagogica della *mimesis* e dell'apprendimento culturale di Wulf (2014) è humus fertile per una pedagogia che, coltivando un'educazione estetica aperta alla pluralità delle forme, sostiene il sé in formazione, promuovendo un disallineamento dello sguardo, creatività, libera espressività e libero pensiero.

Keywords: adolescence, identity, digital media, aesthetic education, mimesis

Parole chiave: adolescenza, identità, media digitali, educazione estetica, mimesis

Received: March 20, 2026

Accepted: May 11, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Elisabetta Villano, evillano@unisa.it

Introduzione

Sempre più iperconnessa (Iori, 2020; Savonardo, Marino, 2021), distante dalla generazione adulta sino all'invisibilità (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), l'adolescenza trova oggi nei *media* digitali un luogo primario di educazione. Ambiente diffuso *delle e nelle* esperienze quotidiane, il digitale si ibrida con il reale in una dinamica non integrativa né aggiuntiva ma di *coalescenza* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) e innerva la *Lebenswelt* dei più giovani, di cui parte essenziale è la comunicazione veloce e diretta di sé con gli altri, in ogni momento e a proprio piacere. Accedendo in maniera permanente al mondo virtuale nella quotidianità, gli adolescenti trapassano senza soluzione di continuità da dentro a fuori uno schermo e viceversa, ridisegnando così forme e modi di essere (Kontopodis, Varvantakis, Wulf, 2017).

Dispositivo pedagogico semi-tecnico (Foucault, 1975; Ferrante, 2017; Barone, Barbanti, 2020), caratterizzato da performatività e agentività (Barad, 2008), il digitale co-crea incessantemente luoghi e modalità delle relazioni umane, imponendosi come agenzia educativa e di socializzazione pervasiva dell'esperienza. Non scevri di paradossalità (Kraut *et alii*, 2002; Riva, 2019²), i *media* digitali fondano nuove appartenenze entro comunità virtuali tanto aperte ed effimere quanto reali e attive, degli *spazi sintetici di cultura e memoria* (Diodato, 2005) che dialogano con le dimensioni *offline* supportando positivamente processi di soggettivazione e costruzione dell'identità. D'altro canto, essi determinano scenari di esperienza di sé e del mondo ibridi e sdruciolevoli, i quali, svincolati dai condizionamenti sociali, si pongono come fucine identitarie sperimentali dagli esiti eterogenei e controversi (Cover, Doak, 2015). Tale chiaroscuro strutturale dei *digital media*, derivante dalla variabilità architettonica del *frame* tecnico-comunicativo, dei suoi usi e significati, svuota di senso la polarizzazione delle posizioni teoriche – spesso emergente in connessione all'educazione – ora a sostegno ora a detrimento delle nuove tecnologie mediali. All'opposto, appare fertile in ambito pedagogico assumere una diversa prospettiva transdisciplinare che, guardando alla sociologia, alla fenomenologia e – seguendo Martino (2024) – all'archeologia dei *media*, consenta di *centrarsi sull'umano* e di coglierlo nelle trasformazioni messe in atto e condizionate dalla fruizione radicale delle ICTs, leggibili anche senz'altro come *trasformazioni dell'educazione*.

Nasce dunque da qui, dalla consapevolezza dell'ineludibilità del nesso digitale-adolescenza-educazione, il bisogno pedagogico di individuare elementi fondamentali – materiali e immateriali – della comunicazione in rete, che aiutino a specificare i processi della costruzione identitaria nell'adolescenza, co-formati e condizionati dall'uso dei *media* digitali. In quest'ottica, appare necessario mettere preliminarmente a fuoco sia i segni costituenti il linguaggio comunicativo mediale – unità minime di significante e significato, realizzate da un apparato tecnico e identificabili, a un livello elementare, in parole e immagini –, sia gli aspetti pragmatici, sia gli effetti di tale *orchestrazione* della comunicazione, così da fondare la proposta di quella che appare essere una via pedagogica praticabile per una diversa *media education*, ovvero l'educazione estetica.

1. Media digitali e formazione identitaria, guardando agli adolescenti

Gli studi sul digitale apparsi dall'inizio del terzo millennio da diverse prospettive disciplinari convergono su un punto: il riconoscimento del ruolo di primo piano svolto dai nuovi *media* nella costruzione dell'identità soggettiva (Granelli, 2006). Il focus, a tal proposito, è posto sui social network, che in quanto insieme processuale di interazioni, strutture informative che determinano le modalità di socializzazione dell'individuo sostituendo le strutture tradizionali, appaiono innescare un meccanismo per il quale l'urgenza di stare al mondo si traduce in ingiunzione alla connessione ovvero alla partecipazione attraverso la comparizione (Boccia Artieri *et alii*, 2017). Ne derivano delle *routine* di vita connessa che si sostanziano nell'atto performativo del pubblicare, de-privatizzare foto e testi di sé per molti, in una distanza di sicurezza essenzialmente ambigua: *distanza riflessiva*, in cui il soggetto si osserva e auto-costruisce enfatizzando liberamente le parti di sé inesprese (*hoped-for possible selves*), e *distanza manageriale* in cui tale costruzione avviene condizionatamente in virtù della visione altrui, assecondando spesso modelli di mercato che rispondono a una logica neoliberale assertiva dell'equazione benessere-felicità e, pertanto, appiattita sul consumo e sulla spettacolarizzazione, logica che innerva dall'interno, non da ultimo e in un complicato circolo

vizioso, i *media* digitali. In altri termini, nella *grande corte dei volti* ogni *buon cortigiano* vive il colossale sforzo di “fingere di essere ciò che non si è senza mostrare troppo di ciò che si vuole essere” (Coccia, 2021, p. 80), mette in scena una *cosmesi della presenza* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) da cui deriva un artefatto digitale (il sé online) che, circolando in un frame mediale allargato e sostanzialmente unico per ciascun utente, viene co-formato dagli altri significativi in un gioco di specchi. L'illusione di una condivisione che non c'è né nel tempo né nello spazio comporta così il rischio di confinare il singolo in *camere d'eco* che validano e amplificano idee e forme a scapito di altre, con un *effetto bolla* dall'azione sempre modellante in una qualche direzione e in una certa misura. Tale modellamento trova appunto nelle *cosmesi* il luogo di elezione. Di qualsiasi segno esse siano¹, le *cosmesi* rappresentano repertori performativi di prassi e significati mai neutrali, in cui convergono istanze tecnologiche, culturali e sociali.

D'altro canto, come osserva Paola Martino (2024), i “social media ampliano gli spazi e le modalità di definizione delle identità, favoriscono l'emersione di maschere virtuali che non necessariamente sono da intendersi come costruzioni fittizie” (p. 120). Il *medium* è lo *schermo*, il quale, *medium ego-tecnico* al pari dello specchio, è luogo di *relazioni* che sono fondative dell'identità. Ne consegue, nel ragionare pedagogico di Martino, una riqualificazione dei processi di formazione identitaria negli spazi digitali:

L'identità pone sempre in gioco l'autoriflessione, una messa a fuoco di sé mediata, che trova nell'*attività* e *passività* dello sguardo la sua occasione di apertura. Il digitale consente la narrazione dell'identità come immagine e attraverso le immagini, lo schermo disvela l'esistenza mediante la produzione di *forme estetiche connettive*. [...] L'interiorizzazione di una tecnologia, l'empowerment tecnico è, però, *plastico e creativo, autoconsapevole*, l'esito di un'*elaborazione individuante*, non meramente automatico. La tecnica non è puro mezzo, mera strumentalità – ha una valenza antropologica che le consente di concorrere alla costruzione/individuazione psichica e collettiva dell'umano – e i media non possono essere miopamente assunti come *strumenti di mediazione del mondo*, sono piuttosto *territori dell'abitare* che consentono prospettive esistenziali plurali (p. 122)².

Ciò premesso, nel focalizzare l'attenzione pedagogica sulle implicazioni delle dinamiche descritte per l'adolescenza, alcuni aspetti delle fenomenologie medialità appaiono maggiormente rilevanti: la natura routinaria delle prassi e dei mezzi espressivi che costellano la quotidianità (nel) digitale, fino a fare delle forme d'uso dei social network, come dei *media* digitali in generale, un *rituale* con una propria estetica e performatività in bilico tra *mimesis* e *mimicry* (Wulf, 2018); la limitazione alla libertà soggettiva che demistifica l'illusione della libera espressività, rimessa a *tracce di espressione di sé elementari*, a dei *ready-made celibi* che ben servono istanze di controllo (Colombo, 2012); la *bulimia delle immagini* (Barone, Barbanti, 2020), accompagnata da fenomeni di immersività – di illusione estetica in cui il medium sparisce in favore dello sprofondare sensoriale del soggetto tramite la visione e l'immaginazione (Lingua, De Cesaris, 2020); infine, la riqualificazione della relazione intersoggettiva, che tende a essere estensiva/quantitativa a detrimento degli elementi qualitativi, favorendo il livellamento dei rapporti deboli e forti e riducendo l'amicizia a un *ibrido socio-tecnico* (Boccia Artieri *et alii*, 2017). Tali aspetti costituiscono, a ben vedere, il sommerso della fruizione dei *social media*, la cui alchimia può dare esiti, in termini di umanità, tanto positivi quanto negativi e a cui l'adolescente di oggi approda sempre più prematuramente³.

In certa misura *Narciso* e in altra *Peter Pan* (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), nel senso comune spesso *consumatore bramoso e acritico* (Barone, 2021), l'adolescente si immette nell'universo mediale spinto da esigenze comunicative e di riconoscimento, dalla paura dell'esclusione e/o in reazione alla pressione sociale, trovando in esso il soddisfacimento immediato di alcuni bisogni di crescita, innanzitutto associativi,

1 Nella *Fenomenologia dei social network* (Boccia Artieri *et alii*, 2017) si identificano quattro principali tipologie di *cosmesi* nella costruzione dei profili online, ossia una *cosmesi positiva, negativa, promozionale* e una *anticosmesi*.

2 La lettura scaturisce da un'articolata e attenta analisi pedagogica che Martino (2024), indagando il rapporto tra *media* ego-tecnici e processi di costruzione identitaria, conduce tra le pagine – tra gli altri – di Sloterdijk, Macho, Lucci, La Rocca, Codeluppi e Wulf.

3 Nel rapporto 2025 su infanzia e digitale Save the Children rileva che “circa un bambino su tre tra i 6 e i 10 anni (il 32,6%) usa lo smartphone tutti i giorni, una tendenza in costante aumento negli ultimi anni (nel 2018-2019 erano il 18,4%)” (Save the Children, 2025).

di sicurezza, autostima e autorealizzazione (Savonardo, Marino, 2021). In quest'ottica, esposto sempre più precocemente a *modelli di soggettività per il consumo* (Barone, 2021) in un'età in cui la soggettività si struttura attraverso processi di identificazione che marcano *territori di fantasia* e selezionano modelli di riferimento (Barone, Mantegazza, 1999), l'adolescente sperimenta possibili versioni di sé, più identità che, rapprese nel contenitore digitale del profilo social, in *avatar* o ancora nel ruolo di *blogger, fan, influencer, player* o *gamer*, mediano tra aspettative personali, aspettative altrui e *affordances* del contesto mediale (Savonardo, Marino, 2021). Strategie di *cosmesi* non dissimili da quelle degli adulti, nel caso dell'adolescenza tali sperimentazioni si rivelano tuttavia più complesse e problematiche perché fondate su ancoraggi e riconoscimenti offerti dal digitale stesso, mentre le identità prodotte appaiono *disincarnate, una somma di immagini* (Riva, 2019²) che non solo riscrive il rapporto degli adolescenti con il proprio corpo, ma che sovente anestetizza anche al corpo altrui, con un doppio effetto di straniamento verso sé e gli altri: un *analfabetismo emotivo*, ovvero l'incapacità di sentire, provare emozioni, e l'inganno/errore della *pars pro toto*, un'iperplasia del corpo digitale che assume una sorta di vita a sé non transeunte, con un proprio peso non algoritmico, tangibile nel reale. In quest'ottica, se la possibilità di darsi più identità, ove che sia, racchiude in sé una scivolosità rischiosa nella formazione degli adolescenti, che – come osserva Riva (2019²) – necessitano di convergenza e non di frammentazione, la dinamica di costruzione identitaria nel digitale non può che trascurare o rispondere in maniera parziale ai bisogni evolutivi specifici dell'età adolescenziale, non solo bisogni di esperienza, prescrittività, avventura, corporeità e relazione (Barone, Mantegazza, 1999), ma anche, tesORIZZANDO la visione montessoriana dell'adolescenza (Montessori, 1957), bisogni di protezione e comprensione.

Dalla prospettiva pedagogica, tenendo conto della sovraesposizione ai *media* nella quotidianità e del dissolversi dell'opposizione realtà/virtualità nella vita a *una dimensione*, i processi di soggettivazione e identificazione che marcano l'adolescenza risultano quindi sempre più ridisegnati, riterritorializzati, caratterizzati da *nuovi bisogni educativi* che non nascono da un *mutamento ontologico* del *nuovo adolescente* (Barone, 2021; Riva, 2019²), bensì da mutate esperienze. Tale mutamento delle esperienze, che affonda le proprie radici già negli ultimi decenni del secolo scorso, nell'affermarsi di un *nuovo principio di realtà* che si addensa intorno alla società dei consumi e dello spettacolo (Acone, Visconti, De Pascale, 2004), è strettamente connesso al fenomeno dell'ipertrofia visiva già esploso con la televisione e progressivamente slargato dal digitale. È pertanto sulla base di queste considerazioni e degli aspetti sopra evidenziati della fenomenologia dei *media* che si propone di affiancare alle diverse strategie di *media education*, al di là dell'alfabetizzazione tecnica, un'educazione che, favorendo lo spirito critico, promuova una consapevolezza pratica della relazione estetica che permea la vita in continuità tra realtà e virtualità ed è luogo-strumento-processo educativo e formativo.

2. La dimensione estetica: dall'analisi alla proposta

A questo riguardo, il richiamo all'educabilità dell'uomo risuona essenziale, giacché solleva la domanda circa il *come* tale educabilità si dà. Con la sua ricerca antropo-pedagogica, Christoph Wulf (2014; 2018) ha messo a fuoco come, sin dalla nascita, l'essere umano apprende attraverso un processo spontaneo di introiezione e traduzione del mondo esterno in immagini interiori che strutturano la conoscenza del mondo e rispetto a cui egli tende a *farsi simile*, non nel senso di *rendersi copia*, di *imitare* assecondando una dinamica di ricezione passiva (tale è la *mimicry*), bensì nel senso di far propri forme e significati del rappresentare e dell'agire, nella loro determinazione storico-culturale, mediante un processo di *mimesis*, di ri-creazione attiva che consente scarti e differenze dall'esistente (Wulf, Gebauer, 1992). Processo produttivo, generatore di conoscenza pratica, l'apprendimento mimetico si compie grazie alla mediazione svolta dalla percezione: attraverso i sensi il mondo si porge all'uomo, dotato della capacità di *portare ad apparizione* l'assente, *rap-presentare un oggetto* – così Kant – *nell'intuizione*: la capacità dell'immaginazione⁴.

Intesa come intelligenza produttiva, l'immaginazione coincide con l'attività del pensiero che dà forma alle cose, con un *modo di pensare* che ha trovato, nella cultura occidentale, diverse definizioni e che si di-

4 Cfr. per approfondimenti: Gennari (1994); Franzini e Mazzocut-Mis (1996²); D'Angelo, Franzini, Scaramuzza (2002).

stingue per essere strettamente connesso alla visione e ai *modi di vedere* (Gennari, 1994; Wulf, 2014; 2018). Dotata di riflessività e capacità sinestetica, ponte tra l'interiorità e l'esteriorità, la visione consente la *presa del possibile* (Gennari, 1994, p. 29) e a questo possibile dà forma significativa, strutturata, mediante un atto interpretativo che, per Rancière (2000), si pone come *partizione del sensibile* e che, riprendendo Spivak (2012), si concretizza in una *performance epistemologica* generatrice di conoscenza.

Intreccio e sintesi di due macro-processi – la produzione e riproduzione delle immagini interiori a partire dalle apparenze esteriori e attraverso la percezione, e l'attività critico-ermeneutica che attribuisce loro un significato – la *mimesis* non si dà soltanto sul piano cognitivo, ma coinvolge il corpo e l'agire, ha cioè una dimensione performativa, crea sapere pratico. Di conseguenza, essa ha una dimensione pubblica: non solo l'educazione del singolo, ma anche la formazione delle comunità e delle culture accade attraverso processi mimetici, i quali si attivano in rapporto all'azione sociale, a *rituali* in cui l'agire insieme mette in scena se stesso, sollecitando l'interpretazione e producendo comportamenti, ordini e gerarchie (Wulf, 2014).

In quest'ottica, collocandosi nella postmodernità del *capitalismo estetico e seduttivo* centrato sulla manipolazione che si serve della strumentalizzazione e sofisticazione tecnica di sensi, desideri e immaginari (Diodato, Aimo, 2021), la visione antropologica dell'*homo imaginationis* consegnataci da Wulf (2018) si distingue quale *humus* fertile per una pedagogia in grado di offrire elementi positivi di irrobustimento alla personalità in formazione, a cominciare dall'esercizio di un disallineamento dello sguardo, dalla cura della creatività e dall'accoglienza della libera espressività e del libero pensiero. Tuttavia, affinché ciò sia possibile, occorre ripensare senso e fondamento dell'educazione estetica.

Ancora oggi la ricerca pedagogica su questo tema cerca di trovare un accordo circa cosa si possa e debba intendere per educazione estetica tanto nella teoria quanto nella pratica (Diodato, Aimo, 2021). Di fatto, due restano gli orientamenti interpretativi prevalenti (Serravezza, Schulz, 2007): da un lato, si centralizza l'arte in senso forte, per cui per educazione estetica si intende una formazione *con e a* un patrimonio espressivo, identificato da un determinato canone storico-culturale; dall'altro, ci si apre all'*ars* in qualche modo *dis-artisticizzata* (Bertin, 1978), ovvero all'*estetività diffusa* che innerva l'esperienza quotidiana ed è esplorazione di sé e del mondo attraverso il fare, secondo un'idea di *arte come esperienza* (Dewey, 1934). A partire da qui, volgendo il proprio sguardo a forme e valenze dell'estetica nella post-modernità (Matteucci, 2016; Ferrario, 2019; Saito, 2021), constatata l'emersione e diffusione parallela di una "dimensione quotidiana dell'estetica" e di una "dimensione estetica della quotidianità" (Matteucci, 2016, p. 14) connesse a fenomeni di *artificazione* (Saito, 2012) e causa di un mutato/mutevole rapporto con la realtà, l'educazione estetica è chiamata a comprendere una varietà di fenomeni e di espressioni caratterizzata in primis da una ri-semantizzazione delle categorie classiche a cui essa ha costitutivamente aderito, a cominciare dall'idea del bello e dalla sua centralità pedagogica⁵.

Accogliendo, in conclusione, la domanda-provocazione di Dallari (2017) *La bellezza può essere un obiettivo educativo?*, si vuole avanzare la contro-tesi che forse, nella società attuale, avrebbe maggior senso e utilità educare alla pluralità delle categorie estetiche, a cominciare dal brutto⁶, secondo una logica controfattuale per la quale soltanto includendo la differenza, la distanza, la disarmonia nell'educazione è possibile, da un lato, superare quello iato culturale e pedagogico che, confinando i giovani nel mondo dei *barbari* (Baricco, 2008), mina alla base una relazione e una cura educativa autentica e a tutto tondo, nel rispetto delle forme di vita giovanili, e dall'altro dotare le giovani identità in formazione di più ampi strumenti critici per l'esperienza *onlife* (Floridi, 2015). È sulla scia di tali considerazioni che si sostiene, quindi, la possibilità di un'educazione estetica che, liberandosi dell'antico pregiudizio addensato nella dicotomia bello estetico-buono morale/brutto estetico-cattivo morale, ovvero della "penetrazione di principi estetici

5 Occorre constatare come la società contemporanea abbia progressivamente scardinato la categoria estetica del bello e incoraggiato, all'opposto, il proliferare della varietà formale, di cui l'osceno, il disgustoso, il manierato, il kitsch sono solo alcuni esempi. In questo scenario, come sottolinea Mazzocut-Mis (in Ferrario, 2019), il bello "tenta di emergere, ma viene soffocato" (p. 74) e il brutto si fa, all'opposto, "sempre più innocuo" (p. 68). Per una problematizzazione pedagogica della bellezza cfr. Bruzzone e Diodato (2024).

6 Al pari del bello, il brutto ha una propria ontologia e storia estetica non ripercorribile qui, che ne ha visto la progressiva emancipazione e rivalutazione. Si rimanda a tal proposito agli studi di Eco (2004; 2007), Ferrario (2019), Franzini, Mazzocut-Mis (1996²).

nell'etica" (Lukács, 1963/1970, p. 1338), coltivando il *principio responsabilità* (Jonas, 1979), ponga l'accento sulla libertà di essere dell'essere, che è libertà di esprimersi, formarsi e comunicarsi in diverse forme, le quali sono sì ontologicamente legate ai *media*, ma che – come si è tentato di argomentare – sono sempre, in ultima analisi, forme della natura umana. L'auspicio è altresì che, per tale via pedagogica, si giunga a riscoprire la generatività intrinseca in ogni oggetto dello sguardo ovvero a promuovere una "concezione dinamica, relazionale e processuale" della bellezza, per cui essa non è "qualcosa di 'già dato' ma qualcosa da ricercare, da costruire, da condividere" (Dallari, 2021, p. 13) a partire dalle percezioni ed emozioni di ciascuno e che, celandosi in forme non sue, affiora nell'*autenticità* e *sensatezza* dell'incontro con le cose.

Riferimenti bibliografici

- Acone G., Visconti E., De Pascale T. (2004). *Pedagogia dell'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
- Barad K. (2008). Living in a Posthumanist Material World: Lessons from Schrödinger's Cat. In A. Smelik, N. Lykke (eds.), *Bits of life. Feminism at Intersections of Media, Bioscience, and Technology* (pp. 165-176). Washington: University of Washington Press.
- Baricco A. (2008). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milano: Feltrinelli.
- Barone P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia*, 25(61): 3-9.
- Barone P., Barbanti C.V. (2020). I nuovi media come dispositivi semiotecnici. Uno sguardo pedagogico. *MeTis*, 10(1): 104-120.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bertin G.M. (ed.) (1978). *L'educazione estetica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boccia Artieri G. et alii (2017). *Fenomenologia dei social network. Presenza, relazioni e consumi mediali degli italiani online*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruzzone D., Diodato R. (eds.) (2024). *Quale bellezza? Idee per un'educazione estetica*. Milano: FrancoAngeli.
- Coccia E. (2021). *Filosofia della casa. Lo spazio domestico e la felicità*. Torino: Einaudi.
- Colombo F. (2012). Controllo, identità, parresia. Un approccio foucaultiano al web 2.0. *Comunicazioni sociali*, 34(2): 197-212.
- Cover R., Doak S. (2015). Identity Offline and Online. In J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 547-553). Amsterdam-Boston-Heidelberg-London-New York-Oxford-Paris: Elsevier.
- D'Angelo P., Franzini E., Scaramuzza G. (eds.) (2002). *Estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dallari M. (2017). La bellezza può essere un obiettivo educativo? *Encyclopaideia*, 21(48): 1-4.
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Dewey J. (1934). *Art as Experience*. Minton: Balch & Company (trad. it. *Arte come esperienza*, Aesthetica, Sesto San Giovanni, 2020).
- Diodato R. (2005). *Estetica del virtuale*. Milano: Mondadori.
- Diodato R., Aimò L. (2021). *Un'idea di educazione estetica*. Brescia: Scholé.
- Eco U. (2004). *Storia della bellezza*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2007). *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Ferrante A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrario G. (ed.) (2019). *Estetica dell'arte contemporanea*. Milano: Meltemi.
- Floridi L. (ed.) (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham-Heidelberg-New York-Dordrecht-London: Springer.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Franzini E., Mazzocut-Mis E. (1996²). *Estetica. I nomi, i concetti, le correnti*. Milano: Mondadori.
- Gennari M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Granelli G. (2006). *Il sé digitale. Identità, memoria, relazioni nell'era della rete*. Milano: Guerini e Associati.
- Iori V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia*, 24(56): 17-26.
- Jonas H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag (trad. it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 2009).
- Kontopodis M., Varvantakis C., Wulf C. (eds.) (2017). *Global Youth in Digital Trajectories*. London-New York: Routledge.
- Kraut R. et alii (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58(1): 49-74.

- Lingua G., De Cesaris A. (2020). Immersività distratta. La nuova economia dell'attenzione negli ambienti digitali. *MeTis*, 10(1): 63-84.
- Lukács G. (1963), *Ästhetik I. Die Eigenart des Ästhetischen*. Berlin: Hermann Luchterhand (trad. it. *Eстетica. Volume secondo*, Einaudi, Torino, 1970).
- Martino P. (2024). L'essere mediale: formazione identitaria e dispositivi ottici. *Nuova Secondaria*, 41(10): 115-125.
- Matteucci G. (2016). The Aesthetic as a Matter of Practices: Form of Life in Everydayness and Art. *Comprendre*, 18(2): 9-28.
- Montessori M. (1957). "The Erdkinder". I fanciulli della terra. *Vita dell'infanzia*, 6(5): 3-7.
- Rancière J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique (trad. it. *La partizione del sensibile. Estetica e politica*, DeriveApprodi, Roma, 2016).
- Riva G. (2019²). *Nativi digitali: crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Saito Y. (2012). Everyday Aesthetics and Artification. *Contemporary Aesthetics*, 0(5). In https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol0/iss4/5 (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Saito Y. (2021). The Role of Aesthetics in World-Making. *Contemporary Aesthetics*, 9. In <https://contempaesthetics.org/2021/01/05/the-role-of-aesthetics-in-world-making/> (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Save the Children (2025). *Infanzia e digitale*. In <https://www.savethechildren.it/press/infanzia-e-digitale-circa-un-bambino-su-3-tra-i-6-e-i-10-anni-usa-lo-smartphone-tutti-i> (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Savonardo L., Marino R. (2021). *Adolescenti always on. Social media, web reputation e rischi online*. Milano: FrancoAngeli.
- Serravezza A., Schulz S. (2007). Formazione estetica. In F. Frabboni *et alii* (eds.), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto* (pp. 127-130). Torino: Bollati Boringhieri.
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Wulf C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript (trad. it. *Gli esseri umani e le loro immagini. Fondamenti immaginari e performativi degli studi culturali*, Meltemi, Milano, 2023).
- Wulf C. (2018). *Homo imaginationis. Le radici estetiche dell'antropologia storico-culturale*. Milano: Mimesis.
- Wulf C., Gebauer G. (1992). *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Voices of dwelling: education, urban art, and postdigital multimodal narratives in the peripheral lifeworlds of adolescents

Voci dell'abitare: educazione, arte urbana e narrative multimodali postdigitali nelle periferie adolescenziali

Carlos Ecaño

Full Professor of Visual Art Education | University of Seville | jcescano@us.es

Giampaolo Sabino

Research Fellow of Education | University of Brescia | giampaolo.sabino@unibs.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ecaño C., Sabino G. (2026). Voices of dwelling: education, urban art, and postdigital multimodal narratives in the peripheral lifeworlds of adolescents. *Pedagogia oggi*, 24(1), 74-82. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-10>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-10>

ABSTRACT

Adolescents are facing complex social, cultural and technological changes that are reshaping how they develop and perceive society. In multicultural urban suburbs, narratives of deficit can obscure their constructive actions in creating their cities, minimizing their experiences and rendering their “voices of dwelling” invisible. This study examines the conditions that enable adolescents to narrate their experiences and imagine the future, and explores how urban art, narrative cartography and multimodal storytelling can function as pedagogical tools for place-making. Through postdigital configurations in which the body, media, and community are intertwined, murals, maps, and mobile assemblages render marginal experiences visible and shareable. A qualitative, interpretive analysis of a dialogue between a project carried out in Northern Italy and practices developed in the United States and Latin America shows how multimodal narratives can express disorientation whilst revealing potential resources and innovative relationships. These generate “third spaces” in which urban art fosters a sense of place, intercultural bonds, and future images.

Complessi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici stanno rimodellando lo sviluppo degli adolescenti e il modo in cui percepiscono la società. Nelle periferie urbane multiculturali, narrazioni deficitarie spesso oscurano la partecipazione e il loro contributo civico, rendendo invisibili le “voci dell'abitare”. Il presente contributo esplora le condizioni che consentono agli adolescenti di narrare le proprie esperienze e immaginare il futuro, esaminando come l'arte urbana, la cartografia narrativa e lo storytelling multimodale possano funzionare come dispositivi pedagogici di costruzione del senso del luogo. Attraverso configurazioni postdigitali che intrecciano corpo, media e comunità, murales, mappe e assemblaggi mobili rendono visibili e condivisibili esperienze marginali. Un'analisi qualitativa interpretativa del dialogo tra un progetto realizzato nel Nord Italia e pratiche sviluppate negli Stati Uniti e in America Latina mostra come le narrazioni multimodali esprimano disorientamento, ma anche risorse immaginate e innovazioni relazionali. Queste generano “terzi spazi” in cui l'arte urbana promuove il senso del luogo, legami interculturali e immaginari futuri.

Keywords: education, urban art, multimodal narratives, postdigital pedagogies, peripheral adolescence

Parole chiave: educazione, arte urbana, narrazioni multimodali, pedagogie postdigitali, periferie adolescenziali

Received: March 29, 2026

Accepted: May 3, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

The article is part of two research projects: R&D&I Project PID2021-127124OB-I00, which has been funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and by the ERDF, EU; and PERFORMING – Art and Storytelling for Inclusion, which has been funded under the PNRR 2022 framework (Mission 4, Component 1, Investment 3.4, Sub-Investment T5). Although this scientific work is the result of the authors' collaborative effort and reflection, Carlos Ecaño wrote sections 2, 3, and 4, and Giampaolo Sabino wrote the introduction and conclusion, as well as sections 1 and 5.

Corresponding Author:

Giampaolo Sabino, giampaolo.sabino@unibs.it

Introduction

Current trends of precaritisation, segregation, and digital mediation are shaping how young people engage with work, learning, and citizenship. This is a common occurrence in urban spaces that feature high levels of economic disparity and cultural diversity. Adolescents are frequently represented in public discourse and the media through deficit narratives, which are associated with risk, vulnerability, and criminal behavior. Such representations fail to acknowledge how adolescents navigate, make sense of, and shape their environment daily (Farrugia, Wood, 2017; Farrugia, 2019; Kettunen, 2023). This approach fails to consider how adolescents' lived realities and epistemological contributions can help imagine more equitable futures and enable educators to understand the complexity of adolescence.

In the last two decades, global research has highlighted the significance of acknowledging youth as knowledge-laden subjects who need opportunities for their voices to become audible in the decision-making spaces that impact their lives (Wong *et alii*, 2010; Checkoway, 2011). It is vital that there be common ground: listening to youth is not merely a form of self-expression but a political and pedagogical process that involves redistribution of visibility, agency, and urban citizenship (Jacquez *et alii*, 2012; Rowland *et alii*, 2024).

From a hermeneutic-aesthetic perspective and in light of recent postdigital debates, we examine how urban art, social cartography, and multimodal narratives help young people reconfigure everyday spaces, imagine new forms of sociality, and reimagine their ways of inhabiting the world (Escaño, Mañero, 2025).

1. Adolescence: educational challenges within hyper-technological environments

The contemporary adolescent exists in an environment of uncertainty, fragmentation, and rapid change. They constantly seek out a sense of self, involvement in society, and community, especially in the case of adolescents in multicultural urban suburbs experiencing socio-economic disparities, cultural exclusion, and poor public image. Meanwhile, their experiences occur within hybrid environments where presence, communication, emotions, and meaning are spread across physical, spatial, and mediated aspects. Thus, adolescence takes place within inter-realities and *postdigital lifeworlds*, where digital technologies are deeply woven in relational, perceptual, and cultural life rather than simply being external tools (Riva, 2014). Therefore, educational reflection should consider not only how young people use technology but also how it shapes their self-perception and relationships with others (Lavanga, Mancaniello, 2022).

The pedagogical implications of this are hard to sidestep. If adolescence is shaped by layered, interconnected environments, then education cannot simply transmit content and hope it lands. It must create conditions through which young people can genuinely interpret their worlds, give form to their experiences, and come to see themselves as capable, expressive subjects. That requires something more than good curriculum design: it requires sustained attention to the symbolic, emotional, and spatial mediations through which meaning gets made, challenged, and shared. Narration, within this framework, is not just a linguistic act. It becomes a situated, relational practice – a way for adolescents to work out and articulate where they actually stand within the complex, often contradictory social worlds they move through (Biffi, 2010).

Multimodality matters here for a reason that is easy to overlook: young people's relationship with the world is already mediated by multiple languages, many of which regularly exceed what linear, text-based forms of expression can hold. To insist on textuality as the primary or most legitimate mode of learning is, in practice, to leave a great deal of adolescent experience unacknowledged. Multimodal approaches take a different position – they treat visual, sonic, gestural, and spatial languages as genuine forms of knowledge, expression, and communication, not as supplements to the real thing. In doing so, they open up room in the learning space for experiences that traditional discourse tends to ignore, fragment, or push to the margins (Zaidi, Sah, 2024). This shift carries particular weight in suburban and urban contexts, where the same spaces that produce marginalization and stigma can also, under the right conditions, become sites of recognition, critical understanding, and symbolic reinvention.

Urban art works precisely at this intersection. It gives adolescents a way to engage with how their local

environment is represented, to negotiate what those representations mean collectively, and to begin imagining other, perhaps more livable, ways of belonging to a place. Integrating urban art into pedagogical practice offers an opportunity to connect embodied experience, visual culture, public space, and civic imagination in ways that resonate strongly with the postdigital, multimodal condition of contemporary youth.

2. Postdigitality: towards a hybrid ontology of the real

The conceptual oppositions digital/analogous, image/body, virtual/in-person, or spectacle/life no longer function as analytical categories for describing contemporary social experience: from a postdigital perspective, these dichotomies no longer reveal themselves as stable ontological differences and instead operate as historical constructions whose usefulness has been diluted once they landed within the symbiotic context existing between technology and society (Jandri *et alii*, 2018).

The critical theoretical tradition of the twentieth century warned of the mediation of the then-emerging mass-mediated reality already dominated by technological reproduction mechanisms. Guy Debord (1967/2014) argued that the spectacle should not be understood as a set of images but as a social relation mediated by images, in which direct experience was progressively displaced towards representation. However, contemporaneity, in that progressive development now intensified more than ever, confirms that we no longer live before representations that replace the real, but rather inhabit a framework in which representation and reality mutually constitute one another. Within this framework, the previously announced lack of functionality gains meaning, whereby spectacle and life merge. As Martín Prada (2018) observed, the total visibility of experience does not imply its falsification but its ontological reconfiguration, since the visible does not conceal the real: it now forms part of its very structure. The digital is not the opposite of the physical; it is a material reorganisation of the physical world. From this angle, the online experience is viewed as a means of inhabiting the world rather than as a means of escaping it.

This interweaving of dimensions is highlighted by the postdigital paradigm. The prefix “post” highlights a cultural state where digital technology is no longer seen as a novelty and has become woven into the fabric of daily life, rather than referring to an “after” digital era (Negroponte, 1998). In this way, a digital technology ceases to be seen as a medium and as technology itself when it becomes widespread, persistent, and localized; rather, it becomes a part of our organic and natural surroundings. Both offline and online dimensions take part in a single media interaction between layers. In a context of constant media interaction between layers, both dimensions – offline and online – participate in a single experiential system. Peters, Jandri and Hayes (2021) describe this condition as a postdigital convergence in which biological, cultural and technological processes intertwine in dynamic configurations. This entanglement also transforms the notion of space. The screen can no longer be understood as a surface of representation, but rather as a relational space in which social, affective and political interactions take place. Screens function as interfaces that articulate subjectivities, generate communities and structure forms of knowledge. Everyday life unfolds within a superposition of perceptual layers in which the in-person and the mediated continuously affect one another. Contemporary culture is characterised by the permanent co-production among subjects, devices and symbolic systems.

Such a postdigital transformation compels us to reconsider the foundations of educational, artistic and cultural discourses. Consequently, a postdigital education requires conceptual frameworks capable of interpreting the complexity of environments in which the symbolic, the material and the technological mutually constitute one another.

3. Social cartography as a pedagogical tool: narrating, mapping and producing the world in postdigital contexts

If the postdigital condition is characterised by structural hybridisation between technological, social and bodily dimensions, then the central pedagogical question would no longer consist solely in teaching con-

tent, but in generating frameworks of understanding that enable subjects to position themselves critically within that complexity. In this regard, social cartography stands out as a particularly fitting methodology, since it manages to translate something as abstract as sociotechnical systems into concrete practices: representing, narrating, and situating oneself in the world. A map is not simply a descriptive tool: it is, above all, an epistemological device. As Paulston and Liebman (1994) point out, maps allow those who create them to make social relations visible, along with their symbolic positions and those power structures that would otherwise stay buried in the semantic layers of the territory we inhabit.

From contemporary critical perspectives, this productive dimension of the map is central. Herrera (2022) argues that social cartography focuses on the representation of contexts, understood as a process of expansion that happens in the very act of understanding. The map becomes a dialogical space, a place where the social can be grasped, and continually re-grasped, as something inherently dynamic and plural.

In the postdigital era, this idea carries more weight than ever. Cartography is no longer confined to static graphic media: cartographic works are now built within multimodal environments where very different languages come together – visual, auditory, textual, geospatial – and digital platforms make it possible to layer, interweave, and merge information across multiple narrative paths and sensory registers. Physical and symbolic experience becomes dynamically integrated with multimedia through technological mediation. Cartographic action thus becomes a paradigmatic practice of postdigital epistemology – hybrid, relational, and processual in both its meaning and its way of operating.

This orientation also has recognizable historical roots in twentieth-century artistic and critical practices. The Situationist *dérive*, proposed by Debord (1956), involved moving through urban space while attending to its psychogeographical effects. In contemporary art education, this idea has been taken up to explore the relationships between subjectivity, space, and creation. Alonso-Sanz (2019) notes that cartographic practices make it possible to teach not only content, but also ways of perceiving and thinking about the environment. When students produce maps, they are not simply learning about a territory – they are learning to position themselves within it. That distinction matters more than it might first appear, because it is precisely what transforms cartography from a representational technique into a practice of situated self-knowledge. Social cartography can be understood as a critical technology of visualisation. It makes visible social structures, power relations and subjective positionings that often remain implicit. To map is to problematise: to ask who defines territories, who is included or excluded from them, and which narratives are legitimised as official.

4. Maptelling: postqualitative artistic methodology for social knowledge

The practice of *maptelling* (Escaño, Mañero, 2025) involves a multimodal artistic methodological approach that incorporates a situated narrative. It is an exercise that promotes research, creation and reflection in a single process. Its uniqueness lies in the fact that it generates knowledge with and about reality through multimedia storytelling and interaction between subjects, territories, languages and technological mediations. It is a postdigital perspective that cuts across media and social planes.

From an epistemological standpoint, maptelling is situated within the postqualitative turn in educational and social research. Postqualitative methodologies challenge the positivist assumptions of logical empiricism – in particular, the idea that knowledge can be captured through stable categories and objective representations – and instead propose open, intentionally interrelational, and experiential approaches linked to posthuman perspectives (Lather, St. Pierre, 2013; Pacheco-Costa, Guzmán-Simón, 2022). Within this framework, data are not conceived as pre-existing entities collected by the researcher, but as emergent productions generated through processes of interaction.

All of this sits within a longer tradition – one built around artistic languages, where aesthetic, affective, and embodied experience has rarely needed defending as a form of knowledge, because those working within it have simply always treated it as such. Barone and Eisner (2012) speak to this directly: artistic processes reach dimensions of reality that even careful, rigorous propositional language tends to fall short of. For Deleuze and Guattari (1994), this is not incidental – artistic creation thinks differently, through percepts and affects as much as concepts, and in doing so it reaches what other forms of inquiry tend to leave alone. Maptelling works in this register. To mistake it for a presentational technique, or a way of

“dressing up findings that exist independently of it, is to misunderstand what it actually does – which is to produce knowledge: situated, multisensory, and irreducible to any single mode of expression.”

Within this framework, maptelling can be understood as a heuristic practice that brings together cartography, narration, and territorial exploration (Fig. 1). Its aim is not to describe a space in any supposedly objective way. Quite the opposite – it sets out to activate subjective processes, encourage critical interpretation, and foster symbolic creation in relation to the territory one inhabits. The resulting map does not merely represent a context: it represents relationships, experiences and meanings constructed collectively, in community. This processual dimension situates it in alignment with the notion of the third educational space, understood as a hybrid and constantly evolving environment where formal, informal and experiential knowledges converge (Anderson *et alii*, 2023; Escaño, Dewhurst, 2024).



Fig. 1: Screenshot from Maptelling web. Note: taken from the website <https://institucional.us.es/maptelling/>

From a postdigital perspective, maptelling articulates analogue and digital dimensions in a symbiotic manner: the practice begins with physical traversals of a specific territory – urban spaces, university campuses, neighbourhoods, natural landscapes – and continues with the production of narrative materials in diverse formats (photographs, sound recordings, texts, drawings, videos or performative records). These materials are then brought together in digital geolocation or cartographic visualisation platforms, producing interactive maps that weave embodied experience together with technological mediation.

The experiences carried out so far across a range of international educational contexts have helped identify common features and pedagogical possibilities of the method. Implementations in academic seminars, international research meetings and training events have drawn together participants from different disciplines, nationalities and professional backgrounds, giving rise to collective narrative maps that connect personal stories with shared territories. These experiences demonstrate that the principal value of maptelling lies not solely in the final product, but in the collaborative process of construction that makes it possible.

The maptellings cited as examples constitute complementary experiences that demonstrate the pedagogical, critical and relational potential of this methodology in international and multicultural contexts. The first case to highlight, *Construir lo (in)visible* (Fig. 2), developed in Ciudad Juárez, Mexico, in 2023, took place within the framework of a university seminar focused on arts, inclusion and border pedagogies. Its conceptual axis was to explore the dialectic between subject and context through the question: “What in you belongs to your context, and what in your context belongs to you?”, promoting situated reflection on identities, community bonds and invisibilised dimensions of experience.

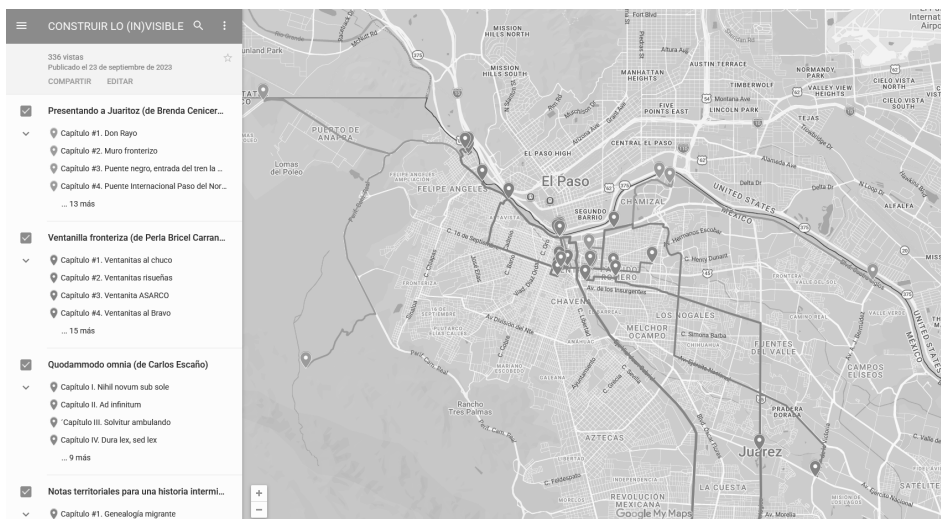


Fig. 2: Screenshot from maptelling *Construir lo (in)visible*. Note: taken from the website <https://institucional.us.es/maptelling/>

The second, *What can we do in common?* (Fig. 3), developed in New York, United States, in 2023, emerged from an international meeting at the City University of New York and was oriented towards investigating possibilities for collective action. Maptelling functioned as a dispositif for reimagining the environment and collaboratively constructing knowledge, articulating educational, creative and social practices from an intercultural perspective.

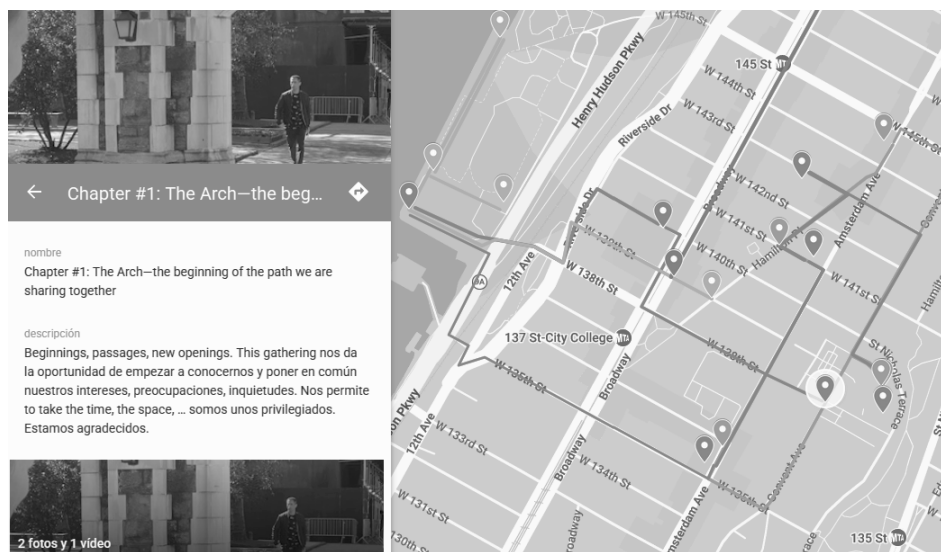


Fig. 3: Screenshot from maptelling *What can we do in common?* Note: taken from the website <https://institucional.us.es/maptelling/>

The third and final case referenced, *Art, Education and Networked Community* (Fig. 4) (Brazil-Spain-Argentina, 2023), originated from the international meeting of the Arte/Educação Research Groups enREDE (São Paulo, Brazil). It expanded the territorial scale by integrating international participants and projecting action into other countries, generating a distributed cartography reflecting on the links among territory, community and educational experience. This transnational dimension demonstrated maptelling's capacity to connect diverse contexts within a shared narrative.



Fig. 4: Screenshot from *maptelling Art, Education and Networked Community*. Note: taken from the website <https://institucional.us.es/maptelling/>

Taken together, the three cases show that *maptelling* operates as a research-creation methodology capable of activating processes of critical reflection, narrative production and collective meaning-making in contemporary educational contexts.

5. Performing: urban art for inclusive citizenship in the Lunetta district

The *PERFORMING – Art and Storytelling for Inclusion* project is a community-based research study that examined the educational, social, and cultural potential of performative languages in contexts marked by fragility and inequality. The project was developed in Mantua's Lunetta district, a multicultural public housing neighborhood characterized by significant socio-educational vulnerabilities. The broader context of the intervention is shaped by the Lunetta District's long-term transformation through the "Without Frontiers – Lunetta a Colori" street art festival. Launched in 2016 during Mantua's year as the Italian Capital of Culture, the initiative will reach its eleventh edition in 2026. To date, around 90 murals have been produced by over 100 international artists. In this context, the *PERFORMING* project aimed to transform the neighborhood into a multidisciplinary social laboratory for the performing arts. Rather than viewing urban art as mere decoration, the project has considered murals and street art as pedagogical tools that can stimulate reflection, dialogue, and place-based learning.

Within this framework, WP1.4 set out to explore what urban art can actually do educationally – how it might work as a lever for participation, narrative agency, and civic responsibility.

Around 60 teenagers from the neighborhood CAG¹, together with their educators, university students from the Professional Education degree program, and researchers from the University of Brescia, took part in the process. The methodological design was built around participation and lived experience (Sabino, 2025). After an initial phase of exploratory reading, a working group of adolescents and students came together, and a formative pact was drawn up through a process of shared pedagogical design – establishing, from the outset, a collaborative rather than extractive relationship between researchers and participants.

The heart of the fieldwork was the itinerant focus group, organized around the theme "Urban Art in My Neighborhood". Rather than convening in a room, participants walked through Lunetta together, stopping at the places they knew, the murals they passed without always noticing, and the meanings – obvious or contested – that had accumulated around them. Moving through the space while talking about

1 Centro di Aggregazione Giovanile (Youth Community Center).

it made a difference: perceptions, emotions, conflicts, memories, and aspirations surfaced in ways that a conventional discussion setting rarely allows, each one anchored to the place that had produced it.

Alongside this, a range of expressive and participatory techniques gave adolescents further ways in: photography, short written texts, art workshops, musical activities, and video scriptwriting. The aim was not to collect data so much as to help participants turn what they already knew – often implicitly, sometimes in fragments – into something that could be shared. A simple prompt asking participants to write one or more words for Lunetta, or to name what they valued most about the neighborhood, produced a striking range of responses. References to violence, drug dealing, and insecurity sat alongside words like friendship, unity, the CAG, the park, murals, meaningful bonds. Neither register cancelled the other out. Together, they traced the ambivalent symbolic geography through which these young people made sense of where they lived – a geography that deficit-driven accounts of the neighborhood rarely manage to capture.

The final phase asked participants to do something with what they had produced: to turn it outward, toward the community. Working collaboratively, they designed and created two outcomes intended as a form of civic contribution – a video documenting neighborhood life in relation to its existing urban art, and an artistic artifact shaped by the group’s shared experiences. The underlying logic was deliberate: to move the educational process from expression toward restitution, from interpretation toward public responsibility, from individual voice toward collective authorship.

Taken together, *PERFORMING* made a case for urban art as an educational framework for inclusive citizenship. The neighborhood was not a backdrop; it became a site of inquiry, critical reading, and shared care. And the program’s lasting value lay less in any single outcome than in what it set in motion – listening, co-design, symbolic mediation, and the kind of public restitution that asks young people not just to inhabit a place, but to take some responsibility for it. Through these processes, adolescents transitioned from merely inhabiting Lunetta to critically narrating it and potentially caring for it. The project showed how participatory pedagogy, community-based research, and aesthetic experiences come together to create new connections among young people, institutions, and the local area.

Conclusion

The experiences described in this article highlight the potential of urban art when combined with social mapping and multimodal storytelling to become “third spaces of learning” (Anderson *et alii*, 2023) that are able to foster the development of multisensory social environments where learning becomes engaging through the involvement of multiple senses including cognition, affective, emotions, desires, socialization, dialogue, artistry, rituals, performance, intersectionality, and spirituality. Such *third spaces of learning* enable us to envision novel forms of collaboration, interaction, and learning with one another. They may prove highly promising not only in creating democratic social institutions but also in offering citizenship education of a much richer nature and fostering radical imagination (Anderson *et alii*, 2023).

As Dewey (2023) states, art can be regarded as a “field of experience” in which sensitivity, intelligence, and activity work together. Aesthetics transforms into a mode of knowing and being; it becomes an experience that, when shared, promotes learning, accountability, and integration. That is why, according to Dewey, merging the goals of art and education makes it possible to develop a “field of interactive experience” in which the pleasures of aesthetics and education integrate into a functional and sensitive environment. Thus, art provides a distinctive perspective on the development of individuals and communities.

In both cases, the *PERFORMING* project in Mantua and the maptelling practices discussed here, the premise stands that art could function as a pedagogical means, a way of voicing out daily experiences – the *voices of dwelling* –, turning the urban spaces into site of mutual recognition and collective imaginary. In the first case, through the murals painted in the Lunetta district, art no longer functions as a wall but becomes part of the lives of the youth, thus cultivating an empathic relationship with physicality that would create unity within the community. In the second case, the maptelling experiences have generated a process of self-localisation that has led to the production of narrative maps as *transnational third spaces*. Finally, narrative practices grounded in urban art help adolescents shift from “passive users” of urban spaces to “designers” of their own environment. As such, urban art can become a pedagogical tool for teaching

community awareness: grounded in the local yet open to the global, it can become a site for transforming suburban areas into laboratories of intercultural citizenship, where inhabitants of the world do not cease to be inhabitants of their own neighborhood.

References

- Alonso-Sanz A. (2019). La cartografía como metodología artística de investigación en educación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(2): 261-278.
- Anderson G.L. et alii (2023). *Creating third spaces of learning for post-capitalism: Lessons from educators, artists, and activists (Critical Social Thought)*. New York: Routledge.
- Barona P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone T., Eisner E. (2012). *Arts Based Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Biffi E. (ed.). (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Checkoway B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(2): 340-345.
- Debord G. (1956). Théorie de la dérive. *Les Lèvres Nues*, 9.
- Debord G. (1967/2014). *The society of the spectacle*. Bureau of Public Secrets (ed. orig. 1967).
- Deleuze G., Guattari F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Dewey J. (2023). *Arte, educazione, creatività* (F. Cappa, ed.). Milano: Feltrinelli.
- Escaño C., Dewhurst M. (2024). Pensar en (el) común: Experiencia COMOOC como tercer espacio para crear comunidad desde la educación y las artes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.1): 119-142.
- Escaño C., Mañero J. (2025). Maptelling: Narrativa multimodal y cartografía social: Favorecer un tercer espacio educativo y artístico para el desarrollo inclusivo comunitario. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 91: 94-116.
- Farrugia D. (2019). *Spaces of youth: Work, citizenship and culture in a global context*. New York: Routledge.
- Farrugia D., Wood B.E. (2017). Youth and Spatiality: Towards Interdisciplinarity in Youth Studies. *YOUNG*, 25(3): 209-218.
- Herrera J.D. (2022). *Cartografías sociales y narrativas territoriales: metodologías participativas para la comprensión del contexto*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jacquez F., Vaughn L.M., Wagner E. (2012). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2): 176-189.
- Jandri P. et alii (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(10): 893-899.
- Kettunen M. (2023). Negotiating Multiple Spatialities: Geographies of Youth Educational Subjectivity. *YOUNG*, 31(3): 215-232.
- Lather P., St. Pierre E.A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 629-633.
- Lavanga F., Mancaniello M.R. (2022). *La formazione dell'adolescente nella realtà estesa*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- Martín Prada J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- Negroponte N. (1998). Beyond digital. *Wired*, 6(12): 12.
- Pacheco-Costa A., Guzmán-Simón F. (2022). *Perspectivas de lo más-que-humano en la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Paulston R.G., Liebman M. (1994). Social cartography: Mapping ways of seeing social and educational change. *Comparative Education Review*, 38(2): 215-225.
- Peters M.A., Jandri P., Hayes S. (2021). Biodigital philosophy, technological convergence, and new forms of life. *Postdigital Science and Education*, 3: 1-12.
- Riva G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Bologna: Il Mulino.
- Rowland J., Wills E., Ott E. (2024). *Youth Participatory Research: A Review of Reviews and Practice Guidance*. London: Centre for Evidence and Implementation.
- Sabino G., Aprirsi al mondo. Prospettive di ricerca per una progettazione partecipativa attraverso l'arte urbana, tra Service Learning e Outdoor Education. In C. Birbes (ed.), *Outdoor Education, ecologie trasformative, competenze per futuri sostenibili. Professionalità in cammino* (pp. 201-220). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Wong N.T., Zimmerman M.A., Parker E.A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46: 100-114.
- Zaidi R., Sah P. (2024). Affordances of Multilingual and Multimodal Literacy Engagements of Immigrant High School Students: A Scoping Review. *SAGE Open*, 14(1): 1-17.

Under the Bridge: l'adolescente tra media e solitudine

Under the Bridge: adolescents between media and solitude

Alessandro Versace

Associate Professor of General and Social Pedagogy | University of Messina | alessandro.versace@unime.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Versace A. (2026). Under the Bridge: adolescents between media and solitude. *Pedagogia oggi*, 24(1), 83-89.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-11>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-11>

ABSTRACT

The lyrics of this “Red Hot Chili Peppers” song symbolize the interface between the real world and the virtual world: they represent the quiet refuge to which adolescents often retreat, often with a “screen” as their only companion. The digital age has radically transformed the emotional and relational landscape of adolescence. Digital media have become the primary environment for socialization, and, at the same time, a growing paradox has emerged: increased *hyper-connectivity* accompanied by a rise in the experience of emotional loneliness and social isolation. On the one hand, digital media facilitate access to communities and the construction of alternative identities; on the other, they act as a barrier, isolating adolescents in a state of performative solitude, in silent withdrawal, or in the constant fear of “being left out”. In this scenario, education must respond with targeted actions to ensure that the adolescent’s solitude in the contemporary world once again becomes a space where the value of silence and introspection can be rediscovered, rather than a “void” filled by algorithms.

Il testo dei “Red Hot Chili Peppers” simboleggia l’interfaccia tra il mondo reale e il mondo virtuale, rappresenta il rifugio silenzioso in cui spesso l’adolescente si ritira, frequentemente con lo “schermo” come unica compagnia. L’era digitale ha radicalmente trasformato il paesaggio emotivo e relazionale dell’adolescenza. I media digitali si presentano come l’ambiente primario di socializzazione e, parallelamente, emerge un crescente paradosso: l’aumento di una *iper-connettività* che si accompagna a un aumento di *visuti di solitudine emotiva* e isolamento sociale. Da un lato facilitano l’accesso a *comunità* e la costruzione di identità alternative, dall’altro fungono da barriera, isolando l’adolescente in una *solitudine* o in un ritiro silenzioso o nella piena paura di “essere tagliati fuori”. In questo scenario, l’educazione deve rispondere con delle azioni mirate per far sì che la solitudine contemporanea dell’adolescente ritorni a essere uno spazio dove recuperare il valore del silenzio e dell’introspezione e non un “vuoto” riempito dagli algoritmi.

Keywords: adolescence, solitude, media, coming-of-age novel (Bildungsroman), education

Parole-chiave: adolescenza, solitudine, media, romanzo di formazione, educazione

Received: March 26, 2026

Accepted: April 7, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Alessandro Versace, alessandro.versace@unime.it

1. Dalle pagine al Sé: la dissidenza come postura etica dell'adolescente

Under the Bridge è un singolo del gruppo musicale Red Hot Chili Peppers, pubblicato il 10 marzo 1992 e un riferimento a questo brano musicale è dato dallo scrittore Enrico Brizzi ne il suo *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*. Il titolo del libro richiama un evento realmente accaduto nel 1992, quando John Frusciante, chitarrista del gruppo, improvvisamente, lasciò i Red Hot Chili Peppers nel pieno del loro successo. È ipotizzabile che nella stesura del romanzo di Enrico Brizzi questo episodio rappresenti l'espressione simbolica di rottura rispetto alle consuetudini e agli schemi sociali. Per evitare controversie legate ai diritti d'autore, il nome del musicista è stato cambiato da John a Jack. Il romanzo ha avuto un notevole successo, in particolare dopo che Umberto Eco ne parlò nella sua rubrica *La bustina di minerva* su *L'Espresso*. È, quello di Brizzi, un romanzo che per certi versi assume le caratteristiche di un *romanzo generazionale*, quando si guarda all'impatto culturale del libro, mentre se l'interesse si rivolge al protagonista prende la forma di un *romanzo di formazione*. Probabilmente l'idea che sia anche generazionale deriva dal fatto che il protagonista del libro, Alex D., è diventato negli anni '90 l'icona di una specifica generazione italiana. Ad ogni modo, si è in presenza di una *narrazione* che affonda le sue radici nell'origine stessa del genere umano (Gottschall, 2012/2014) e che si evolve in una pluralità di generi, dalla fiaba al mito, dalla novella alla composizione musicale. Il punto d'approdo è il romanzo, inteso come una narrazione estesa in cui l'intreccio si sviluppa attraverso le esperienze di un protagonista circondato da una costellazione di figure secondarie.

L'adolescenza è il fulcro narrativo del romanzo di formazione o del romanzo generazionale; è l'adolescente il cuore pulsante di questi generi poiché egli vive e attraversa, a volte sostandoci, quella fase che da Bloch è stata definita *seconda individuazione*: "è l'unico periodo della vita in cui la regressione [...] è la condizione normale per l'emancipazione psicologica" (1962/1971, p. 182) e l'adolescente compie un percorso che oltrepassa il concetto di "rito di passaggio" per elevarsi a un vero e proprio "rito di iniziazione", in cui prevalgono le componenti spirituali e psichiche (Van Genep, 1909/1991).

La formazione nel romanzo generazionale contemporaneo implica un atto di "dissidenza", non più il "fallimento" come unica risposta possibile a un mondo totalizzante, ma un "uscire dal gruppo" che significa sottrarsi all'ipocrisia sociale non più attraverso l'indolenza, ma trasformando l'isolamento in una scelta attiva, un vero e proprio *prender forma* pedagogico dove l'identità si costruisce per sottrazione, rivendicando il diritto alla propria irriducibile singolarità contro le logiche conformistiche del sistema.

Jack Frusciante è uscito dal gruppo è, probabilmente, un romanzo che eredita la crisi del Bildungsroman e se nel romanzo classico il protagonista incontra guide che lo introducono alla società, per Alex i "maestri" sono le icone della controcultura (da Frusciante ai punk) che gli insegnano non ad adattarsi ma a *disadattarsi*. Alex è una via di mezzo, per utilizzare delle espressioni di Merton (1949/2000), tra il *rinunciataro* (quando si isola per ascoltare la sua musica, quando rifiuta la scuola, quando si sente "fuori") e il *ribelle* (quando agisce, quando "esce dal gruppo", quando vive il suo disadattamento come una bandiera); è il "fratello spirituale" di Holden Caulfield (J.D. Salinger, 1951/2014) nella lotta contro il *falso*: Holden cerca di bloccare il tempo, vuole essere "l'acchiappatore nella segale" per impedire che si cada nel mondo adulto, percepito come un luogo di ipocrisia (Versace, 2017), Alex è più consapevole, comprende che non può fermare il tempo ma può decidere come transitarvi. L'uscita dal gruppo è il tentativo di non farsi inglobare dalla massa indistinta dei suoi coetanei che si preparano a diventare "ingranaggi". Entrambi, comunque, nascondono una profonda fragilità. Il loro rifiuto del mondo è dettato dalla paura che il mondo stesso, una volta entrati, li distrugga o li renda mediocri: la spavalderia è il contraltare emotivo con la quale reagiscono. Questa oscillazione tra rinuncia e ribellione rivela, in un'ottica psicodinamica, la ricerca disperata di un *oggetto-sé*, capace di sostenere un'identità altrimenti frammentata (Pietropolli Charmet, 2008): se il mondo adulto "falso" fallisce nel compito di rispecchiamento, i due protagonisti trasfondono il proprio bisogno di coesione in figure vicarie e idealizzate. Per Holden, l'*oggetto-sé* è la sorellina Phoebe, l'unica capace di un ascolto empatico e privo di giudizio, mentre il ricordo di Allie (fratellino minore che muore da piccolo) si cristallizza come un *oggetto-sé* idealizzato, un termine di paragone assoluto che, proprio perché sottratto al tempo della morte, non può tradire né corrompersi; simmetricamente, Alex elegge Jack Frusciante e le icone della controcultura a pilastri della propria architettura interiore, utilizzandoli come una "corazza" narcisistica per scongiurare quel crollo identitario che l'omologazione alla massa – percepita come un *oggetto-sé* svuotante e persecutorio – porterebbe inevitabilmente con sé.

Se la spavalderia di Alex sembra un atto puramente estetico, essa trova una sponda etica e pedagogica nel pensiero di Danilo Dolci: il disadattato non è un soggetto carente, ma colui che esercita la virtù del rifiuto di fronte a un sistema che percepisce come oppressivo. Anche se Alex non vive la sopraffazione materiale dei contadini di Dolci, vive la *sopraffazione simbolica* dell'ipocrisia borghese e la sua "uscita dal gruppo" diventa un *atto di non collaborazione* con un mondo che non riconosce come proprio (1970; 1988). Un parallelismo è offerto da *Lettera a una professoressa* dove il disadattamento scolastico è la diagnosi di un sistema che scarta chi non è conforme. Per don Milani, essere "fuori posto" nel sistema scolastico è un segno di "salute morale", il ragazzo che non si adatta alla cultura del censo sta rivendicando la propria dignità umana e di classe, così come il disadattamento può essere trasformato in *coscientizzazione* nel momento in cui non ci si adatta alla realtà dell'oppressione e rappresenta il primo passo verso la liberazione poiché non si è più "oggetti" manipolabili dal sistema (Freire, 1967/1973; 1970/2002).

Il disadattamento che descrive Enrico Brizzi, dunque, non è un "fallimento" ma un atto pedagogico: il personaggio *prende forma* attraverso il suo distacco, la sua "uscita" non è un abbandono ma la fondazione di una "sovranità interiore". In questo vuoto, strappato all'ingranaggio sociale, il disadattamento cessa di essere una carenza per farsi postura etica: uno spazio di silenzio necessario, in cui i simboli e le icone della controcultura iniziano finalmente a risuonare di un significato autentico.

2. Under the Bridge: la solitudine dell'adolescente tra isolamento reale e vuoto mediatico

La malinconia urbana che attraversa la Bologna di Alex trova la sua massima eco in *Under the Bridge* dei Red Hot Chili Peppers; il brano non è solo un sottofondo musicale, ma si eleva a simbolo di un paesaggio interiore, una "colonna sonora" che traduce in note il suo senso di estraneità e il bisogno di trovare un rifugio emotivo tra le strade della città. La canzone esprime il senso di alienazione e il legame profondo con Adelaide che "tra mancati accenni e struggimenti e palpitazioni lei era finita in America a studiare un anno laggiù grazie a una di quelle pazzesche storie degli scambi culturali" (Brizzi, p. 11).

L'affettuosa relazione tra Alex e Aidi (diminutivo di Adelaide) è il cuore pulsante del romanzo, è la classica storia di un amore adolescenziale ricco di sfumature. Se Alex è, come abbiamo detto, un "disadattato" che "esce dal mondo" per ricercare la sua autenticità, Aidi è la "ragazza perfetta", che segue le regole, un'ottima studentessa inserita in un contesto borghese rassicurante. È proprio questa differenza che crea un'attrazione magnetica: Alex vede in lei una purezza che lo affascina, mentre Aidi vede in lui una profondità e una libertà che le mancano e, infatti, il

Vecchio Alex era un tipo che gli piaceva fingere, alle volte[...], quella domenica pomeriggio lui e Aidi parlavano delle cose che si erano tenuti dentro per anni, con una naturalezza e un trasporto particolari, magici: le paranoie di Aidi per i suoi genitori separati, la paura di Alex che i suoi lo considerassero una sorta di estensione e basta [...]. Era come se lì, seduto contro il poggiaschiena di quella panchina, lui ci fosse già stato, come se Aidi l'avesse già conosciuta (ivi, p. 20).

L'amore tra Alex e Aidi non è fatto di gesti eclatanti, ma di piccoli momenti come quello appena riportato: conversazioni profonde, lo scambio di musica, i silenzi e la scoperta condivisa del mondo. Alex impara, attraverso Aidi, che l'amore può essere un luogo in cui sentirsi compresi senza dover recitare una parte e

anche se il vecchio [Alex] si sentiva un po' angosciato quando pensava che la loro era solo una storia di diciassettenni [...], vivevano il loro strano sogno e si raccontavano tutto e camminavano e parlavano e ridevano e camminavano e parlavano contro tutto il già visto proprio come in un lungo sogno (ivi, p. 24).

Nei protagonisti emerge una dimensione emotiva che, con una sorta di affettuosa prepotenza, rompe gli argini della pagina per espandere l'interiorità del lettore, rendendo la loro fragilità un'esperienza condivisa. La paura si trasforma in vulnerabilità: per Alex si manifesta nel timore di essere un'estensione dei genitori, mentre per Aidi coincide con l'angoscia per la loro separazione. Nel momento in cui si incontrano, la paura diviene apertura.

La *tristezza* di Aidi legata al disfacimento del nucleo familiare non è un “sentimento” negativo ma una “ferita” che la rende capace di guardare oltre la superficie borghese, mentre quella di Alex ha una matrice esistenziale che, come tale, va *ascoltata* perché lo legittima a cercare un senso che va oltre il seguire le regole; la *rabbia* di Alex, che traspare dal suo desiderio di rompere gli schemi, si trasforma in *confidenza* grazie alla presenza di Aidi che, in tal senso, diventa espressione simbolica dell’incontro: Aidi è *l’altro* che accoglie la rabbia di Alex senza giudicarla, è un *luogo relazionale*, è uno spazio di *risonanza emotiva* perché le emozioni, utilizzando le parole di Eugenio Borgna, “che rinascono in chi cura, e quelle che rinascono in chi è curato, sono reciprocamente intrecciate in un dialogo senza fine” (2009⁵, p. 21). E se nelle “sere più luminose [...] si volevano bene come in certi romanzi straordinari, e parlavano del Caulfield e della vecchia Jane, ed erano raggianti solo stringendosi la mano” (Brizzi, p. 76), il tema del distacco, per quanto doloroso, dato dalla imminente partenza di Aidi per gli Stati Uniti, è invece, nel romanzo di Brizzi, il simbolo della crescita che un adolescente deve affrontare per essere sé stesso, rappresenta il rischio del cambiamento, indica le diverse strade che un adolescente inizia a percorrere senza l’altro/a e sottolinea come certi amori siano destinati a segnarci profondamente, restando però legati a un preciso momento della vita che, inevitabilmente, dobbiamo lasciarci alle spalle. E così, dopo aver trascorso una serata all’insegna di una profonda intimità emotiva, dall’“archivio magnetico del signor Alex D.” si può accedere ai sentimenti più profondi del “roccioso”¹ nei confronti di Aidi:

Ma come [...] faccio nei pomeriggi in cui vorrei vederti anche solo per un secondo [...]. Per me sei più di una persona, più di un’amica, più di una ragazza, sei quasi un’idea [...], ma sei pure vera [...] La loro era una storia che al cinema non avrebbe mai funzionato. Be’, per fortuna [...]. Ma come direbbe il Caulfield, se c’è una cosa che odio sono i film. In un certo senso, diciamo (ivi, pp. 149-150).

L’esperienza amorosa in adolescenza si configura come un laboratorio dell’identità, un’identità in perenne trasformazione: attraverso la dialettica tra presenza e assenza, il soggetto impara a riconoscere l’altro nella sua alterità e a integrare le proprie fragilità in una nuova forma di consapevolezza di sé (Borruso, 2012, pp. 18-22).

Il rapporto con Aidi, infatti, non cancella la solitudine di Alex, la nobilita, nel senso che vive una solitudine “a due” attraverso la quale si separa dal resto della massa e, *Under the Bridge*, è una canzone che parla di solitudine e del legame viscerale per la propria città, Los Angeles per Kiedis, Bologna per Alex. È una solitudine *qualitativa*, uno stato esistenziale che si prova quando si decide di non aderire più alla “grammatica” del gruppo, è una distanza cercata per evitare la “contaminazione” delle proprie idee, di chi rifiuta l’omologazione per proteggere il nucleo dell’Io. È una “solitudine urbana”, quella di Alex, un’alienazione che nasconde un profondo senso di disagio interiore, non è solo rabbia verso l’esterno, è introspezione. Se Kiedis dice che la città è la sua unica amica, e la città lo accoglie quando cammina per le strade nei momenti in cui si sente solo, Alex vive Bologna allo stesso modo: la bicicletta, i viali, i colli, non sono solo sfondi ma compagni di viaggio.

Se *Under the Bridge* è una canzone che rappresenta il passaggio da una solitudine subita a una solitudine scelta, fisica e malinconica, nel mondo contemporaneo si affaccia un tipo di solitudine diversa, non più con un indirizzo, un ponte, una strada e che ti costringe a uscire di casa, a camminare, a pensare, ma legata ai media (Instagram, Tik Tok, video game online), una solitudine da *iper-connessione*, da dietro uno schermo: non c’è bisogno di muoversi, la solitudine è statica, virtuale. Non è quella solitudine che diviene inquietudine esistenziale e che, come tale, parafrasando Elena Madrussan, implica quel cammino di individuazione che si compie attraverso la genesi dell’autocoscienza (2017, p. 29) e orienta verso “il rinnovamento di sé per oltrepassare l’insipidezza quotidiana [...] per ricercare nuovi orizzonti che possano suscitare stupore” (Versace, 2024, p. 114).

Oggi la solitudine non è più uno spazio privato, si ha un algoritmo che non ti dà quello di cui hai bisogno per elaborare un sentimento (come una canzone scelta con cura), ma quello che ti tiene “incollato”. Si è passati dall’ascoltare una ballata per scaricare, canalizzare, dare una via alle emozioni allo “scorrere” video per non pensare (lo scrolling compulsivo). In questo senso, si sta imparando ad aspettarsi sempre di

1 Spesso l’autore del romanzo definisce così il protagonista.

più dalla tecnologia e sempre meno da se stessi: l'adolescente trasforma la solitudine in un vuoto da colmare compulsivamente anziché in uno stato di crescita, l'autocoscienza non si genera più o si genera male, non ci sono più momenti di introspezione, vi è una minaccia alla costruzione del Sé, non è più "sento questo, quindi lo dico" ma "condivido questo, quindi lo sento; anche l'adulto, che usa la tecnologia per essere sempre presente e finire poi per essere assente nelle relazioni reali, subisce un fenomeno di regressione (Turkle, 2011/2012). L'azione educativa e la riflessione pedagogica devono oggi fare i conti con la condizione di *onlife*, in cui la distinzione tra spazio fisico e virtuale è definitivamente collassata (Floridi, 2022).

Lo "scrolling" fa parte dei *nativi digitali*, è il loro modo di "abitare" il mondo, il loro pensiero è reticolare, procedono per associazioni, link, finestre aperte contemporaneamente. La loro forma di apprendimento non è più orizzontale (maestro/alunno, genitore/figlio) ma "di lato" (*peer to peer*); tuttavia, il rischio è che questa forma di "intelligenza digitale" rischi di essere superficiale. Il nativo digitale è bravissimo a navigare in superficie ma fatica a "immergersi" (*deep thinking*) proprio perché lo stimolo continuo frammenta l'attenzione (Ferri, 2011).

La solitudine di *Under the Bridge* è romantica, presuppone una ricerca di senso – nonostante da un'angolazione diversa si possa dire che l'essere umano è sempre alla ricerca di un senso in un universo che non dà risposte (Camus, 1942/1998), – quella contemporanea indotta dai media rischia di essere "anestetizzante" perché riempie ogni momento di vuoto con stimoli esterni, impedendo all'adolescente di fare quel percorso di introspezione che Alex compie nel romanzo di Brizzi. In tal senso, la solitudine urbana di Alex è uno spazio di *inquietudine feconda*. Al contrario, la solitudine digitale odierna rischia di essere una solitudine "senza silenzio", saturata da quella che Han definisce lo *sciame digitale*: un aggregato di individui isolati che, pur essendo iper-connessi, non riescono a formare una comunità né a tollerare il vuoto necessario per la genesi dell'autocoscienza (2020). Questa frammentazione dell'attenzione e l'incapacità di "immergersi" trovano la loro radice in quella che Zygmunt Bauman definisce modernità liquida, una condizione esistenziale in cui le strutture sociali, i valori e le relazioni umane hanno perso ogni forma solida, liquefacendosi in un flusso perennemente mutabile (2000/2002).

La solitudine mediatica che osserviamo nell'attuale scenario non è un'"uscita" coraggiosa, è piuttosto un ritiro difensivo. Oggi l'adolescente si chiude in camera perché il "gruppo" (che ora è sempre presente sui social) è diventato troppo giudicante, perfetto e prestazionale. Non si esce dal gruppo per essere liberi, ci si nasconde per non essere feriti. I Media digitali fungono da schermo tra il Sé e il mondo e mentre Alex usa il walkman come filtro emotivo perché la musica gli dà le parole per capire cosa prova, l'adolescente di oggi, invece, utilizza i media come surrogati della relazione e anziché usare la musica come Alex per elaborare il dolore, si avvale dei social per "narcotizzarlo" (Perfetti, 2008).

Questo ritiro difensivo trova la sua espressione più radicale nel fenomeno degli *hikikomori*, in cui la "solitudine urbana" di Alex si capovolge in una *reclusione domestica volontaria*. Se Alex esce di casa per separarsi dalla massa e ritrovarsi, l'hikikomori si chiude in camera per proteggere un Io frammentato da una società liquida che percepisce come minacciosa (Boccia, 2020). Questo ritiro, tuttavia, assume oggi connotazioni nuove: come suggerito da Lancini, l'adolescente post-hikikomori non fugge solo dal mondo fisico, ma tenta di gestire una paralisi evolutiva legata all'ideale di dover essere sempre popolare e performante online. La solitudine mediatica diventa così un anestetico contro il dolore del non sentirsi all'altezza delle aspettative sociali digitalizzate (2019).

La deriva verso una solitudine statica e "narcotizzante" trova una spiegazione profonda nelle tesi di Daniel J. Siegel, il quale individua nell'adolescenza una fase necessaria di esplorazione creativa (2013/2014, pp. 20-28). Se la solitudine di Alex è il motore che alimenta questa spinta vitale di "esplorazione creativa", l'iper-connessione contemporanea rischia di sabotare tale processo; se il "roccioso" rivendica la propria distanza dal gruppo come autonomia, l'adolescente contemporaneo è spesso vittima della *Fear of Missing Out* (FOMO). Come teorizzato da Przybylski *et alii*, questa paura di essere "tagliati fuori" trasforma la solitudine in uno stato d'ansia costante e il "vuoto" non è più un luogo di crescita, ma un'assenza insopportabile che deve essere colmata da un flusso ininterrotto di immagini e notifiche, impendendo quel silenzio interiore necessario per la formazione del Sé (2013, pp. 1841-1843).

Se Alex usa la solitudine come esplorazione creativa, il rovescio della medaglia è dato dal suicidio di Martino che si uccide non perché è isolato mediaticamente, ma perché non riesce a reggere il peso della propria sensibilità in un mondo che richiede una forma (borghese, scolastica, sociale). In uno dei passi della lettera che lascia ad Alex, si legge:

Alex, amico mio [...]. Ho pensato e pensato, vecchio mio. E le mie conclusioni sono queste: se sei un [...] barbone, un drogato, un immigrato [...], un albano sei fottuto. Ti isolano, sei fuori dal gruppo [...]. Se invece sei una persona normale, rispettabile, se sei nel gruppo, bene o male lavori per il gruppo (Brizzi, pp. 95-96).

È, quella di Martino, una solitudine come scarto: vive un vuoto che è ancora pieno di significato tragico. Il suo gesto è una resa di fronte all'impossibilità di essere autentico, mentre, probabilmente, il suicidio legato alla solitudine contemporanea (spesso connesso al bullismo, al cyberbullismo o alla FOMO) nasce da un vuoto di significato, dove l'Io non si sente "non all'altezza", ma letteralmente "inesistente" se non riflesso dagli altri. Se Martino decide di "interrompere il flusso" perché *sente* tanto e non trova un linguaggio per comunicare il dolore, l'adolescente odierno *non sente abbastanza* o sente solo l'ansia della sua performance. Il suicidio, oggi, potrebbe essere l'esito di un *crash* del sistema d'immagine: quando lo "schermo" (i social) non riesce più a proteggere l'Io frammentato, il crollo è totale. Martino ha avuto il tempo di comprendere di essere *solo*. L'adolescente contemporaneo non arriva nemmeno a questa consapevolezza.

Il tema della morte si configura come una costante ineludibile nei romanzi di formazione, agendo non come un fine testuale, ma come il più radicale dei catalizzatori evolutivi: che si tratti della morte traumatica dell'innocenza incarnata da Allie ne *Il giovane Holden* o del suicidio "etico" di Martino in *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, la perdita fisica di un coetaneo o poco meno, impone al protagonista il passaggio forzato all'età adulta, trasformando il vuoto lasciato dall'altro nello spazio necessario per la definizione di un Sé autentico e consapevole.

La solitudine adolescenziale di Alex è inoltre ravvisabile quando, riflettendo tra sé e sé, pensa che

l'equilibrio interiore non è da cercare. Forse ce l'abbiamo già, e più ci muoviamo o agitiamo o altro, e più ce ne allontaniamo [...]. Insomma, a quanto ne so dovrei studiare per strappare un titolo di studio [...]. Cioè, uno dei fini ultimi è questa cavolo di serenità martoriata [...], perché dovrei sacrificare i momenti di serenità che mi vengono incontro spontaneamente lungo la strada? [...]. La verità è che mi trovo costretto a sacrificare il me diciassettenne felice di oggi pomeriggio a un eventuale me stesso calvo e sovrappeso, cinquantenne soddisfatto, che apre la porta del garage col comando a distanza e dentro c'ha una bella macchina (ivi, pp. 36-37).

In questa prospettiva, la solitudine di Alex non è solo un filtro emotivo, ma una vera e propria scelta di resistenza esistenziale. Il "roccioso" rifiuta di scalficare la propria "serenità martoriata" sull'altare di un futuro preimpostato (simboleggiato dal cinquantenne soddisfatto col telecomando del garage). Se per l'adolescente contemporaneo la solitudine è un *ritiro difensivo* da una società che lo giudica inadempiente, per Alex è l'unico spazio in cui l'Io può sottrarsi alla dittatura del "dover essere" per rivendicare il diritto di *essere* e basta. Questa "radicale apertura verso il senso, il senso dell'esistenza, nonché la percezione di tutta la *deiezione* e la *gettatezza* associata al vivere, costituiscono i presupposti di quell'*insight* che contrassegnano le prime esperienze dell'adolescente che, sulla base degli ideali che va maturando, mette alla prova il mondo degli adulti e lo provoca alla luce delle sue contraddizioni" (Bobbio, 2025, pp. 117-118). Questa tensione esistenziale richiede, però, un contesto che ne permetta la fioritura. Come evidenziato da Ziccardi, nell'attuale scenario digitale è necessaria una nuova progettualità educativa che aiuti l'adolescente a non soccombere alla solitudine mediatica (2020). Se Alex riesce a trasformare il proprio isolamento in una sfida al mondo degli adulti, l'adolescente iper-connesso necessita di strategie consapevoli per evitare che lo schermo diventi una prigione. In questo scenario, l'educazione non può limitarsi alla sola "alfabetizzazione digitale", ma deve promuovere una vera e propria "pedagogia della resistenza" (Benasayag, 2019). Si tratta di aiutare l'adolescente a riscoprire la differenza tra "funzionare" (come un profilo social) ed "esistere" (come soggetto unico), trasformando il vuoto mediatico in uno spazio di autentica sovranità interiore. In questo senso, l'integrazione tra la consapevolezza filosofica del proprio limite e una corretta educazione all'uso dei media rappresenta l'unica via per modificare il "ritiro difensivo" in un nuovo, coraggioso, "romanzo di formazione" contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2022).
- Blos P. (1962). *On Adolescence: a Psychoanalytic Interpretation*. New York: Free Press (trad. it. *L'adolescenza: un'interpretazione psicoanalitica*, FrancoAngeli, Milano, 1971).
- Bobbio A. (2025). *Pedagogia delle età della vita*. Brescia: Scholé.
- Boccia P. (2020). *Il corpo a corpo con il digitale. Ritiro sociale, Hikikomori e nuove solitudini*. Roma: Alpes Italia.
- Borgna E. (2009⁵). *Le emozioni ferite*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Borruso F. (2012). Figure della passione e della cura. Modelli di educazione sentimentale tra Otto e Novecento. In F. Borruso, L. Cantatore (eds.), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate* (pp. 11-33). Milano: Guerini Scientifica.
- Brizzi E. (2016). *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1994).
- Camus A. 1942. *Le mithe de Sisyphé*. Paris: Gallimard (trad. it. *Il mito di Sisifo. Una confessione e un bilancio*, Tascabili Bompiani, Milano, 1998).
- Dolci D. (1970). *Inventare il futuro*. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci D. (1988). *Dal trasmettere all'educare*. Milano: Sonda.
- Ferri P. (2011). *I nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire P. (1967). *Educação como prática da libertade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano, 1973).
- Freire P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, 2002).
- Gottschall J. (2012). *The Storytelling Animal: How Story Make Us Human*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt (trad. it. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014).
- Han B.C. (2020). *La società senza dolore*. Torino: Einaudi.
- Lancini M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Milano: Raffello Cortina.
- Madruzzan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Merton R.K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press (trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000).
- Perfetti S. (2008). *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*. Roma: Anicia.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Przybylski A.K. et alii (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4): 1841-1848.
- Salinger J.D. (1951). *The Catcher in the Rye*. U.S.A.: Penguin Group (trad. it. *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino, 2014).
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Siegel J.D. (2013). *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*. New York: Penguin (trad. it. *La mente adolescente*, Raffaello Cortina, Milano, 2014).
- Turkle S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books (trad. it. *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo più dalla tecnologia e meno dagli altri*, Codice, Torino, 2012).
- Van Gennep A. (1909). *Les rites de passage*. Paris: Émile Nourry (trad. it. *I riti di passaggio*, Boringhieri, Torino, 1981).
- Versace A. (2017). *J.D. Salinger. Il giovane Holden. Una lettura pedagogica sull'adolescenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Versace A. (2024). L'inquietudine adolescenziale come spazio simbolico del prender-forma. La solitudine del maratoneta. *Paideutika*, 39: 107-123.
- Ziccardi A. (2020). *L'educazione nell'era del digitale. Strategie e prospettive per la scuola e la famiglia*. Milano: FrancoAngeli.

Le piattaforme digitali come spazi esistenziali:
esperienze europee di ingaggio educativo e *digital youth work*

Digital platforms as existential spaces: european experiences
of educational engagement and *digital youth work*

Tommaso Farina

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Macerata | t.farina@unimc.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Farina T. (2026). Digital Platforms as Existential Spaces: European Experiences of Educational Engagement and *Digital Youth Work*. *Pedagogia oggi*, 24(1), 90-97.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-12>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-12>

ABSTRACT

In contemporary Europe, digital platforms are central to adolescents' lives, functioning both as spaces of socialization and self-expression and as places of vulnerability and identity struggle. This article critically examines European initiatives that engage young people through *digital youth work* and participatory programmes, exploring their pedagogical implications. The analysis focuses on three aspects: digital rights and citizenship, inter- and multicultural dynamics, and the construction of existential horizons. Drawing on selected examples of good practice, the article argues that *digital youth work* can both mitigate risks and foster young people's resources through peer support, critical engagement, and co-designed educational pathways.

Nel contesto europeo, le piattaforme digitali rappresentano, per i preadolescenti e gli adolescenti, spazi ambivalenti di socializzazione e appartenenza, ma anche di vulnerabilità e disorientamento. Il contributo analizza criticamente alcune esperienze europee di coinvolgimento giovanile attraverso il *digital youth work* e iniziative partecipative, interrogandone le implicazioni pedagogiche. Attraverso studi e casi significativi, vengono approfonditi tre ambiti: i diritti e la cittadinanza digitale, l'inter- e la multiculturalità e la costruzione del proprio orizzonte esistenziale. Le pratiche analizzate evidenziano il potenziale del *digital youth work* non solo nel contrastare i rischi, ma nel valorizzare le risorse dei giovani attraverso la partecipazione, il mutuo aiuto e la co-progettazione.

Keywords: adolescence, digital platforms, digital citizenship, digital youth work, life project

Parole chiave: adolescenza, piattaforme digitali, cittadinanza digitale, digital youth work, progetto di vita

Received: March 26, 2026
Accepted: May 11, 2026
Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Tommaso Farina, t.farina@unimc.it

Introduzione

Negli ultimi trent'anni, i processi di digitalizzazione hanno ridefinito in modo strutturale le condizioni di crescita, socializzazione e costruzione identitaria delle giovani generazioni. Oggi, per le ragazze e i ragazzi in età preadolescenziale e adolescenziale, le piattaforme digitali e gli ambienti virtuali non rappresentano più semplicemente uno spazio "altro" rispetto all'esperienza quotidiana, ma costituiscono un'estensione integrata della vita sociale, relazionale e simbolica. Come evidenziano gli studi sulla *platform society* e la *culture of connectivity* (van Dijck, 2013; van Dijck, Poell, de Waal, 2018), le logiche algoritmiche e i processi di datificazione¹ incidono profondamente sulle modalità di relazione e sulla costruzione dell'identità personale dei più giovani. In questo senso, la distinzione tra *online* e *offline* è andata progressivamente dissolvendosi e ha spinto molti giovani, in particolare i cosiddetti *Millennials*, verso la condizione permanente dell'essere *onlife* (Floridi, 2014), configurando quella che, ormai, è diventata una vera e propria ecologia digitale dell'esperienza giovanile.

Le indagini europee più recenti sul processo di digitalizzazione confermano tale trasformazione, evidenziando come l'accesso a *internet* avvenga prevalentemente tramite dispositivi mobili – in particolare *smartphone* – che garantiscono una connessione continua e ubiqua (Mascheroni, Ólafsson, 2018; Eurostat, 2025). In Italia, l'uso quotidiano di *internet* riguarda la quasi totalità degli adolescenti tra i 15 e i 17 anni, con una crescente (e preoccupante) diffusione anche tra i bambini in età scolare. Più in generale, per i preadolescenti e gli adolescenti italiani, il tempo trascorso online è significativamente aumentato nell'ultimo decennio, così come la varietà delle attività svolte, che spaziano dalla comunicazione interpersonale alla fruizione di contenuti alla partecipazione a reti sociali digitali (ISTAT, 2024).

Tale pervasività, tuttavia, è alla base di una marcata ambivalenza/ambiguità degli ambienti digitali. Da un lato, essi costituiscono contesti privilegiati per l'espressione del *Sé*, la sperimentazione identitaria, l'appartenenza a gruppi e la partecipazione a forme emergenti di cittadinanza attiva. Dall'altro, si configurano come spazi attraversati da molteplici rischi: dall'esposizione a contenuti inappropriati all'uso improprio dei dati personali, fino alle dinamiche di esclusione sociale o al cyberbullismo (Smahel *et alii.*, 2020).

Il digitale, in altri termini, si configura come uno spazio in cui, allo stesso tempo, possono intrecciarsi possibilità di crescita e processi di disorientamento, opportunità di partecipazione e condizioni di vulnerabilità. È proprio all'interno di questa tensione che si colloca il tema del *digital youth work*, divenuto progressivamente, nel contesto europeo, un ambito di riflessione pedagogica e, perfino – come si scriverà più avanti – di intervento educativo.

1. Ecosistemi digitali: rischi e opportunità

La trasformazione tecnologica appena descritta, accompagnata dalla nascita di ambienti mediali caratterizzati da una crescente convergenza tra dispositivi, piattaforme e pratiche comunicative, continua a produrre un effetto di "dilatazione" dell'esperienza digitale che, oggi, si estende nello spazio e nel tempo, accompagnando i soggetti nei diversi momenti e contesti della vita quotidiana: casa, scuola, extra-scuola, spazi pubblici, mobilità. Altresì, in ambito europeo, la connettività *always on* si traduce in un aumento significativo del tempo trascorso online e nella moltiplicazione di attività digitali oltre a quelle più "tradizionali", come la comunicazione tra pari o con le reti parentali, la fruizione di contenuti – in grande maggioranza audiovisivi – o la frequentazione dei social network (Mascheroni, Ólafsson, 2018; Eurostat, 2025).

Da un punto di vista sociologico, psicologico e pedagogico, tale scenario implica un profondo cambiamento qualitativo delle forme di socializzazione. Le piattaforme digitali si configurano, infatti, come ambienti relazionali complessi, in cui si intrecciano non solo dimensioni comunicative ma anche simboliche e performative. Gli adolescenti non si limitano a "usare" i media, ma li frequentano assiduamente, contribuendo alla produzione e alla circolazione di contenuti, alla costruzione di reti sociali e alla definizione di codici culturali condivisi. In questa prospettiva, è possibile parlare di vere e proprie "culture digitali

1 Cfr. https://www.treccani.it/vocabolario/datificazione_Neologismi/.

giovanili”, caratterizzate da linguaggi specifici, pratiche di partecipazione e forme di appartenenza che attraversano i confini geografici (Boccia Artieri, 2012; Stramaglia, 2015).

Accanto alle opportunità offerte dagli ambienti digitali, la letteratura evidenzia la presenza di una pluralità di rischi che attraversano l’esperienza adolescenziale online. Le ricerche mostrano, ad esempio, una crescente esposizione a contenuti problematici, tra cui messaggi d’odio, discriminazione, pornografia e forme di violenza simbolica. In Italia, circa un terzo degli adolescenti tra gli 11 e i 17 anni dichiara di aver sperimentato direttamente contenuti di *hate speech*, mentre oltre la metà ha avuto accesso almeno una volta a contenuti dall’impatto fortemente negativo sul piano emotivo, generati da altri utenti (ISTAT, 2024). Appare utile, tuttavia, distinguere tra esposizione al rischio (*risk exposure*) ed effettivo danno (*harm*), evitando interpretazioni deterministiche. L’incontro con contenuti problematici, infatti, non produce necessariamente esiti negativi ma si configura come un evento il cui impatto dipende da variabili individuali, relazionali e contestuali. Ciò consente di riconoscere nei giovani non solo soggetti vulnerabili ma anche attori capaci di negoziare, reinterpretare e trasformare le esperienze digitali (Livingstone, Helsper, 2007; Staksrud, 2013; Livingstone, 2014; Smahel *et alii*, 2020). Cionondimeno, tale capacità non può essere data per scontata, piuttosto, richiede condizioni educative e relazionali che ne sostengano lo sviluppo, promuovendo una frequentazione consapevole e critica degli ecosistemi digitali.

1.1 Social media, autorappresentazione e costruzione identitaria

I social media, in particolare, offrono spazi di visibilità e riconoscimento in cui i soggetti possono sperimentare forme di autorappresentazione, negoziare significati e costruire narrazioni di sé. In tali contesti, l’identità non si configura come un dato stabile e definito ma come un processo dinamico e relazionale, continuamente rielaborato attraverso l’interazione con gli altri e con i codici culturali della rete. Le pratiche di condivisione, commento e partecipazione, in questo senso, contribuiscono a definire forme di appartenenza che possono rafforzare il senso di inclusione, ma anche generare pericolose dinamiche di esclusione e marginalizzazione (Papacharissi, 2010; Boccia Artieri, 2012; Boyd, 2014).

Si pensi, ad esempio, alle situazioni in cui le piattaforme “social” si configurano come spazi interculturali, in cui avviene l’incontro tra soggetti provenienti da contesti linguistici, educativi e valoriali differenti. Tale incontro può favorire processi di apertura, dialogo e ibridazione culturale, ma anche generare conflitti, incomprensioni o forme di polarizzazione. Nondimeno, i fenomeni di “discriminazione online” rappresentano una manifestazione delle tensioni che attraversano le società contemporanee, amplificate dalle logiche di visibilità e viralità proprie degli ambienti digitali (Vermeire, Van den Broeck, 2023).

Dal punto di vista pedagogico, ciò implica la necessità di sviluppare competenze interculturali e critiche, che consentano ai soggetti di orientarsi in contesti complessi e plurali. Non si tratta soltanto di acquisire abilità tecniche, ma di costruire una capacità riflessiva che permetta di comprendere le implicazioni sociali, culturali ed etiche delle pratiche digitali. In questa prospettiva, le esperienze online possono essere interpretate come spazi di apprendimento informale, in cui gli adolescenti elaborano significati, costruiscono relazioni e sperimentano forme di partecipazione. Emerge, quindi, la necessità di mettere a punto dispositivi educativi capaci di abitare la complessità, superando logiche meramente preventive o regolative.

2. Digital youth work: definizione, evoluzione e cornice europea

Nel contesto delle politiche europee per la gioventù, il *digital youth work* è considerato una possibile risposta alla trasformazione digitale della società e ai suoi effetti sui processi educativi e sociali delle nuove generazioni. A partire dalla seconda metà degli anni 2010, la Commissione Europea ha promosso una riflessione sistematica sui rischi, le opportunità e le implicazioni della digitalizzazione nel lavoro educativo con i giovani, giungendo alla definizione di un quadro concettuale condiviso da tutti gli Stati membri. Secondo tale impostazione, il *digital youth work* può essere definito come l’uso intenzionale e riflessivo dei media e delle tecnologie digitali nel lavoro educativo (European Commission, 2018; 2019). Esso non si configura come una metodologia autonoma o separata da quelle tradizionali, ma come una dimensione trasversale

che può essere integrata in qualsiasi ambito di intervento: dai centri giovanili alle attività di strada, dai servizi informativi alle pratiche di counselling (Farina, 2020; 2025; Bianchi, Ricci, 2025).

Quale ambito pedagogico emergente, in cui si ridefiniscono le forme dell'azione educativa alla luce delle trasformazioni sociotecniche contemporanee, il *digital youth work* interpreta le tecnologie digitali non come un fine in sé, quanto, piuttosto, come:

- uno strumento, per facilitare la comunicazione, la diffusione di informazioni e il contatto con i giovani (ad esempio: attraverso i social media, le piattaforme collaborative e gli ambienti di messaggistica);
- uno spazio di intervento, in cui si realizzano attività educative vere e proprie (ad esempio: counseling, gruppi di supporto tra pari o tra comunità virtuali);
- un set di contenuti, quando le stesse tecnologie diventano oggetto di riflessione critica e apprendimento (ad esempio: attraverso laboratori e percorsi di *media education*, attività di produzione creativa o *digital art-based*).

L'integrazione del digitale nel lavoro educativo, tuttavia, pone gli addetti ai lavori di fronte a nuove sfide, in termini di formazione degli educatori/*youth workers* e, in particolare, di acquisizione di specifiche competenze da parte dei diversi professionisti dell'educazione e della formazione che utilizzino abitualmente le nuove tecnologie nella propria operatività quotidiana. Le analisi condotte a livello europeo evidenziano, infatti, come il *digital youth work* richieda un insieme articolato di conoscenze e competenze che vanno oltre la semplice alfabetizzazione tecnologica, includendo dimensioni pedagogiche, comunicative e critiche (European Commission, 2018; 2019). Il quadro delineato dalla Commissione Europea individua, in particolare, alcune aree chiave di competenza per i *digital youth workers*, tra cui:

- comprensione dei processi di digitalizzazione della società;
- capacità di progettare e valutare interventi educativi digitali;
- competenze nell'ambito della *information and data literacy*;
- creatività digitale;
- attenzione alla sicurezza e alla protezione dei dati.

Queste competenze delineano una figura professionale nuova e complessa, chiamata a coniugare sapere tecnico e sensibilità educativa, capacità progettuale e attenzione alle dimensioni etiche del digitale². Tuttavia, le ricerche empiriche mettono in luce il permanere di una significativa distanza tra le competenze richieste e quelle effettivamente possedute dagli operatori. In molti casi, infatti, gli *youth workers* dichiarano di sentirsi insicuri rispetto all'uso delle tecnologie e alla gestione delle dinamiche digitali, evidenziando un divario formativo che rischia di limitare l'efficacia degli interventi (Vermeire, Van den Broeck, 2023). Tale criticità assume particolare rilevanza se si considera che gli adolescenti, pur essendo spesso più competenti sul piano operativo, non sempre dispongono delle competenze critiche necessarie per orientarsi in ambienti complessi e *data-driven*. Ne deriva una situazione paradossale, in cui il divario generazionale si riduce sul piano tecnico ma si accentua su quello educativo e riflessivo.

2.1 Finalità educative del *digital youth work*

Le linee guida europee offrono un quadro articolato anche dal punto di vista delle finalità educative e degli esiti attesi di tali pratiche. In particolare, si sottolinea il ruolo decisivo del lavoro educativo nel pro-

2 Si ritengono particolarmente significative, in questo senso, esperienze come "AI-CARE", progetto Erasmus+ incentrato sullo sviluppo di un quadro educativo non formale volto a far conoscere l'intelligenza artificiale nel settore educativo, sanitario e assistenziale agli operatori di assistenza (a distanza) e ai professionisti socio-sanitari, fornendo loro conoscenze, strumenti e competenze per promuovere l'autonomia nella vita quotidiana, l'assistenza personalizzata e il benessere: <https://ai-care-project.eu/>. Oppure, realtà come "EDI", spin-off di Save The Children che, dal 2012, si occupa di lavorare come partner operativo nei servizi educativi territoriali, per sviluppare formazione innovativa attraverso progetti come "The Youth Digital Leaders": <https://www.edionlus.it/the-youth-digital-leaders/>.

muovere l'*empowerment* dei giovani, la partecipazione attiva e lo sviluppo di competenze critiche necessarie per abitare una società digitalizzata (Council of Europe, 2019). Tra gli obiettivi principali del *digital youth work* si individuano:

- il sostegno allo sviluppo di competenze digitali;
- la promozione della cittadinanza attiva e della partecipazione sociale;
- il rafforzamento della capacità di gestione delle relazioni nel contesto digitale;
- lo sviluppo di resilienza, autonomia e fiducia nel futuro.

Un aspetto particolarmente delicato è rappresentato dal passaggio da una visione dei giovani come “utenti” o “consumatori” di contenuti digitali a quella di soggetti attivi e co-costruttori degli ecosistemi digitali, attraverso un approccio “bottom-up” che contribuisca a rafforzare il senso di appartenenza, favorendo processi di apprendimento più significativi e duraturi. Il *digital youth work*, in questo senso, punta a valorizzare una partecipazione creativa e consapevole, in cui i giovani possono esprimere la propria voce e incidere sui processi sociali. Inoltre, le linee guida sottolineano l'importanza di integrare nel lavoro educativo una riflessione sui diritti digitali, sulla protezione dei dati, sulle implicazioni etiche delle tecnologie, sulla lettura critica dei sistemi algoritmici e delle logiche economiche che, oggi, governano le piattaforme (Beer, 2017; Couldry, Mejias, 2019).

La letteratura più recente, da questo punto di vista, mette in evidenza una pluralità di pratiche e approcci che riflettono la varietà dei contesti e delle esigenze educative. I principali progetti analizzati in ambito europeo, infatti, mostrano come il digitale possa essere utilizzato per promuovere l'inclusione sociale, la partecipazione civica e lo sviluppo di competenze trasversali (Council of Europe, 2019):

- attraverso l'uso di piattaforme digitali per favorire il dialogo interculturale e la collaborazione transnazionale;
- con la realizzazione di laboratori creativi e *maker-oriented*;
- con lo sviluppo di spazi online di counseling e supporto tra pari;
- con l'attivazione di percorsi di partecipazione civica e politica mediata dal web.

Particolarmente rilevante, infine, è l'attenzione data alla dimensione non formale dell'apprendimento, che consente una maggiore flessibilità e adattabilità rispetto ai bisogni dei giovani. Il lavoro educativo nell'informalità rappresenta, cioè, un contesto privilegiato per lo sviluppo di competenze digitali, grazie alla sua natura partecipativa, esperienziale e orientata all'azione (Vermeire, Van den Broeck, 2023).

3. Alcuni esempi di buone pratiche

Una descrizione, seppur sintetica, di alcune esperienze recenti di *digital youth work* consente di riflettere sulle modalità attraverso le quali la metodologia si può tradurre in pratiche educative concrete, facendone emergere sia le potenzialità sia le criticità. Innanzitutto, va detto che le tre dimensioni del digitale – tecnologia come strumento, come spazio di intervento e come contenuto – individuate dalle linee guida europee, spesso coesistono all'interno degli stessi progetti, dando luogo a configurazioni ibride che combinano presenza fisica e ambienti online. È il caso, per esempio, del progetto *MOJA+ Open Youth Work in Young People's Spaces*³ che mette “al centro” lo spazio pubblico considerandolo un contesto educativo fondamentale per la socializzazione e lo sviluppo dell'identità ma anche un luogo di sperimentazione della dimensione virtuale come rifugio, ritiro e palcoscenico per l'espressione del Sé. Il *digital youth work* si configura, in questo senso, come un campo di ricerca e di pratica “blended”.

Due progetti particolarmente significativi in termini di utilizzo delle tecnologie digitali per la promozione di forme di cittadinanza attiva e coinvolgimento civico sono, invece, *RAN Young Platform*⁴ e *Inter-*

3 Cfr. <https://www.boja.at/sites/default/files/2025-08/Infofolder-MOJA-EN.pdf>.

4 Cfr. https://home-affairs.ec.europa.eu/networks/radicalisation-awareness-network-ran/ran-young-platform_en.

*national Virtual Youth Centre (IVY)*⁵. Entrambi esempi di comunità virtuali transnazionali, queste piattaforme consentono ai giovani di confrontarsi su temi sociali e politici, contribuendo alla costruzione di spazi pubblici digitali orientati al dialogo e alla partecipazione.

Parallelamente, sono nati progetti e pratiche di supporto educativo e relazionale online, come il *counseling digitale* o i servizi di accompagnamento a distanza, particolarmente rilevanti per raggiungere giovani in condizioni di povertà educativa, isolamento geografico o sociale. È il caso di *Let's Learn*, piattaforma realizzata nell'ambito del progetto *Erasmus+ Action Type: KA210-YOU – Small-scale partnerships in youth*: un esempio di contesto digitale che si configura come un dispositivo di accessibilità, capace di ampliare le opportunità di incontro e relazione.

Infine, un ulteriore ambito di sviluppo riguarda i laboratori creativi e *maker-oriented*, in cui i giovani sono coinvolti nella produzione di contenuti digitali (video, podcast, progetti multimediali), sperimentando forme di espressione che favoriscono il passaggio da una fruizione passiva a una partecipazione attiva degli utenti, in linea sia con l'obiettivo di promuovere i giovani come "creatori" e non solo "consumatori" di contenuti, sia con quello di prevenire fenomeni di *hate speech* o cyberbullismo, come nel caso del progetto *HateBusters*⁶.

3.1 Potenzialità

L'analisi comparativa delle esperienze appena descritte consente di individuare alcune dimensioni ricorrenti che caratterizzano le pratiche più efficaci di *digital youth work*.

- Una prima dimensione riguarda il legame tra digitale e inclusione sociale. Alcuni tra i progetti analizzati (in particolare, *RAN Young Platform* e *Let's Learn*) si pongono l'obiettivo di ridurre il *digital divide* e di favorire l'accesso alle opportunità educative per giovani in condizioni di vulnerabilità (Livingstone, 2014). In questo senso, il digitale non è solo uno strumento, ma un mezzo per contrastare le disuguaglianze e promuovere forme di partecipazione più eque.
- Una seconda dimensione riguarda la promozione della cittadinanza digitale attiva. *MOJA+* e *IVY*, ad esempio, non si limitano a sviluppare competenze tecniche, ma mirano a coinvolgere i giovani in processi di partecipazione, deliberazione e azione collettiva. Il digitale diventa così uno spazio di esercizio della cittadinanza, in cui i soggetti possono esprimere opinioni, costruire reti e incidere sui contesti sociali.
- Un terzo elemento riguarda lo sviluppo di una *media literacy* critica, intesa non solo come capacità di utilizzare le tecnologie, ma come competenza riflessiva rispetto alle implicazioni sociali, culturali ed etiche del digitale (Kellner, Share, 2007; Hobbs, 2010). Progetti come *HateBusters*, ad esempio, evidenziano, la crescente attenzione verso temi quali la privacy, l'uso dei dati, l'intelligenza artificiale e le logiche algoritmiche, considerati centrali per la formazione dei giovani in una società *data-driven* (Beer, 2017; Couldry, Mejias, 2019).

Infine, emergono in modo trasversale sia la dimensione della partecipazione sia quella della co-progettazione. Tutti i progetti presi in esame coinvolgono i giovani nella definizione degli obiettivi, nella progettazione delle attività e nella valutazione degli esiti. Tale coinvolgimento si ritiene contribuisca a rendere le esperienze più significative dal punto di vista educativo e formativo.

3.2 Criticità

Accanto agli elementi di innovazione, l'analisi dei progetti realizzati mette in luce anche alcune criticità che, in generale, potrebbero limitare il potenziale trasformativo del *digital youth work*.

5 Cfr. <https://internationalvirtualyouthcentre.wordpress.com/>.

6 Cfr. <https://hatebusters.erasmus.site/it/>.

Una prima criticità riguarda il rischio di tecno-centrismo, ovvero, la tendenza a focalizzarsi sugli strumenti digitali a scapito delle finalità educative. In alcuni casi, l'introduzione delle tecnologie appare guidata più da logiche di innovazione o di adeguamento alle tendenze che da una reale integrazione pedagogica, con il rischio di ridurre il *digital youth work* a una dimensione strumentale.

Una seconda criticità concerne le disuguaglianze di accesso e competenza. Nonostante la diffusione delle tecnologie, persistono significative differenze legate al contesto socioeconomico, al capitale culturale e alle infrastrutture disponibili. Tali disuguaglianze si riflettono anche nelle opportunità di partecipazione ai progetti di *digital youth work*, rischiando di escludere proprio i soggetti più vulnerabili.

Un ulteriore limite riguarda il già menzionato *gap* formativo degli operatori, che può ostacolare l'efficacia degli interventi e ridurre la capacità di accompagnamento educativo. La mancanza di competenze adeguate, unita talvolta a resistenze culturali, rende difficile integrare in modo significativo il digitale nelle pratiche educative.

Conclusioni

Alla luce della letteratura consultata e delle comparazioni tra progetti e pratiche, si ritiene che una delle potenziali direzioni di sviluppo di questa metodologia di intervento educativo riguardi il superamento di una visione riduttiva del *digital youth work* come insieme di azioni finalizzate alla prevenzione dei rischi o allo sviluppo di competenze tecniche. Le evidenze analizzate, infatti, mostrano come tale ambito possa essere reinterpretato come dispositivo pedagogico generativo, in grado di sostenere processi di costruzione di senso, promuovere forme di partecipazione attiva e favorire la ri-significazione dell'esperienza digitale. In questa prospettiva, il *digital youth work* si configura come una vera e propria infrastruttura relazionale e educativa, in cui si intrecciano dimensioni tecnologiche, sociali ed esistenziali. Le pratiche più significative evidenziano la possibilità di trasformare gli ambienti digitali da spazi potenzialmente disorientanti a contesti formativi, capaci di valorizzare le risorse dei giovani e di sostenere lo sviluppo di competenze critiche e riflessive.

Un secondo aspetto rilevante è la necessità di adottare una concezione della qualità educativa come ecologia pedagogica digitale. Ciò implica considerare il *digital youth work* non come un intervento isolato ma come parte di un sistema più ampio, che coinvolge istituzioni educative, politiche pubbliche, comunità locali e piattaforme digitali. La qualità delle esperienze educative, pertanto, dipenderà anche dalla capacità di integrare diversi livelli di intervento, promuovendo coerenza tra finalità, strumenti e contesti.

Infine, emerge con forza il tema della governance educativa del digitale, intesa come responsabilità condivisa nella progettazione e regolazione degli ambienti in cui i giovani crescono e apprendono. In un contesto caratterizzato dalla crescente influenza delle logiche economiche e algoritmiche delle piattaforme, diventa fondamentale sviluppare politiche e pratiche educative orientate alla tutela dei diritti, alla promozione dell'inclusione e alla valorizzazione della partecipazione giovanile.

In conclusione, e in termini prospettici, si ritiene necessario approfondire ulteriormente il rapporto tra il *digital youth work* e i processi di costruzione dell'identità e del progetto di vita, attraverso ulteriori studi empirici capaci di cogliere la dimensione vissuta dell'esperienza digitale. Risulta inoltre essenziale investire nella formazione degli educatori/*youth workers*, affinché possano sviluppare competenze adeguate a gestire la complessità degli ambienti digitali. Si rende, altresì, auspicabile una maggiore integrazione tra educazione formale, non formale e informale, al fine di costruire ecosistemi educativi capaci di rispondere in modo sempre più rapido ed efficace alle sfide della contemporaneità.

Riferimenti bibliografici

- Beer D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1): 1-13.
- Bianchi D., Ricci S. (eds.) (2025). *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni - Aggiornamento della prima edizione*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Boccia Artieri G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (social) network society*. Milano: FrancoAngeli.

- Boyd D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Couldry N., Mejias U.A. (2019). *The Costs of Connection. How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Redwood City: Stanford University Press.
- Council of Europe (2019). *Digital citizenship education handbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- European Commission (2018). *Developing digital youth work: Policy recommendations, training needs and good practice examples*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2019). *Digital Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat (2025). *Digitalisation in Europe – 2025 edition*. In <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/digitalisation-2025> (ultima consultazione: 18/3/2025).
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Farina T. (2025). Dall'educativa di strada all'educativa di comunità. In D. Bianchi, S. Ricci (eds.), *Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni - Aggiornamento della prima edizione* (pp. 407-417). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Floridi L. (2014). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hobbs R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: Aspen Institute.
- ISTAT (2024). *Cittadini e ICT – Anno 2024*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Kellner D., Share J. (2007). Critical Media Literacy: Crucial Policy Choices for a Twenty-First-Century Democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1): 59-69.
- Livingstone S., Helsper E.J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people, and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4): 671-696.
- Livingstone S. (2014). Developing social media literacy. *Information, Communication & Society*, 17(3): 317-335.
- Mascheroni G., Ólafsson K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. EU Kids Online e OssCom.
- Papacharissi Z. (2010). *A Private Sphere: Democracy in a Digital Age*. Cambridge: Polity Press.
- Smahel D. et alii (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online.
- Staksrud E. (2013). *Children in the Online World. Risk, Regulation, Rights*. London: Routledge.
- Stramaglia M. (2015). Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 5(1): 153-162.
- van Dijck J. (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World*. Oxford: Oxford University Press.
- Vermeire L., Van den Broeck W. (2023). *On the role of digitalisation in youth work and non-formal learning in the context of the European youth programmes*. Brussel: RAY DIGI.

Rivisitare la maschilità tra suture identitarie, nuovi linguaggi e pratiche inclusive nelle webserie adolescenziali

Revisiting masculinity through identity sutures, new expressive language and inclusive practices in adolescent web series

Stefano Maltese

Researcher of General and Social Pedagogy | University of Naples Federico II | stefano.maltese@unina.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Maltese S. (2026). Revisiting masculinity through identity sutures, new expressive language and inclusive practices in adolescent web series. *Pedagogia oggi*, 24(1), 98-105.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-13>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-13>

ABSTRACT

This contribution seeks to explore the transformations of adolescent masculinities through a pedagogical perspective which, drawing on Lacan's concept of the *point de capiton* (1981), identifies a possible educational reading within Anderson's (2009) paradigm of *inclusive masculinity*. A pedagogical interpretation of the theoretical framework of inclusive masculinity proposes recognising the contemporary identity crisis of masculinity as a structural condition and invites educational action to focus on revisiting those symbolic nodes, which are both embodied and relational in nature, that enable young people to inhabit the absence of alternative models, transforming it into a practice of recognition, care, and the pluralisation of masculinities.

Il contributo intende esplorare le trasformazioni delle maschilità adolescenziali attraverso una prospettiva pedagogica che, prendendo in prestito il concetto lacaniano di *point de capiton* (1981), intraveda una possibile interpretazione anche educativa nel paradigma dell'*inclusive masculinity* proposto da Anderson (2009). Una lettura pedagogica dell'approccio teorico della maschilità inclusiva propone di riconoscere la crisi identitaria contemporanea del maschile come realtà strutturale e invita a orientare l'azione educativa verso la rivisitazione dei nodi simbolici, di natura corporea e relazionale, che consentano ai giovani di abitare la mancanza di modelli alternativi, trasformandola in pratica di riconoscimento, cura e pluralizzazione delle maschilità.

Keywords: masculinities, pedagogy of adolescences, social narrative, formative processes, peer relationships

Parole chiave: maschilità, pedagogia delle adolescenze, narrazione seriale, formazione identitaria, relazioni tra pari

Received: March 27, 2026

Accepted: May 4, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Stefano Maltese, stefano.maltese@unina.it

1. Il paradigma della maschilità inclusiva come *sutura formativa*

La sfida dell'educazione maschile oggi è tanto urgente quanto radicale: la questione pedagogica che la sottende (Maltese, Oliverio, 2025) non può più, evidentemente, essere compressa sulla correzione di comportamenti, ma necessita di ripensare quell'immaginario – come “dimensione che ha a che fare con la formazione dell'immagine di sé” (Pesare, 2017, p. 31) – che, ancora, alimenta modelli di virilità spesso espressione dell'ingombrante egemonia del patriarcato. Egemonia che viene esercitata, a vario titolo, anche sui percorsi formativi e i cui effetti spaziano dalle violenze di genere, ai conflitti sociali, alla guerra, alla devastazione della natura.

Se le trasformazioni sociali, come la ridefinizione del mercato del lavoro, l'ampliamento dei diritti civili, la liberazione sessuale e la crescente visibilità delle soggettività LGBTQIA+, stanno incrinando i pilastri che garantivano ruoli e privilegi, sul piano del riconoscimento identitario, esse generano vere e proprie fratture nel modello del “vero uomo” che perde la sua capacità di offrire un ancoraggio identitario stabile senza, però, permettere al modello dell'“uomo vero” (Pellai, 2026) di emergere, a causa della precarietà di innovazioni culturali in grado di renderlo un'alternativa accessibile per tutti. Questo doppio livello (il vincolo culturale che ancora impone egemoniche norme di potenza e il progressivo indebolimento dei dispositivi di esclusività che conferivano sicurezza) produce resistenti forme di adesione al modello tradizionale ma, simultaneamente, anche condizioni per la sperimentazione di nuove ipotesi identitarie, soprattutto nelle giovani generazioni (Maltese, 2022). *Educare figli maschi* (Di Grigoli, 2025) in questo scenario socio-culturale significa, allora, promuovere processi che favoriscano la capacità di *tenere insieme* in ottica trasformativa, di suturare le fratture, senza ignorare o a prescindere dalle mancanze, ma costruendo consapevolezze proprio su di esse, perché

se non si mettono in conto i vantaggi – reali e presunti – di un certo assetto consolidato, si rischia di non comprendere le difficoltà e le resistenze ad abbandonare o quantomeno allontanarsi da un modello dato, che con lo sguardo di oggi si rivela sempre più chiaramente una gabbia anche per gli uomini (Deriu, 2024, p. 168).

La condizione pedagogica di una nuova prospettiva educativa muove, qui, dal riconoscimento di quell'

enorme bisogno da un punto di vista della produzione culturale e artistica – letteratura, cinema, televisione, videogiochi, pittura – di modelli o rappresentazioni della maschilità differenti e al tempo stesso autorevoli. Rappresentazioni nelle quali una maschilità mite, sensibile, riflessiva [...], non sia associata alla debolezza o alla marginalità, ma alla valorizzazione e all'efficacia esistenziale e sociale (*Ibidem*, p. 171).

Valorizzare narrazioni e rappresentazioni culturali alternative significa riconoscere, e far riconoscere, nuove emozioni, farle crescere e dare loro un nome, per *presentarle al proprio villaggio, quando sono maturate abbastanza*. Diventa questa una delle possibili risposte educative a quell'analfabetismo affettivo (hooks, 2022) riconosciuto come rischio per la salute mentale e per rivisitare la pressione normativa che spinge soprattutto i ragazzi “a crearsi un falso sé, cercando di aderire al modello tradizionale di maschilità e finendo per incarnarlo” (Burgio, 2023, p. 59).

In questa prospettiva, l'ipotesi di rileggere il paradigma *dell'inclusive masculinity* proposto da Anderson (2009), va inquadrata in una dimensione specificamente pedagogica: la rivisitazione parte dalla categoria della sutura (Miller, 1977) che, in ambito psicanalitico, descrive il processo mediante il quale il soggetto viene inserito all'interno di una struttura simbolica, colmando una mancanza. La produzione di nodi simbolici provvisori per tenere insieme i significanti dispersi dalla frattura (qui intesa nel modello culturale dominante di maschilità) consentirebbe di esplicitare gli elementi e le possibilità formative della teoria che ha descritto l'emersione di pratiche maschili meno competitive e più relazionali.

Per Jacques Lacan comprendere la costruzione della realtà richiede di identificare un nodo intorno al quale si organizzano gli altri elementi; in questa luce, la sperimentazione di pratiche riconducibili alla maschilità inclusiva può svolgere proprio la funzione di quel nodo organizzatore, consentendo la formulazione di un discorso pedagogico più attuale sul potenziale trasformativo di tali pratiche.

Come afferma l'autore (1981):

che si tratti di un testo sacro, di un romanzo, di un dramma, di un monologo o di una qualsiasi conversazione [quindi anche quella sociale intorno alla formazione delle maschilità], permettetemi di rappresentare la funzione del significante con un artificio spazializzante [...]. Il punto intorno a cui deve esercitarsi ogni analisi concreta del discorso lo chiamerò punto di capitone (pp. 304-305).

Se per Lacan il *point de capiton* ordina e stabilizza il discorso, senza cancellare le pieghe della mancanza, tale figura analitica si presta, qui, a riconoscere nelle narrazioni seriali delle adolescenze maschili un contesto discorsivo appropriato all'interno del quale ricercare ulteriori dispositivi pedagogici capaci di tenere insieme identità frammentate.

La metafora del materasso lavorato a mano, utilizzata dall'autore, rende plastica questa idea: il nodo che fissa il filo al tessuto conferisce forma al vertice, sciolto il nodo la stoffa torna informe e lacerata, così come, senza punti di ancoraggio simbolici e relazionali, anche i processi di soggettivazione delle maschilità, oggi, rischiano di restare privi di contenimento e forma, confusi e fratturati. Il campo semantico da cui ha origine la metafora, inoltre, accosta il suo impiego a una visione artigianale, sottolineandola, così, anche nei processi formativi stessi.

Trasposta alla formazione del maschile in adolescenza, la metafora suggerisce che relazioni tra pari più inclusive, linguaggi che autorizzano la vulnerabilità e pratiche estetiche e materiali condivise, possano agire da punto di capitone per i soggetti che ne fanno esperienza: non per restituire un'identità univoca e definitiva, bensì per creare nodi provvisori che rendano abitabile la frattura, permettendo ai giovani di cucire insieme pezzi di sé in modi plurali e inediti.

Anche l'adolescenza può essere letta, pedagogicamente con Mancaniello (2002; 2018), come un tempo di fratture simboliche: il corpo che cambia, l'instabilità dei ruoli di genere, la pressione delle aspettative sociali e l'ibridazione dei linguaggi mediali producono un'esperienza identitaria rispetto alla quale la maschilità tradizionale, fondata su stabilità e coerenza, appare sempre più inadatta a contenere la complessità emotiva e relazionale delle nuove generazioni. D'altro canto, immaginare di poter agire per semplice sostituzione di modelli, anche con quello più innovativo o trasgressivo, rischierebbe di riprodurre nuove omologazioni identitarie. Infine, soffermarsi sulla dimensione di provvisorietà, che l'autore francese attribuisce al nodo simbolico, consente di collocare il discorso in modo più adeguato entro le specificità dei processi formativi dell'adolescenza, valorizzandone, al contempo, le potenzialità in chiave pedagogica.

La teoria di Eric Anderson si fonda sull'osservazione empirica di una diminuzione dell'omofobia strutturale e rende questo cambiamento la chiave interpretativa principale dell'emersione di nuove pratiche relazionali tra giovani maschi. Critiche rispetto alla sua visione troppo ottimistica dei cambiamenti sociali e approfondimenti successivi (cfr. Wilson *et alii.*, 2022) hanno sviluppato un quadro che incorpora un approccio basato sui punti di forza, concettualizzando la *positive masculinity* come "progresso evolutivo verso l'incarnazione dei principali punti di forza umani da parte degli uomini, in particolare, dei comportamenti maschili" (O'Gorman *et alii.*, 2025, p. 37). Questi punti di forza che includono la connessione con gli altri, la motivazione a contribuire in modo significativo alla società e l'autenticità (quest'ultima definita come avere la capacità e la flessibilità di esprimere la propria vera identità, i propri atteggiamenti ed emozioni) suggeriscono, di fatto, anche vie praticabili per la loro promozione educativa, come: coltivare legami di cura, incentivare attività omosociali che combinino connessione e concretezza, sostenere l'autenticità espressiva (Ciccone, 2019). Come implica la sua definizione, la maschilità positiva consiste in qualcosa di più della semplice resistenza alle norme tradizionali, in termini pedagogici ciò si può tradurre nel disegnare spazi educativi che non mirino a cancellare le mancanze da cui nascono queste risposte, ma a renderle trattabili, così da facilitare suturazioni identitarie che siano al tempo stesso inclusive, responsabili e capaci di trasformare la fragilità in risorsa sociale.

Con queste premesse teoriche, l'analisi che segue si propone di leggere le pratiche espressive, simboliche e materiali degli adolescenti raccontate in due webserie contemporanee, come tentativi di tenere insieme, e non di cancellare o negare, la doppia frattura identitaria legata alla crescita personale e alla crisi dei modelli di genere più tradizionali. La sutura postulata investe, così, il punto di capitone di un valore e significato pedagogici: la sua costruzione rappresenta un gesto formativo di ancoraggio provvisorio che ricomponne frammenti di senso, rendendo abitabile un orizzonte identitario instabile. L'ipotesi interpretativa è che i nuovi linguaggi del corpo, le micro-narrazioni digitali e gli oggetti estetici, raccontati nelle nuove

narrazioni per l'adolescenza, funzionino come fenomenologici dispositivi in grado di narrare la sutura: pratiche che legano le esperienze vissute di maschilità inclusive con forme plurali di riconoscimento e appartenenza.

2. Fenomenologie narrative nel web

Le narrazioni delle webserie adolescenziali contemporanee offrono un campionario privilegiato di fenomenologie narrative per leggere tali processi. In questi racconti audiovisivi emergono sempre più ipotesi di maschilità che a ogni frattura biografica ricercano configurazioni identitarie inclusive, capaci di integrare vulnerabilità, ambivalenze e affettività. Attraverso la lente della maschilità inclusiva, queste narrazioni evidenziano come i giovani maschi possano esplorare ruoli relazionali più empatici, si aprano a forme di intimità non competitive e utilizzino linguaggi estetici e materiali come strumenti di cura e auto-riparazione (Baeli, 2025).

Il campione, all'interno del quale sono state individuate differenti declinazioni, o modalità, attraverso cui è raccontata l'identità maschile in divenire, è rappresentato dal lavoro di Ludovico Besegato, un autore che, attraverso due opere, offre una visione narrativa particolarmente innovativa delle adolescenze in Italia. *Skam Italia* viene presa a esempio di una costruzione delle maschilità in dialogo con le questioni della contemporaneità mentre *Prisma* focalizza lo sguardo, ancora più da vicino, sulle dimensioni relazionali tra tre differenti maschilità in formazione.

In *Skam Italia* la crescita dei protagonisti passa attraverso il confronto con la propria vergogna; per i personaggi maschili ciò coincide, soprattutto, con la messa in crisi di un modello di maschilità implicito, limitante ed escludente; tutti i passaggi formativi più decisivi, però, avvengono, prevalentemente, fuori dagli spazi educativi istituzionali (Maltese, 2023).

C'è un muro dietro il bagno dei maschi a delimitare un luogo fisico e ben preciso dove Edoardo Incanti e i suoi amici tengono il conto delle loro conquiste. È quello il teatro di una formazione informale tra pari che, inizialmente, avviene attraverso le performance di maschilità, all'interno delle quali ha un enorme valore la violenza verbale e una fisicità esibita e stereotipata che contribuiscono a costruire la corazza del *bad boy* superficiale e arrogante. Poiché, però, la maschilità non è mai una questione solo dei maschi, la vera evoluzione del personaggio di Edoardo, per compiersi, avrà bisogno di una relazione con il femminile che fungerà da specchio e da rottura rispetto all'immagine del maschio dominante. La relazione affettiva con l'unica ragazza che sembra volergli resistere lo porterà a confrontarsi con le proprie rigidità emotive e con il modello machista ereditato e a sperimentare quella pedagogica distonia con i suoi sentimenti più autentici. La parabola di maturazione della sua identità maschile, pur restando legata ad alcuni tratti stereotipici, suggerisce un lento disinnescamento delle logiche del possesso e del controllo ma, soprattutto, il grande lavoro emotivo e introspettivo necessario perché ciò avvenga. La frattura identitaria offre a Edoardo la possibilità di togliersi quella *armatura di virilità* (Burgio, 2007) e, grazie alla sperimentazione di una maschilità positiva, scoprire di sopravvivere tranquillamente anche senza. Dal punto di vista pedagogico, l'assenza di modelli relazionali adulti oltre a non fornire appigli formativi ai due ragazzi, genera la difficoltà nel trovare parole nuove e più adatte a descrivere questi sentimenti maschili così poco codificati ed espliciti. Edoardo, riconoscendola, prova a suturare l'assenza, affidando ai testi delle canzoni quelle parole che ancora non ha, ma che sta cercando, per parlare di sé come uomo e non più solo come maschio.

Martino, nella seconda stagione, attraversa un percorso di coming out che lo conduce a ridefinire la propria identità affettiva e sessuale all'interno di un contesto scolastico e familiare eteronormativo. Non sarà tanto la tematica omosessuale di per sé, verso cui la generazione Z si dimostra più abituata delle precedenti a conferma dell'ipotesi di Anderson, a fornire il contesto formativo per la crescita del ragazzo, quanto la sua relazione dapprima con il migliore amico eterosessuale di cui si infatua e poi con Niccolò, il suo primo partner sentimentale e sessuale, a diventare lo spazio narrativo in cui anche la sua definizione di maschilità si apre alle caratteristiche della vulnerabilità, del bisogno di amore e di accettazione. L'innamoramento agisce da rottura con il meccanismo dell'auto-inganno eterosessuale con cui il ragazzo pretendeva di salvare l'immagine di sé come "maschio regolare", confermando l'idea che l'erosione di quell'esibizione pubblica dell'eterosessualità, vissuta come attestazione di appartenenza di genere, possa rappresentare un grande pilastro formativo costitutivo della maschilità inclusiva.

Anche Elia, presente nella quinta stagione, incarna un'esperienza peculiare: quella di un corpo maschile che si sente fuori norma. La vergogna che il ragazzo sperimenta per il proprio corpo, e per il proprio pene sottodimensionato in particolare, diventa per lui occasione per riflettere sulla pressione esercitata dai modelli di virilità basati sulla forza e la competitività sessuale e quella per distanziarsene attraverso il punto di svolta rappresentato dalla confessione con i suoi amici, maschi e femmine. Il coming out pubblico di Elia sulla propria condizione fisica durante un'assemblea scolastica produce un duplice effetto pedagogico: da un lato gli consente di riconoscersi come uomo anche attraverso la propria differenza, dall'altro apre per la comunità uno sguardo nuovo sulle categorie stereotipate di genere. Ancora una volta, il fatto che tutto questo avvenga durante un'attività autogestita, in cui sono assenti i docenti, per l'analisi pedagogica risulta un dato dall'interpretazione complessa circa la dimensione profondamente informale del processo formativo delle maschilità.

Pur raccontando una storia focalizzata su un personaggio femminile, la quarta stagione della serie riconosce anche l'intersezionalità come chiave di lettura formativa delle maschilità contemporanee. La maschilità in formazione di vari personaggi si intreccia con altre dimensioni identitarie proprie e altrui, come la provenienza culturale e religiosa, configurando inevitabili confronti con molteplici forme di esclusione e marginalizzazione. Accadrà a Elia quando, durante il suo già travagliato percorso di accettazione di sé, confesserà a Sana di amarla, e lei reagirà duramente, dicendogli in modo indiscutibile che una storia tra loro due è impossibile, poiché il ragazzo non è anche lui musulmano. Sarà occasione di confronto anche per Martino che, nella ridefinizione sociale della sua maschilità,

non sa come comportarsi con lei per paura di offenderla, non sa se poter baciare Niccolò davanti a lei, se salutarla con un bacio sulla guancia può urtare la sua sensibilità, proprio perché a lui come ai suoi amici non viene detto né insegnato nulla a riguardo. Devono provvedere a informarsi da soli, aiutandosi vicendevolmente in un percorso di crescita collettivo che non deve essere unilaterale ma abitato da entrambe le parti (Del Guercio, 2022, p. 57).

Nel confronto con l'amica, Martino chiarisce di essere

un ragazzo gay agli albori della scoperta della propria identità di genere e orientamento sessuale che deve quotidianamente avere a che fare con i dubbi e le perplessità delle altre persone, che si trova a rispondere alle domande sciocche che gli vengono poste anche dai suoi amici, come nel caso di Luchino, che non riesce a raccapezzarsi tra il significato di omosessualità e transessualità (*Ibidem*).

Per capire e far capire le nostre differenze, dobbiamo dare risposte intelligenti alle loro domande stupide, concluderà il ragazzo al termine di un intenso monologo autoriflessivo. Il discorso andrebbe esteso anche a personaggi minori come il fratello di Sana e quello che diventerà il suo fidanzato, italiani di seconda generazione che devono mediare tra la religione musulmana e la scelta formativa di sperimentare la maschilità secondo il proprio sentire, sfidando ulteriori costrutti identitari egemonici.

Nella serie che Bessegato scrive proprio a ridosso del grande successo di *Skam*, in maniera più esplicita che nella precedente, la maschilità dei suoi personaggi non è mai un dato neutro, ma un formativo campo di tensioni. In *Prisma*, le storie di Marco, Andrea e Daniele rappresentano tre traiettorie relazionali, attraverso le quali si mette in scena la negoziazione identitaria costitutiva dell'adolescenza, segnate da modalità differenti di vivere il proprio genere, la corporeità, l'affettività. È dentro la loro triadica relazione, come luogo informale prevalente, che ciascuno negozia la propria identità maschile, secondo dinamiche non lineari ma interdipendenti.

Pur essendo gemelli, la relazione tra Marco e Andrea non è simmetrica; dal punto di vista del confronto con il modello tradizionale di maschilità, in essa emergono chiare fratture. Marco incarna l'ideale sportivo, eterosessuale e socialmente riconosciuto: un'immagine che richiede controllo e approvazione esterna. Questa pressione normativa lo costringe a mantenere un *falso sé* che lo espone a isolamenti e pratiche autolezionistiche quando l'apparato performativo vacilla. Andrea, invece, mette in discussione i confini binari del genere, si traveste, esplora l'ambiguità sessuale e assume una posizione eccentrica rispetto alle norme dominanti, negando l'immutabilità del modello tradizionale e mostrando come la libertà espressiva possa fungere da alternativa formativa. Il confronto tra i due gemelli avviene in un microcosmo di provincia, dove le istanze di appartenenza, autenticità e rappresentazione sociale vengono attraversate dalla dinamica

fraterna in un'originale tensione formativa (Romano, 2022): Marco, guardando Andrea con gli occhi della sua maschilità, prova disagio, ma anche invidia e inquietudine; Andrea, guardando con l'analoga lentezza, vede il fratello come meta irraggiungibile, ma anche come figura maschile da cui emanciparsi. A conferire tridimensionalità al percorso interviene la figura di Daniele, il migliore amico di Marco e l'inatteso partner sentimentale di Andrea, che si muove nello spazio intermedio della soglia (Maltese, 2024) dove desiderio, confusione e vergogna si intrecciano alla narrazione più tipica di un'identità maschile che, non trovando appigli nei modelli tradizionali, ne intravede la potenziale frattura da suturare.

Intesa la sutura come quel nodo simbolico che tiene insieme frammenti dopo una frattura, nella serie si possono rintracciare diverse assenze da riparare: la più evidente è causata dall'analfabetismo emotivo di Daniele che, attratto da Andrea, non riesce a nominare questo desiderio perché non ne conosce la possibilità. Nel momento di maggiore crisi, si vede il ragazzo nella solitudine della sua camera affidare a internet i suoi dubbi, digitando la domanda che lo condurrà alla necessità formativa di affrontare la mancanza di modelli: "*sono gay se mi piace una persona fluida?*". Il non-detto che caratterizza il suo legame con Andrea, in più di un'occasione porta Daniele a cercare il ragazzo, ma a ritirarsi subito dopo, mostrando quanto il processo di riconoscimento dell'altro implichi anche una crisi del sé.

Altre assenze significative e ricorrenti sono rappresentate dalla carenza di modelli alternativi visibili nelle istituzioni formali e non formali, come scuola, sport e famiglia; la mancanza di spazi pubblici in cui sperimentare relazioni non competitive che, ad esempio, impedirebbero a Daniele di farsi vedere in giro con Andrea a seguito del suo coming out come persona queer e la quasi totale assenza di pratiche educative a opera degli adulti che legittimino la vulnerabilità maschile, come nel caso della mamma di Andrea che osteggia apertamente le pratiche di affermazione di sé da parte del figlio.

Il contesto amicale e sportivo in cui i personaggi si muovono è, fortemente, omosociale, ovvero segnato da relazioni tra maschi che, spesso, riproducono i codici egemonici della virilità. Il gruppo maschile, in cui Marco e Daniele si frequentano, esercita una pressione normativa che scoraggia l'ambiguità, l'introspezione e l'affettività. Il maschile, in questi spazi, è fatto di sfide, battute omofobe, *revenge porn* e prove di forza.

Tali vuoti generano il ricorso a strategie individuali che permettono la messa in evidenza della frattura. È il caso dei conflitti che si consumano nel silenzio e attraverso lo sguardo, come quando Marco si allontana senza dire niente ogni volta che Andrea si mostra più libero o quando Andrea osserva Marco cercando di comprendere da dove provenga la loro differenza.

Quando Marco prova a difendere la propria maschilità eterosessuale lo fa stereotipizzandola; renderla dominata da modelli di possesso e performance gli farà sperimentare tutta la fragilità di un'immagine costruita sull'approvazione sociale che, infatti, si frattura nel momento in cui entra in contatto con dinamiche relazionali più profonde che non sa gestire. Tutto questo mentre Andrea esplora un'affettività queer soprattutto attraverso chat e travestimenti che reggono un equilibrio precario solo finché restano segreti.

In risposta a queste assenze, la serie mette in luce elementi di maschilità inclusiva che operano come potenziali punti di ancoraggio: proprio all'interno di questi legami omosociali si aprono anche formative crepe, spiragli e dubbi. Questi spazi possono, quindi, diventare luoghi di rinegoziazione collettiva dei codici di genere. In questo senso, l'educazione tra pari assume un valore strategico: la maschilità non si trasforma mai da soli, ma insieme ad altri, dentro relazioni che mettono in crisi le certezze acquisite.

La pratica espressiva di Andrea, la sua estetica, la sua libertà di gioco con il genere, non sono solo rottura, ma anche risorsa: rende dicibile l'ambivalenza e fornisce a sé stesso e agli altri un lessico nuovo per interpretare il desiderio (Recalcati, 2019). Le connessioni affettive che nascono tra i tre ragazzi, con il procedere della narrazione, attenuano la logica competitiva: la cura, la disponibilità ad ascoltare e i gesti di prossimità, seppur imperfetti, incarnano pratiche relazionali che contestano la rigidità del modello tradizionale. In particolare, quella fra Andrea e Daniele funziona come una possibile sutura relazionale: è un luogo dove il desiderio non è immediatamente normalizzato (Agagiù, 2023a) e dove il processo di riconoscimento reciproco procede attraverso tentativi, ritiri e piccoli gesti, come nella semplice e molto intensa scena del falò dove Daniele guarda Andrea attraverso il fuoco e resta in silenzio a studiare la misteriosa attrazione che li unisce. Non succede niente, ma è uno dei momenti più rilevanti della serie, è qui che i due cominceranno a capirsi davvero.

In tutte queste relazioni, il maschile non è mai potere, anche quando dà vita a violenti confronti, ma fragilità esposta: è il luogo formativo in cui si misura la difficoltà di essere autentici senza perdere appar-

tenenza, il rischio di mostrarsi vulnerabili in contesti sociali che ancora premiano la chiusura e il controllo. Le relazioni affettive diventano quindi spazi pedagogici impliciti, dove i personaggi si educano alla cura, alla presenza, al coraggio.

Quando il racconto si focalizza sui corpi che si cercano, si desiderano e nel desiderio si comprendono, diventa racconto della maschilità che mette al centro il corpo adolescente come spazio di infinite geografie ancora da tracciare senza schemi rigidi. L'unica forza che li muove è il desiderio in ogni sua forma: di essere amati o avere successo, di essere riconosciuti e accettati, di trovare un'amicizia autentica o una guida.

Narrativamente, la serie utilizza il silenzio e lo sguardo per mostrare la dimensione della frattura e per indicare i momenti di possibile riannodamento: l'allontanamento muto di Marco, lo sguardo indagatore di Andrea, il silenzio di Daniele al falò, sono sequenze che mettono in scena il lavoro di sutura in atto, come, cioè, i giovani protagonisti tentino di tenere insieme, senza poter risolvere la mancanza. In questo senso, è possibile rintracciare nella serie un punto di capitone pedagogico proprio nei modelli di azione e di conflitto relazionale.

3. L'ipotesi di una maschilità *suturante* come modello educativo

Le narrazioni di come possano emergere maschilità fragili, plurali e negoziabili durante la crescita adolescenziale testimoniano che “la costruzione di un'esistenza avviene, pedagogicamente, attraverso gli incontri che un soggetto esperisce nel corso della sua vita (codici, immagini, alterità) e, parallelamente, attraverso l'unicità dell'assunzione singolare nei confronti di questi incontri” (Agagiù, 2023b, p. 16). In questi termini, più che modelli già definiti di alternativa alla norma, le storie analizzate propongono spazi di esplorazione per una teoria in divenire della maschilità suturante.

La riformulazione pedagogica conferisce al paradigma della maschilità inclusiva di Anderson una profondità operativa che aiuta a rileggerlo da mera descrizione sociologica a risorsa pratica per la riflessione sull'intervento educativo: in chiave pedagogica, l'idea che contesti meno omofobici e pratiche relazionali non competitive favoriscano stili maschili più plurali può essere un punto di partenza per progettare laboratori, curricoli di alfabetizzazione emotiva, pratiche sportive ripensate e percorsi narrativi capaci di contenere, così, il rischio di installazione che le pratiche educative correrebbero se volessero, soltanto, offrire alternative pluralistiche, ma precostituite, del maschile. Partire dal riconoscimento di quelle che si originano dalle esperienze incarnate e non gerarchiche di relazione tra pari, agevolerebbe il processo *educativo/di cura* “uno per uno” che tenga sempre presente la singolarità del soggetto (Pesare, 2017) e rilancerebbe, attraverso la proposta di ulteriori esperienze, quello sociale di innovazione.

Tuttavia, questa apertura non equivale a un'apologia ottimistica; al contrario, la profondità che la visione pedagogica apporta al modello di Anderson deve convivere con l'attenzione critica di autori come Connell (1995), il cui lavoro sulla maschilità egemonica ricorda come rapporti di potere, gerarchie e resistenze culturali continuino a produrre esclusione e violenza. Non si tratta, dunque, di opporre i due registri ma di farli dialogare: da una parte utilizzare l'orizzonte utopico, necessario alla ricerca pedagogica, nella sua capacità di immaginare possibilità trasformative e dall'altra dotarsi degli strumenti analitici della prospettiva intersezionale per non sottostimare le disuguaglianze. In termini pratici ciò significa progettare interventi che siano, contemporaneamente, promozionali e sorvegliati criticamente per prevenire strumentalizzazioni e contrastare riassettaggi egemonici. Solo così la supposta nozione di una maschilità suturante può mantenere la sua tensione produttiva: offrire agli adolescenti nodi simbolici e pratici per tenere insieme la propria frattura identitaria senza, però, occultare o edulcorare le persistenti condizioni di potere che rendono quei nodi fragili e bisognosi di continua negoziazione.

Se è vero, infine, che le trasformazioni messe in luce dall'analisi condotta avvengono, prevalentemente, negli ambiti dell'informale, compito e interesse prioritario, dal punto di vista sociale, dovrebbe essere quello di investire di specifiche intenzionalità pedagogiche anche le azioni educative nei contesti formali e non formali. Tale prospettiva richiede di elaborare nuovi compiti centrali per l'educazione, come sostenere i processi di sutura senza normalizzarli o colonizzarli, valorizzare linguaggi narrativi, estetici e mediali come mediatori identitari e pratiche di riconoscimento (Di Grigoli, 2024) e richiamare, valorizzandoli, il protagonismo degli adolescenti nella costruzione di maschilità lontane dagli stereotipi di forza, invincibilità

e autocontrollo e la loro responsabilità nei confronti di sé stessi e degli altri rispetto ad affettività più consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Agagiù C. (2023a). Ontologia e differenza sessuale. L'apporto teorico della psicoanalisi ai gender studies. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”*, LII(1): 19-38.
- Agagiù C. (2023b). L'oggetto sublime della pedagogia. Il desiderio come dispositivo della soggettivazione. *Attualità Pedagogiche*, 5(1): 11-23.
- Anderson E. (2009). *Inclusive Masculinity: The Changing Nature of Masculinities*. New York: Routledge.
- Baeli V. (2025). *Maschi (in)differenti. Declinazioni controsterotipiche della mascolinità nel prisma della recente letteratura per l'infanzia*. Roma: Anicia.
- Burgio G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri (ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
- Burgio G. (2023). Masculinity and paternal care. Educating to the freedom to be oneself. *Women & Education*, 1(1): 55-59.
- Ciccone S. (2019). *Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Connell R.W. (1995). *Masculinities*. Berkley-Los Angeles: University California Press.
- Del Guercio E. (2022). *Vite parallele. Il racconto generazionale della serie tv Skam Italia*. Modena: EdizioniEstemporanee.
- Deriu M. (2024). Educare ad una maschilità riflessiva: commento ad Alberto Pellai. *Ricerca Psicoanalitica*, 35(1): 167-173.
- Di Grigoli A. R. (2024). Decolonizzare l'educazione a partire dalla pop culture. Un inquadramento teorico. *Pedagogia e vita*, 2(2024): 58-65.
- Di Grigoli A. R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.
- hooks b. (2022). *La volontà di cambiare. Mascolinità e amore*. Milano: Il Saggiatore.
- Lacan J. (1981). *Le séminaire, livre III (1955-1956), Les Psychoses*. Paris: Seuil (trad. it. *Il seminario. Libro III. Le psicosi (1955-1956)*, Einaudi, Torino, 2010).
- Maltese S. (2022). Dalle traiettorie underground verso gli altrove della formazione. Il movimento pedagogico delle adolescenze non binarie. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer*, LI(2): 157-178.
- Maltese S. (2023). Lo sguardo desiderante dell'adolescenza e quello educativo degli adulti. Un'analisi pedagogica di *Skam Italia*. *Attualità pedagogiche*, 5(1): 143-155.
- Maltese S. (2024). Sulla soglia delle città. Sconfinamenti formativi tra visibilità e invisibilità urbana della comunità LGBTQ+. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1): 69-86.
- Maltese S., Oliverio S. (2025). Dalla categoria concettuale alla modalità esistenziale: ripensare la maschilità in chiave filosofico-educativa. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 28(2): 103-110.
- Mancaniello M. R. (2002). *L'adolescenza come catastrofe. Modelli di interpretazione psicopedagogica*. Pisa: ETS.
- Mancaniello M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza: società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miller J.-A. (1977). La sutura (Elementi della logica del significante). In AA.VV., *Cahiers pour l'Analyse. Scritti scelti di analisi e teoria della scienza* (pp. 50-63). Torino: Bollati Boringhieri.
- O'Gorman K. et alii (2025). “The Landscape's Changed and No One's Giving them a New Map”: Positive Masculinity in Boys and Young Men. *International Journal of Men's Social and Community Health*, 8(1): 36-49.
- Pellai A. (2026). Vero uomo o uomo vero? Le sfide educative nel sostenere la crescita al maschile per la prevenzione della violenza di genere. In C. Pasqualini (ed.), *In nome di Giulia. Il coraggio di cambiare della generazione Z* (pp. 254-260). Milano: Vita e Pensiero.
- Pesare M. (2017). *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*. Udine-Milano: Mimesis.
- Recalcati M. (2019). *Le nuove melancolie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Romano R. G. (2022). La custodia dell'orizzontalità della famiglia. La fratria come ermeneutica delle relazioni e tópos co-educativo, *Ricerche Pedagogiche*, LVI(222): 73-88.
- Wilson M. et alii. (2022). Operationalizing positive masculinity: A theoretical synthesis and school-based framework to engage boys and young men, *Health Promotion International*, 37(1). In <https://academic.oup.com/heapro/article/37/1/daab031/6220389> (ultima consultazione: 25/03/2026).

**Mi vergogno, non competo, non sono:
adolescenze dentro e fuori la scuola, tra fughe e inibizioni**

**I'm ashamed, I don't compete, I am not:
adolescence inside and outside of school, between escapes and inhibitions**

Federico Zannoni

Associate Professor of General and Social Pedagogy | University of Modena and Reggio Emilia | federico.zannoni@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zannoni F. (2026). I'm ashamed, I don't compete, I am not: adolescence inside and outside of school, between escapes and inhibitions. *Pedagogia oggi*, 24(1), 106-112.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-14>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-14>

ABSTRACT

Shame is a visibly expressed emotion that triggers a game of self-reflection and comparison of oneself with others, resulting in paralysis, inhibitions, and avoidance. It plays a role in the process of redefining identity that overwhelms adolescents, constantly seeking reflection, approval, and identification. It involves a confrontation with the models imposed by today's competitive society, which in many cases are impossible to approach. This leads to a sense of defeat and inadequacy in relationships with others and with oneself, and a disaffection with the ability to think about the near and distant future, pursuing plans and desires. This leads to difficulties in coming to terms with one's own fragilities. Shame paralyzes and alienates, but it also allows adolescents to express their requests for help, in the more subtle forms of silence and concealment.

La vergogna è un'emozione che si esprime in modo visibile e che interpella un gioco di sguardi tra sé stessi e gli altri, risultando in paralisi, inibizioni, evitamenti. Interviene nel processo di ridefinizione identitaria che travolge gli adolescenti, alla costante ricerca di rispecchiamenti, approvazioni, identificazioni. Implica un confronto con i modelli che l'attuale società iper-competitiva impone e che in molti casi non è possibile nemmeno avvicinare. Da qui il senso di sconfitta e inadeguatezza nel rapporto con gli altri e con sé stessi, la disaffezione nei riguardi dell'attitudine a pensarsi nel futuro prossimo e lontano, perseguendo progettualità e desideri. Da qui le difficoltà nel fare la pace con le proprie fragilità. La vergogna paralizza ed estrania, ma permette all'adolescente di palesare le proprie richieste di aiuto, nelle forme più sottili del silenzio e del nascondimento.

Keywords: shame, adolescence, school, fragility, social withdrawal

Parole chiave: vergogna, adolescenza, scuola, fragilità, ritiro sociale

Received: March 23, 2026

Accepted: April 30, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Federico Zannoni, federico.zannoni@unimore.it

1. Trasgressioni e reputazioni: vergognarsi per qualcosa che si fa

La libertà si intreccia alla trasgressione, quando il bisogno di ridefinizione identitaria preme forte, infondendo l'ardore di commettere ciò che i genitori riterrebbero sbagliato e immediatamente sanzionerebbero (Sica *et alii*, 2009). Il desiderio di leggerezza che gli adolescenti con disperata tenacia perseguono – spesso ritenendo di averne diritto in conseguenza all'età che stanno attraversando – può talvolta indurli a comportamenti azzardati, agiti senza prima ponderarne le possibili conseguenze. Per queste ragioni William Shakespeare, in *Il racconto d'inverno* (2017), esprimeva l'irrealizzabile desiderio che tutti i fanciulli di dieci anni cadessero in un lungo sonno, per destarsi al compimento dei ventitré, scongiurando a sé stessi e agli altri il lungo periodo che avrebbero passato a ingravidarsi, vilipendere gli anziani, rubare e picchiarsi.

La propensione alla sregolatezza, alla sfrontatezza e alla trasgressività in ogni epoca ha caratterizzato l'adolescenza, seppure manifestandosi diversamente di generazione in generazione (Maggiolini, 2023). Si possono ritracciare le ragioni di questa esplosione di impulsività – che potrà attenuarsi soltanto dopo i vent'anni, con il consolidarsi di un più solido autocontrollo (Giedd, 2008) – nei cambiamenti corporei, nella tempesta ormonale che pervade i ragazzi e le ragazze, nelle trasformazioni cerebrali caratterizzate da una proliferazione neuronale impetuosa e caotica, che produce un'accresciuta plasticità, e quindi il bisogno di farsi modellare dagli stimoli provenienti dalle esperienze e dagli altri, soprattutto dagli amici del proprio gruppo di riferimento.

Come riferisce Gustavo Pietropolli Charmet (2009, p. 7), nell'adolescenza i legami amicali sono impetuosi, ma anche pregni di una sorta di sacralità laica, di una devozione che rende gli amici “la loro famiglia ed il loro lavoro: sono spesso anche il loro problema principale”. Nel tempo passato con i coetanei, l'adolescente può elaborare il distacco dalle figure genitoriali e sperimentarsi in relazioni orizzontali e simmetriche, anche affrontando per la prima volta – e non da solo – il bisogno amoroso e gli impulsi sessuali. L'amico è portatore di una leggerezza che si contrappone alla gravosità normativa dei padri e delle madri, è colui che condivide e facilita l'esperienza della trasformazione corporea e della transizione dall'amore per i genitori all'amore di coppia, innanzitutto consentendo, attraverso il confronto, la sperimentazione della virilità o della femminilità (Zannoni, 2021). Le azioni che gli amici fanno insieme consentono di imparare sempre di più a essere, anche attraverso le conferme e i rifiuti ottenuti nei processi di riconoscimento e rispecchiamento con i pari. A volte, però, gli adolescenti fanno cose che divengono profusione di modi di essere che in tempi spesso brevi disconoscono, non sentono più come propri. Vittime delle conseguenze o di sentimenti di inautenticità, può succedere che i ragazzi e le ragazze si pentano di ciò che hanno fatto, vergognandosene.

Età per antonomasia di crisi e conflitti (Erikson, 1968), l'adolescenza è soprattutto il periodo della vita in cui il soggetto è maggiormente impegnato in un continuo lavoro di esplorazione dei sé possibili (Markus, Nurius, 1986; Oyserman *et alii.*, 2004), confrontandosi con le opportunità, le alternative e gli ostacoli presenti nei propri contesti fisici, sociali, culturali e valoriali. Come tutti i comportamenti, anche quelli trasgressivi non sono mai casuali, seppure soltanto in piccola parte consapevoli e ponderati. Secondo Emler e Reicher (2000), ogni individuo si relaziona al mondo sociale di riferimento attraverso due modalità tra loro intrecciate: ponendosi come osservatore del mondo sociale stesso, oppure considerandosi oggetto di osservazione da parte di coloro che popolano tale mondo. “Che cosa mai diranno gli altri di me?” è una tra le domande decisive per il processo di costruzione identitaria e rispecchia la seconda modalità, contribuendo in modo preponderante a fare sì che il soggetto possa attribuirsi una certa immagine sociale, altrimenti detta reputazione. Esplorando i contesti e gli interlocutori e recependo le attese che i pensieri degli altri rivestono su di lui, il soggetto seleziona i propri comportamenti per salvaguardare la propria reputazione, offrendo agli occhi esterni l'immagine di sé che preferisce e che desidera che possa essere diffusa e ammirata.

In seguito all'esplosione dei social network, questo meccanismo interiore ha radicalizzato le sue manifestazioni, generando cortocircuiti percettivi ed esistenziali di preoccupante, normalizzata schizofrenia, in cui il mondo virtuale si confonde con il reale, sfumando le distinzioni e le definizioni sul vero e sul falso, sul tangibile e sull'intangibile: parafrasando il lessico freudiano, siamo forse al cospetto di una non sufficientemente conclamata crisi del principio di realtà? (Fabbri, 2016; 2022).

Sempre più la reputazione viene utilizzata, dai più giovani ma non solo, per dare significato al proprio sé, costruendo per suo tramite l'identità personale. Non è un caso che i comportamenti trasgressivi negli

adolescenti vengano messi in atto quasi sempre alla presenza di un pubblico (Harter, 1998), e oggi spesso documentati con gli strumenti virtuali, per poter essere divulgati e trasmessi a una platea ancora più ampia. Il senso di quello che si fa, e quindi di come si è, viene in questo modo costruito in modo narrativo (Bruner, 2002), nella successione documentata degli eventi, cercando rinforzo nella pluralità dei consensi e degli apprezzamenti. Una bravata genera *like* e visualizzazioni, ma cosa succede quando a essa subentra il pentimento, prodotto da effetti impreveduti o, più semplicemente, dalla maturazione di consapevolezze diverse? Non è possibile fermare il flusso dirompente prodotto dalle informazioni e dai materiali depositati sulle piattaforme digitali. La vergogna attanaglia, inferendo dolorose lacerazioni non solo alla reputazione che con impegno si aveva provato a costruirsi, ma anche all'altrettanto complesso percorso di definizione identitaria che dall'adolescenza apre visioni su cosa si potrà essere nell'età adulta.

2. Frustrazioni e deprivazioni: vergognarsi per ciò che non si ha

Tàntalo, re di Lidia, figlio di Zeus o di Tmolos e della ninfa Pluto, trae il suo nome da *talàntos* (infelicissimo). Colpevole in vita di numerosi misfatti e offese agli dèi, dopo la morte venne costretto negli inferi, schiacciato da un grosso masso, legato a un albero da frutto e immerso fino al collo in un lago d'acqua dolce, condannato a una fame e una sete perpetue, perché il lago si prosciugava a ogni suo tentativo di abbeverarsi e i rami si allontanavano ogni volta provava a morsicare un frutto. Già nel 1931, lo psicanalista Siegfried Bernfeld avvicina la condizione sociale degli adolescenti del suo tempo a quella che definisce "La situazione di Tàntalo": frustrati e rabbiosi, agognano beni di consumo che mai potranno possedere.

Riecheggia la lezione pasoliniana, l'accorata denuncia e il grido di dolore per il vitalismo animalesco, insolente, amorale, ma vero, che negli anni Settanta stava scolorendo nei volti dei ragazzi delle borgate, sopraffatto dall'insoddisfazione apatica prodotta dalla resa alla dittatura del consumismo: "Era un mondo degradato e atroce, ma conservava un suo codice di vita e di lingua al quale nulla si è sostituito. Oggi i ragazzi delle borgate vanno in moto e guardano la televisione, ma non sanno più parlare, sogghignano appena" (Mondo, 1975, p. 3), dichiarò il poeta nel 1975 in un'intervista alla Stampa. Pasolini definiva il consumismo un "vero e proprio cataclisma antropologico" (Pasolini, 1999b, p. 382), particolarmente nefasto nei confronti degli adolescenti dei ceti sociali meno avvantaggiati, perché penetra nel profondo delle coscienze promettendo prospettive che difficilmente potranno realizzarsi, costringendo a perseguire modelli vani e fallaci, instillando una "ansia di obbedienza a un ordine non pronunciato" (Ivi, p. 330) che impone a ciascuno di essere uguale agli altri nell'acquistare ed esibire prodotti, nell'essere libero e felice soltanto in determinati, codificati modi. Negli anni Cinquanta, prima dell'avvento del consumismo, in modo particolare nelle borgate romane, nonostante le precarie condizioni di sussistenza, le persone sarebbero state più felici e allegre:

Ormai invece si vedono visi pallidi, nevrotici, seri, introversi. Sono più seri; può darsi che si pongano dei problemi; vivono una forma di infelicità, di impotenza, perché ancora le loro condizioni economiche, appunto, non permettono loro di realizzare quel modello piccolo-borghese che viene loro offerto (Pasolini, 1999a, p. 2836).

Sono delusi, corrucciati e arrabbiati, i volti dei ragazzi che vorrebbero conformarsi ai modelli globali di consumatori, ma sovente non possono, perché non dispongono di abbastanza denaro, o perché sono esclusi dai circuiti sociali del Centro a cui ambiscono, relegati nel dimenticatoio talvolta rabbiosamente compiuto delle loro periferie (Zannoni, 2022). Provano vergogna, manifestandola anche sui banchi di scuola, oppure disertandoli, perché prigionieri, per dirla con Franco Frabboni (2018, p. 18), "dell'odierna galassia mediatica dei dispositivi di selettività cognitiva necessari per poter creare e gestire l'intervallo critico (lo spazio cognitivo) esistente tra i prodotti e i loro consumi", vittime inconsapevoli dei "meccanismi di reificazione/omologazione di cui sono portatori i prodotti standardizzati e serializzati". Vogliono vestire Adidas e mangiare hamburger al McDonald's non soltanto perché amano certi tagli, colori o sapori, ma perché desiderano esplicitare e appropriarsi dell'adesione a determinati modi di vivere, comunicare, relazionarsi, pensare. Nei loghi che vorrebbero acquistare sono contenuti gli orizzonti che vorrebbero mostrare, e le prospettive esperienziali spesso volte precluse.

Acquistare loghi diviene un'esigenza identitaria primaria, al punto che, quando non è possibile, quando questo sistema che funziona tramite la perenne stimolazione dei desideri che tiene attiva la richiesta di beni di consumo va in cortocircuito, collidendo con realtà di deprivazioni e impotenze, la ribellione sociale infiamma: dal 6 al 10 agosto 2011, per esempio, un susseguirsi di disordini ha seminato panico, incendi e sciacallaggi di massa nei negozi dei quartieri periferici delle maggiori città inglesi, dalle londinesi Tottenham sino agli slums di Birmingham, Liverpool e Bristol, provocati dalla vergogna di ragazzi e ragazze costretti a convivere con un'integrazione culturale associata a una non integrazione sociale, impossibilitati a pensarsi negli orizzonti che vorrebbero, mentre gironzolano senza una direzione, protetti dai cappucci di grandi felpe, nel vuoto di quartieri in cui la metà della popolazione vive sotto la soglia della povertà. Molti di loro non riconoscono alternative alla violenza e all'illegalità, per provare a ottenere almeno qualcosa di tutto quello che vorrebbero, mentre altri si rassegnano, o cercano diniego nello sbalzo.

Come afferma Luca Alteri (2019), "abitare in una periferia significa essere fagocitati in un sistema di ruoli che condiziona tanto lo sviluppo materiale della vita collettiva (e individuale), quanto la personalità dei singoli soggetti" (p. 126): il ragazzo additato come teppistello, marginale, sventurato, ribelle, può finire per appropriarsi dello stigma che riceve, interiorizzandolo anche inconsapevolmente, per offrirsi risposte e più immediati rispecchiamenti alle faticose domande identitarie che inevitabilmente si pone, e trovare forme di metabolizzazione della vergogna per ciò che non si è e non si ha. La vergogna dell'adolescente costretto a un presente di marginalità, nella maggior parte dei casi, non si spiega in termini di psicopatologia individuale, bensì con lo scarto socialmente connotato tra ciò che si è – senza averlo potuto decidere – e ciò che si vorrebbe essere, e verso cui ci si sente preclusi. Quando la vergogna si fa rabbia, sfociando in ribellione, provocazione, distruzione e autodistruzione, si infrangono vetrine e si bruciano automobili, perché dentro di sé divampano fiamme e schizzano cocci, alimentati da desolata lucidità e arreso pessimismo.

3. Modelli, conflitti famigliari, insuccessi e inadeguatezze: vergognarsi per ciò che non si è

L'adolescenza è l'età dei conflitti e delle forti sperimentazioni personali, dell'incessante fluttuare tra la ricerca dell'indipendenza e il bisogno di riferimenti certi. "Fragili e spavaldi" (Pietropolli Charmet, 2009), gli adolescenti sono come i gamberi e le aragoste nella fase dello sviluppo in cui perdono il guscio e, in attesa di coprirsi con un nuovo rivestimento, si nascondono sotto le rocce: sono estremamente vulnerabili e, nel caso vengano colpiti, esibiranno ferite visibili per sempre, che il nuovo involucro potrà coprire, ma non cancellare (Dolto, 2005).

Nei figli degli immigrati, l'adesione ai modelli culturali e agli stili comportamentali dei coetanei autoctoni può essere in parte o in toto respinta e rifiutata dai genitori, oppure, al contrario, la cultura paterna e materna può costituire un porto franco in cui i ragazzi possono rifugiarsi per soddisfare il bisogno di certezze, col rischio di incontrare maggiori difficoltà nell'integrazione nel gruppo dei pari. Esempio calzante è costituito dalla cosiddetta "questione del sabato sera" (Filippini, Genovese, Zannoni, 2010), il cui carico di conflittualità interiore e interpersonale rischia troppe volte di essere sottovalutato, relegato nelle dimensioni del superfluo. Nelle nostre società occidentali, ormai da decenni il sabato sera costituisce uno spazio libero in cui gli adolescenti, popolandosi i contesti pubblici in orari poco frequentati dalla maggioranza degli adulti, possono sperimentarsi per ricercare e consolidare identità individuali, di luogo e di gruppo. È il loro spazio di protagonismo e libertà, governato dai loro codici, linguaggi, riti, trasgressioni. Come potrà reagire un adolescente che si vede imposti dai genitori, magari con motivazioni addotte a cultura e religione, limiti di orari, divieti e condizioni che sanciscono evidenti diversità e impossibilità rispetto al gruppo dei coetanei? Disobbedirà e confligherà con il padre e con la madre, cercando di nascondere gli elementi di vergogna per come sono i suoi genitori o per come si è egli stesso posto in atteggiamento maltrattante nei loro confronti, oppure sceglierà di obbedire e rinunciare appieno o parzialmente a certe esperienze di gruppo, vergognandosi per non potersi partecipare come e quanto desidererebbe, e quindi per l'immagine monca e debole di sé stesso che restituisce agli altri? E che dire dei figli che, per sopperire a difficoltà linguistiche o nelle prassi sociali dei propri genitori, si trovano a doversi prendere cura di questi ultimi, accompagnandoli presso uffici, ospedali, persino a scuola durante i colloqui con gli insegnanti dei fratelli minori, vivendo una sorta di adolescenza al contrario? Nella fase evolutiva in cui la ricerca identitaria

spingerebbe lontani dal padre e della madre, sono costretti a riavvicinarsi, per questioni di concreta gestione delle incombenze famigliari. Quali immagini di adolescenti ricevono in cambio, quando anziché uscire in centro con gli amici trascorrono il pomeriggio all'ufficio postale con la madre? Se ne vergogneranno?

Sentirsi impediti nel fare qualcosa, doversi ribellare e conflagrare per riuscire a farlo ugualmente, o anche subire la necessità di dover fare altro sono situazioni che riguardano non solo gli adolescenti nelle famiglie di origine migratoria: l'eterogeneità delle condizioni culturali, sociali ed economiche rende impossibile delineare modelli giovanili perfettamente calzanti per tutti; rimarrà sempre qualche ostacolo, qualcosa di difforme, che da un lato protegge la salvifica unicità di ciascun individuo dalle tentazioni pigre e distruttive dell'omologazione, ma dall'altro apre alle insidie della vergogna, generando talvolta ferite di non semplice e immediata cicatrizzazione.

Non è facile, d'altronde, continuare a sentirsi adeguati in una società che ci vuole prestazionali, vincenti e alla moda in ogni situazione. I volti pallidi, nevrotici, seri e introvertiti descritti da Pasolini esprimono, in questi nostri tempi, chiari segni di un affaticamento assai prossimo all'esaurimento. Viviamo in quella che Byung-Chul Han (2020) definisce "società della stanchezza", popolata da persone stanche perché soggiate dall'imperativo della prestazione, sfiancate dal quotidiano dispendio di energie fisiche e mentali necessario per riuscire a essere e mostrarsi sempre all'altezza, competitive, capaci di fare qualsiasi cosa, al di fuori di ogni forma di controllo.

Bambini ansiosi e stressati già in tenera età; relazioni troppo fragili; solitudini e crisi dei rapporti amicali; scomparsa dei luoghi, sostituiti dai non-luoghi; burnout professionali; insoddisfazioni nella vita privata, quando ancora resiste; chiusure, egoismi, prevaricazioni: l'altro come ostacolo e rivale, non più come alleato e sodale; il ricorso a droghe, psicofarmaci, sostanze che aiutino a mantenersi al passo richiesto; spaesamento quando qualcosa ci costringe a fermarci, perché non più alfabetizzati al contatto con noi stessi e all'inazione tanto necessaria per l'introspezione; e anche omologazione e perdita di affezione verso il connubio tra libertà e comunità, sono soltanto alcuni dei tratti che caratterizzano la nostra vita "nello sciame" (Han, 2023), in cui non possiamo smettere di muoverci, affannati seguiamo gli altri, terrorizzati non vogliamo fermarci, ma non sappiamo dove stiamo andando. L'ideologia turbocapitalista è penetrata nelle sfere dei valori personali e delle modalità relazionali, rendendoci succubi di un sistema che ci vuole produttori e consumatori. Chi si ferma è perduto, e ancora di più è colpevole. Chi si ferma, non dovrebbe fare altro che vergognarsi (Turnaturi, 2012), e così accade soprattutto agli adolescenti.

Da alcuni decenni a questa parte, anche la scuola sta seguendo questa deriva prestazionale: ragiona per obiettivi, per competenze, per arruffata pretesa di meritocrazia, senza mai pensare se gli obiettivi, le competenze, i criteri valutativi decisi dagli adulti possano ancora rispecchiare e valorizzare la dinamica effervescente di un mondo giovanile in gran parte sconosciuto, dato per scontato o stereotipizzato, che abbisognerebbe di spazio e comprensione, ma che molto spesso riceve soprattutto costrizioni e castrazioni (Garces, 2022). Nella scuola della prestazione, dell'imperativo del voto alto, delle prove INVALSI, della corsa ai progetti e ai finanziamenti e dell'accanimento valutativo, i più fragili faticano, talvolta soccombono, nel vero senso della parola: cadono in stati depressivi che possono sfociare in pensieri e azioni suicide, oppure abbandonano la scuola, talora chiudendosi in casa e decidendo di passare mesi o anni senza uscire dalla propria stanza. Gli studi sul fenomeno del ritiro sociale (Lancini, 2019) ci dicono che, in molti casi, alla base vi sono i fallimenti nell'esperienza scolastica, il disagio di ragazzi introversi e ipersensibili che non riescono a reggere il peso delle eccessive aspettative e pressioni, che soffrono per i voti negativi, interiorizzati in modo disconfermante, che non hanno un'autostima tale da consentire soddisfacenti relazioni coi pari, finendo alle volte bullizzati. Si vergognano per la propria fragilità e debolezza, per non essere competitivi: l'unica via di fuga rimane il sottrarsi alla scuola, al mondo, alle relazioni, chiudendosi tra quattro mura con i dispositivi digitali accessi, necessari per ricercare surrogati di contatto umano (Zannoni, 2025).

4. Vergogna e consapevolezza

Gli adolescenti si vergognano per azioni che hanno compiuto, salvo poi pentirsene; si vergognano perché non riescono ad avere e ottenere tutto ciò che desidererebbero; si vergognano perché non riescono a essere come vorrebbero essere, aderendo agli imperativi impliciti di una società cinica. Vivono la vergogna nella

quotidianità, anche a scuola, non sempre riconoscendosela addosso. In questa inconsapevolezza risiedono i rischi più grandi, poiché essa può divenire foriera di pericolosi processi di normalizzazione.

273. *Chi chiami cattivo?* Chi vuole sempre far sentire vergogna.

274. *Che cos'è per te la cosa più umana?* Risparmiare vergogna a qualcuno.

275. *Che cos'è il sigillo della libertà raggiunta?* Non vergognarsi davanti a sé stessi (Nietzsche, 1991, p. 199).

Le parole di Nietzsche (1991) sono lapidarie nella loro nitidezza. Nasciamo per caso, e altrettanto aleatoriamente sviluppiamo i nostri tratti somatici, eppure nascere significa irrompere, non certo comparire; quest'ultima necessità è nelle nostre mani, è da come sappiamo presentarci al mondo che dipendono accoglienza e accettazione da parte degli altri. La vergogna riguarda il rapporto con le altre persone, ma entra nei meandri di come ci mettiamo in relazione con la parte più profonda di noi stessi. Nel sentimento della vergogna, cadono le distanze tra essere e apparire, interiorità e exteriorità, individuo e collettività: “Ciò che sembra per gli altri mette in dubbio la propria verità, il proprio essere” (Garces, 2022, p.45).

La vergogna mette l'adolescente al cospetto dei propri vissuti di inadeguatezza, esponendo la sua fragilità agli sguardi e ai volti degli altri (Lévinas, 2010); allo stesso tempo, agisce come implacabile strumento di inibizione e selezione nei processi di socializzazione, trasmettendo una normatività nelle forme dei comportamenti, delle aspettative e degli ideali, minacciano umiliazione per chi non vi si conforma. Come constatata Marina Garces (2022, p. 39),

ancor oggi le scuole, a ogni livello, sono luoghi in cui l'umiliazione, cioè l'azione di far vergognare un altro per quello che è, è sempre possibile. Proprio per questo, però, sono anche gli spazi in cui il lavoro per evitare questa possibilità diventa un impegno etico e pedagogico da mettere alla base di qualunque apprendimento.

Se la scuola intende porsi come microcosmo positivo in cui sperimentare modalità virtuose di vita comunitaria e in cui ciascun alunno possa avere la possibilità di essere sé stesso, ottenendo ascolto e rispetto, diviene centrale sensibilizzare alla consapevolezza di come una sorta di banalità della vergogna possa con sfuggente facilità insinuarsi nelle dinamiche relazionali, generando inibizioni, chiusure, umiliazioni ed esclusioni. Educare a non vergognarsi e a non fare vergognare non vuol dire soltanto avere il coraggio e la precisione di pronunciare la parola “vergogna” per metterla al centro di discorsi condivisi, ma significa anche porsi in prima persona, come adulti, insegnanti ed educatori, in atteggiamento riflessivo, per cercare in sé stessi e nelle proprie azioni, provando a disinnescarle, le tracce di potenziali micce di cortocircuiti esistenziali in ragazzi che per loro natura sono ancora alla ricerca di un flebile guscio che sappia proteggerli dalle intemperie dell'incontro con gli altri.

Riferimenti bibliografici

- Alteri L. (2019). Città e anti-Città nella metropoli contemporanea. In A. Barile, L. Raffini, L. Alteri (eds.), *Il tramonto della città. La metropoli globale tra nuovi modelli produttivi e crisi della cittadinanza* (pp. 125-166). Roma: DeriveApprodi.
- Bernfeld S. (1931). Die Tantalussituation. Bemerkungen zum kriminellen Über-Ich. *Imago*, 17: 252-267.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Oyserman D. et alii (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2): 130-149.
- Dolto F. (2005). *Adolescenza*. Milano: Mondadori.
- Erikson E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- Fabbi M. (2016). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbi M. (2022). *Essere insegnanti, essere genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Filippini F., Genovese G., Zannoni F. (2010). *Fuori dal silenzio. Volti e pensieri dei figli dell'immigrazione*. Bologna: CLUEB.
- Frabboni F. (2018). L'educazione tra emergenza e utopia. In L. Cerrocchi, L. Dozza (eds.), *Contesti educativi per il sociale*. Milano: FrancoAngeli.

- Garces M. (2022). *Scuola di apprendisti*. Roma: Nutrimenti.
- Giedd J.N. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *J Adolesc Health*, 42(4): 335-43.
- Han B.-C. (2020). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Han B.-C. (2023). *Nello sciame. Visioni del digitale (Nuova edizione)*. Milano: Nottetempo.
- Harter S. (1998). The Development of Self-Representations. In W. Daman, S. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 553-617). New York, NY: Guilford Press.
- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lévinas E. (2010). *L'epifania del volto*. Milano: Servitium.
- Maggiolini A. (2023). *Pieni di rabbia. Comportamenti trasgressivi e bisogni evolutivi degli adolescenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9): 954-969.
- Mondo L. (1975, 10 gennaio). Poesie, prose e un nuovo film in cantiere. Pasolini ricomincia. *La Stampa*: 3.
- Emler N., Reicher S. (2000). *Adolescenti e devianza. La gestione collettiva della reputazione*. Bologna: Il Mulino.
- Nietzsche F. (1991). *La gaia scienza*. Pordenone: Studio Tesi.
- Pasolini P.P. (1999a). *Saggi sulla letteratura e sull'arte*. Milano: Mondadori.
- Pasolini P.P. (1999b). *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Mondadori.
- Pietropolli Charmet, G. (2009). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Shakespeare W. (2017). *Il racconto d'inverno*. Milano: Feltrinelli.
- Sica L.S. et alii (2009). Il comportamento trasgressivo in adolescenza: uno studio attraverso l'analisi delle narrazioni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XIII(2): 407-439.
- Turnaturi G. (2012). *Vergogna. Metamorfosi di un'emozione*. Milano: Feltrinelli.
- Zannoni F. (2021). *Il ciondolo spezzato. Spazi, forme e percorsi d'amicizia*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannoni F. (2022). *Educare nelle periferie. Descrivere, comprendere, progettare*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannoni F. (2025). *Benvenuti al Lonely Pub! Conversazioni sulla solitudine*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Competenze non cognitive e identità adolescenziale negli istituti tecnici:
evidenze da una ricerca-formazione

Non-cognitive skills and adolescent identity in technical institutes:
evidence from a research-training study

Cristiana Cardinali

Research Fellow of Didactics and Special Pedagogy | LUMSA University | c.cardinali@lumsa.it

Maria Cinque

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | LUMSA University | m.cinque1@lumsa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cardinali C., Cinque M. (2026). Non-cognitive skills and adolescent identity in technical institutes: evidence from a research-training study. *Pedagogia oggi*, 24(1), 113-123.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-15>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-15>

ABSTRACT

This paper problematizes the adolescent experience in technical institutes, a context marked by socially-constructed hierarchies in educational pathways and devaluing narratives that can affect self-efficacy, motivation and identity. Drawing on a research-training study involving 165 first-year and 153 third-year students, the work analyses the development of non-cognitive skills as sensitive indicators of adolescent transition in environments characterised by a culture of making and the early professionalisation of roles. The findings reveal the process of renegotiating identity and confirm the role of active guidance as an inclusive pedagogical device, capable of supporting students' initiatives and enhancing technical institutes as generative spaces of educational possibility.

Il contributo analizza l'esperienza adolescenziale negli istituti tecnici, contesti segnati da gerarchie socialmente costruite tra percorsi scolastici che possono condizionare autoefficacia, motivazione e identità. In una ricerca-formazione con 165 studenti di classi prime e 153 di classi terze, il lavoro analizza lo sviluppo di competenze non cognitive come indicatori sensibili della transizione adolescenziale in ambienti connotati da cultura del fare e precocizzazione dei ruoli professionali. I risultati rivelano traiettorie di rinegoziazione identitaria e attestano il ruolo dell'orientamento attivo come dispositivo didattico inclusivo capace di supportare l'iniziativa degli studenti e valorizzare gli istituti tecnici quali spazi generativi di possibilità educative.

Keywords: adolescence, technical institutes, non-cognitive skills, active orientation, school engagement

Parole chiave: adolescenza, istituti tecnici, non-cognitive skills, orientamento attivo, engagement scolastico

Received: March 29, 2026

Accepted: April 18, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Il presente contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Tuttavia, è possibile individuare alcune attribuzioni prevalenti come segue: a Maria Cinque il paragrafo 1 e le Conclusioni (paragrafo 5); a Cristiana Cardinali i paragrafi 2, 3 e 4.

Corresponding Author:

Cristiana Cardinali, c.cardinali@lumsa.it

1. Adolescenza, competenze non cognitive e istituti tecnici contemporanei

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (Missione 4, Componente 1) ha impresso un'accelerazione significativa al dibattito sull'orientamento scolastico e professionale, istituendo programmi di orientamento attivo finalizzati al rafforzamento del raccordo scuola-università-lavoro e alla prevenzione della dispersione scolastica. Le Linee Guida per l'orientamento (MIUR, 2022, D.M. 328/2022) sanciscono il passaggio da una concezione episodica e informativa dell'orientamento a un processo educativo permanente, integrato nelle attività curriculari ordinarie, volto a sostenere la costruzione consapevole di un progetto di vita (Ricchiardi, Lattanzi, 2023; Savickas *et alii*, 2009; Sicurello, 2025). Questa prospettiva risulta particolarmente rilevante negli istituti tecnici, ambienti strategici per il sistema produttivo italiano e per affrontare le sfide della transizione ecologica e digitale. Tale centralità è confermata anche dal crescente fabbisogno di profili tecnico-specialistici evidenziato dalle più recenti rilevazioni nazionali sul mercato del lavoro (Unioncamere, 2025).

La rilevanza strategica di questi contesti è inoltre confermata dal recente Decreto 19 febbraio 2026, n. 29, che introduce una riforma strutturale degli istituti tecnici – con l'avvio di campus scolastici e il rafforzamento del raccordo con gli ITS Academy – destinata ad applicarsi a partire dall'a.s. 2026/27. La presente ricerca, condotta nell'a.s. 2024/25, si colloca dunque nel momento immediatamente precedente a tale riforma, offrendo un'osservazione delle dimensioni educative e identitarie degli istituti tecnici nel quadro normativo vigente e configurandosi come potenziale studio baseline per future ricerche nel contesto riformato. In questa prospettiva, anche il progressivo rafforzamento della filiera tecnico-terziaria attraverso gli ITS Academy conferma il rilievo crescente dell'istruzione tecnica nel quadro nazionale (INDIRE, 2024).

Eppure, nonostante la rilevanza strategica, gli istituti tecnici sono stati analizzati principalmente in termini di esiti occupazionali o efficacia formativa, mentre restano meno esplorate le dimensioni educative e identitarie dell'esperienza adolescenziale che vi si sviluppa.

Competenze non cognitive nei contesti tecnico-professionali

Il dibattito educativo internazionale riconosce un ruolo crescente alle competenze non cognitive (NCS) nei processi di sviluppo e apprendimento. Pur nella pluralità terminologica del campo – soft skills, character skills, socio-emotional skills – Cinque, Carretero e Napierala (2021) le definiscono come pattern di pensiero, sentimenti e comportamenti socialmente determinati e sviluppabili attraverso esperienze formali e informali, mettendo in evidenza dimensione disposizionale, determinazione sociale e sviluppabilità intenzionale. Heckman e Kautz (2012) ne mostrano il valore predittivo – comparabile alle competenze cognitive – per il successo formativo e lavorativo, attraverso dimensioni quali autoefficacia (Bandura, 1997), autoregolazione e perseveranza (Zimmerman, 2002); in chiave pedagogica, tuttavia, tali evidenze richiedono di superare una lettura meramente predittiva per ricondurre lo sviluppo delle NCS alla progettazione educativa intenzionale dei contesti scolastici.

Nel contesto italiano questa prospettiva ha trovato progressiva istituzionalizzazione: la Legge 19 febbraio 2025, n. 22 ha introdotto formalmente le competenze non cognitive e trasversali (NCSeT) nei percorsi scolastici. Il presente contributo adotta questa denominazione – pur riconoscendone la problematicità concettuale, già segnalata in letteratura (Cinque, Carretero, Napierala, 2021) – assumendola in senso operativo, in coerenza con il quadro normativo vigente, che ne valorizza la dimensione disposizionale e la sviluppabilità intenzionale, superando la dicotomia cognitivo/non cognitivo in favore di una lettura integrata e pedagogicamente orientata.

Martini e Casadei (2025) precisano tuttavia che tali competenze non devono configurarsi come oggetto di insegnamento separato, ma vanno promosse attraverso situazioni di apprendimento che le mobilitino insieme a quelle cognitive.

La letteratura internazionale sui percorsi di istruzione professionale conferma queste indicazioni. In particolare, l'analisi Kryger e Qvortrup (2025) si concentra sullo sviluppo dell'identità professionale, evidenziando come essa sia un costrutto complesso e dinamico, influenzato da esperienze formative, contesti di lavoro e narrazioni sociali. Al contrario, Milmeister, Rastoder e Houssemand (2022) indagano i meccanismi di partecipazione al *vocational training*, mostrando come la scelta di intraprendere questo percorso dipenda dall'interazione tra fattori individuali, familiari e sistemici. Mentre il primo studio approfondisce

il “come” si costruisce l’identità nel tempo, il secondo spiega il “perché” gli individui entrano in questo tipo di formazione; insieme, evidenziano che la partecipazione e lo sviluppo identitario sono strettamente intrecciati e influenzati dal contesto socio-culturale.

Va rilevato che la letteratura internazionale specifica sulle dimensioni identitarie e non cognitive dell’istruzione tecnica è ancora geograficamente frammentata e difficilmente trasferibile al contesto italiano, caratterizzato da una configurazione normativa e simbolica propria. Questa scarsità costituisce una delle motivazioni principali del presente contributo, che intende offrire un’osservazione situata e pedagogicamente orientata in un campo ancora poco esplorato.

Più in generale, la letteratura sul *vocational learning* sottolinea come tali percorsi non producano soltanto esiti occupazionali, ma anche processi di costruzione identitaria, apprendimento situato e sviluppo dell’iniziativa personale (Billett, 2011).

Ripamonti (2025) sottolinea inoltre come le NCS debbano essere “messe in contesto”, considerando sia le opportunità strutturali sia le narrazioni sociali legate ai percorsi formativi; in questo modo possono diventare uno strumento di equità, soprattutto quando la scuola ne sostenga consapevolmente lo sviluppo.

In tale prospettiva, la cultura del fare che caratterizza gli istituti tecnici – attività laboratoriali, PCTO e compiti autentici – può costituire un ambiente particolarmente favorevole allo sviluppo di competenze collaborative, autoregolative e comunicative, poiché integra dimensione operativa, riflessività e partecipazione attiva ai processi di apprendimento (Scierra, Toti, Trapani, 2019; Aiello, 2021; Guglielmini, Batini, 2024).

Tra queste la comunicazione tecnico-scolastica – qui proposta come dimensione non cognitiva specifica di questi ambienti e intesa come progressiva appropriazione dei linguaggi specialistici e dei codici simbolici del contesto tecnico-professionale – rappresenta un indicatore rilevante di integrazione dello studente nella comunità di pratiche del proprio indirizzo. Per esempio, la capacità di utilizzare in modo appropriato termini tecnici in laboratorio o di descrivere processi produttivi con linguaggio specialistico non segnala soltanto un’acquisizione cognitiva, ma anche il riconoscimento di sé come soggetto competente all’interno di un contesto professionale. In questo senso, la dimensione non cognitiva risiede nel processo identitario e disposizionale che accompagna tale appropriazione: è la capacità di abitare un registro linguistico tecnico come componente del proprio sé formativo, sviluppabile attraverso l’esperienza situata e non riducibile a competenza dichiarativa.

Rileggere criticamente le narrazioni sociali sui percorsi tecnici

Un nodo rilevante per la ricerca pedagogica riguarda l’intreccio tra sviluppo delle competenze non cognitive e rappresentazioni sociali dei percorsi scolastici. La letteratura segnala come il sistema educativo italiano sia attraversato da narrazioni sociali prevalenti che associano i licei a percorsi accademici e gli istituti tecnici a traiettorie più direttamente orientate al lavoro (Rosenbaum, Jones, 2000; Romito, 2014). Tuttavia, tali dinamiche risultano oggi in trasformazione alla luce dei processi di riforma e del rafforzamento dei raccordi tra istruzione tecnica e formazione terziaria professionalizzante (ITS Academy).

Nel presente contributo, l’attenzione non è rivolta alla dimostrazione generalizzata di tali fenomeni, ma all’analisi delle modalità attraverso cui gli studenti interpretano il proprio percorso formativo e sviluppano un’identità professionale. Le narrazioni raccolte evidenziano, in fase iniziale, elementi di incertezza e passività orientativa, che evolvono nel tempo verso forme più strutturate di agency e riconoscimento delle proprie competenze.

Le narrazioni degli studenti raccolte nella presente ricerca-formazione offrono un punto di osservazione empirico: nelle classi prime emergono con frequenza espressioni di passività orientativa (“i miei mi hanno iscritto”), dubbi espliciti sul proprio valore scolastico e formulazioni ipotetiche rispetto al futuro (“forse”, “spero”), che configurano un pattern narrativo coerente con quanto Romito (2014) descrive come effetto delle gerarchie simboliche tra percorsi sull’identità degli studenti. In questa prospettiva, la nozione di dissonanza identitaria è utilizzata come costruito interpretativo situato per descrivere la coesistenza, in alcune fasi del percorso, tra percezioni di incertezza e progressiva valorizzazione del sapere tecnico, senza assumere carattere generalizzabile. Infatti, a partire dai dati qualitativi raccolti, emerge un pattern narrativo iniziale caratterizzato da espressioni di scelta non pienamente autodeterminata e da una percezione ancora incerta del proprio valore scolastico. Tale pattern può essere interpretato come una fase transitoria del processo di

costruzione identitaria, che tende a riorganizzarsi nel corso del percorso attraverso esperienze di apprendimento situato

Esperienza adolescenziale nei contesti tecnici: una chiave interpretativa

A partire da tali considerazioni, il presente contributo propone di leggere l'esperienza degli studenti degli istituti tecnici in termini di configurazione specifica dell'esperienza adolescenziale in questi contesti. Tale configurazione è caratterizzata da: esposizione precoce a pratiche e linguaggi tecnico-professionali; tensione tra sviluppo identitario (Erikson, 1968) e proiezione verso ruoli professionali; compresenza di elementi di incertezza e risorse legate al *problem solving* operativo; sviluppo di *agency* in contesti didattici partecipativi.

Il presente contributo adotta una prospettiva esplorativa e interpretativa. Le categorie utilizzate hanno funzione euristica e non classificatoria: esse emergono dall'analisi dei dati raccolti e sono utilizzate per interpretare processi situati, non per descrivere in modo generalizzabile gli studenti degli istituti tecnici. I risultati vanno pertanto letti come indicazioni esplorative utili a comprendere dinamiche educative in contesti specifici.

Va precisato che "adolescente tecnico" è una categoria ermeneutica, non classificatoria: non descrive un tipo di soggetto né costituisce un'etichetta diagnostica o amministrativa, ma denomina una configurazione contestuale – un insieme di condizioni, tensioni e risorse che caratterizzano l'esperienza formativa in questi ambienti. Come tale, è uno strumento di lettura del contesto educativo, non una categorizzazione del soggetto che vi abita.

Lo studio che seguirà analizza le differenze nelle competenze non cognitive tra studenti all'ingresso (classi prime, $n=165$) e studenti a percorso avanzato (classi terze, $n=153$), integrando dati quantitativi e qualitativi con l'obiettivo di interpretare tali differenze come indicatori di rinegoziazione identitaria, contrasto agli stereotipi formativi e sviluppo di *agency*.

2. La ricerca

Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca nasce nell'ambito delle attività di orientamento attivo promosse dall'istituto, intese come pratiche educative riflessive sulle risorse e le prospettive degli studenti, e adotta un approccio di ricerca-formazione (Asquini, 2018) declinato, in senso esteso, come pratica di ricerca condotta dentro la scuola e orientata alla trasformazione dei contesti educativi, che coinvolge sia i docenti partecipi del processo e attenti agli esiti formativi sia gli studenti come soggetti attivi.

Il percorso, articolato in moduli formativi e sviluppato nell'anno scolastico 2024/25, ha previsto attività dedicate allo sviluppo di strategie di studio e apprendimento, momenti di riflessione sui propri punti di forza, esercitazioni sulla gestione delle emozioni e dello stress scolastico, e discussioni guidate sulle prospettive formative e professionali (Tabella 1). Le competenze non cognitive non sono considerate obiettivi diretti di tali attività, ma esiti educativi emergenti che si sviluppano in contesti scolastici caratterizzati da pratiche didattiche orientative, laboratoriali e partecipative (Martini, Casadei, 2025). I quesiti a cui si è cercato di dare risposta attraverso questa ricerca, di carattere esplorativo-descrittivo, sono i seguenti:

1. Quali differenze emergono nelle NCS e T tra studenti all'ingresso del percorso (classi prime) e studenti a percorso avanzato (classi terze)?
2. In che modo tali differenze possono essere interpretate alla luce delle specificità dei contesti tecnico-professionali e delle pratiche di orientamento attivo?
3. In che misura le NCS e T osservate possono essere considerate indicatori di *engagement*, *agency* e costruzione identitaria?

Area di intervento	Attività principali	Competenze coinvolte
Strategie di studio e apprendimento	Metodi di studio attivi, mappe concettuali, organizzazione del materiale	Autoregolazione, autoefficacia
Consapevolezza delle risorse personali	Autovalutazione, riflessione sui punti di forza, discussioni guidate	Autoefficacia, agency
Dimensione emotiva e motivazionale	Gestione delle emozioni, dello stress e dell'ansia scolastica	Autoregolazione, resilienza
Riflessione sul futuro formativo	Discussioni sulle prospettive scolastiche e professionali	Agency, progettualità

Tab. 1: Struttura delle attività di orientamento attivo

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 318 studenti di un istituto tecnico statale del Lazio. Il contesto territoriale, caratterizzato da una significativa integrazione tra sistema formativo e tessuto produttivo, rappresenta un ambiente rilevante per osservare le dinamiche tra formazione tecnica, orientamento e costruzione identitaria.

Il campione è distribuito in due coorti: 165 di classi prime, rappresentativi della fase di ingresso caratterizzata da processi di adattamento e prima costruzione dell'identità formativa: 153 di classi terze, che hanno già maturato un'esperienza consolidata confrontandosi con pratiche laboratoriali, linguaggi tecnico-disciplinari e attività di orientamento. Gli studenti appartenevano a quattro indirizzi: Trasporti e logistica, Meccanica mecatronica ed energia, Grafica e comunicazione, Elettronica ed elettrotecnica (Tabella 2). Il confronto tra le due coorti - pur non trattandosi di un disegno longitudinale, e pur considerando che le due coorti possono differire per caratteristiche pre-esistenti legate ai processi di selezione e abbandono scolastico - consente di individuare tendenze descrittive plausibili nello sviluppo delle competenze non cognitive associate al percorso tecnico, da interpretare in chiave esplorativa e non causale.

Indirizzo	Classi prime	Classi terze	Totale
Trasporti e logistica	41	38	79
Meccanica, mecatronica ed energia	42	39	81
Grafica e comunicazione	40	37	77
Elettronica ed elettrotecnica	42	39	81
Totale	165	153	318

Tab. 2: Distribuzione del campione per indirizzo di studio

Strumenti

La raccolta dei dati è avvenuta mediante un questionario sulle NCSeT, composto da 20 item su scala Likert a cinque punti (1=per niente vero; 5=molto vero), articolati in quattro dimensioni (Tabella 3) – selezionate in quanto particolarmente rilevanti per la partecipazione ai contesti di apprendimento tecnico-professionali, nei quali l'efficacia dell'esperienza formativa dipende dall'integrazione tra competenze operative, regolative e collaborative – e da una domanda aperta finale: “Scrivi una frase per descrivere come ti senti nel percorso scolastico che stai iniziando/frequentando”, volta a raccogliere brevi descrizioni del vissuto scolastico, integrando i dati quantitativi con elementi interpretativi relativi alla dimensione identitaria e motivazionale dell'esperienza formativa. Lo strumento è stato costruito seguendo i criteri di chiarezza, pertinenza e bilanciamento degli item indicati da Lietz (2010) per la progettazione di questionari in contesti educativi. I valori di α di Cronbach risultano superiori alla soglia di accettabilità di .70 per tutte le dimensioni (Nunnally, Bernstein, 1994), indicando una coerenza interna adeguata dello strumento.

Lo strumento non ha seguito un processo di validazione psicometrica formale; tale limite, coerente con la natura esplorativa della ricerca-formazione, viene discusso nelle conclusioni.

Dimensione	Item	Descrizione
Autoefficacia scolastica	1-5	Fiducia nelle proprie capacità di affrontare compiti scolastici e difficoltà
Collaborazione	6-10	Partecipazione al lavoro di gruppo e responsabilità condivisa
Comunicazione tecnico-scolastica	11-15	Capacità di spiegare procedure e utilizzare linguaggio tecnico
Autoregolazione	16-20	Gestione delle emozioni, degli imprevisti e della concentrazione

Tab. 3: Struttura del questionario

Raccolta e analisi dati

La somministrazione è avvenuta in forma cartacea durante l'orario scolastico, nell'ambito delle attività di orientamento attivo, nel rispetto delle procedure GDPR (consenso informato, anonimato, autorizzazione del Dirigente Scolastico). I dati quantitativi sono stati analizzati mediante statistiche descrittive: per ciascun item sono state calcolate medie e deviazioni standard, distinguendo tra le due coorti, e successivamente aggregate nelle quattro dimensioni teoriche. Coerentemente con la natura esplorativa dello studio e con l'approccio di ricerca-formazione adottato (Asquini, 2018), non sono state condotte analisi inferenziali: l'obiettivo non era verificare ipotesi causali ma descrivere differenze tra coorti e interpretarle alla luce del contesto. Le risposte alla domanda aperta sono state analizzate attraverso categorizzazione tematica induttiva (Mayring, 2014), individuando quattro categorie: incertezza e adattamento iniziale; motivazione pratica e interesse per il fare; sviluppo di competenze tecniche e riconoscimento del proprio valore; prospettiva futura e progettualità. L'integrazione tra analisi quantitativa e qualitativa ha consentito di mettere in relazione lo sviluppo delle competenze non cognitive con le modalità attraverso cui gli studenti interpretano e raccontano il proprio percorso formativo, secondo una logica di complementarità tipica dei disegni a metodi misti (Trincherò, 2018; Creswell, Plano Clark, 2017).

3. Risultati

Competenze non cognitive: confronto tra classi prime e terze

L'analisi descrittiva evidenzia differenze sistematiche tra le due coorti in tutte le dimensioni rilevate. Tuttavia, va specificato che le differenze osservate non possono essere interpretate in termini causali, ma come tendenze descrittive coerenti con il contesto analizzato.

Gli studenti delle classi terze presentano valori medi più elevati rispetto alle classi prime in ciascuna delle quattro aree, con una media generale che passa da 3,26 a 3,71 ($\Delta=+0,45$ su scala 1-5). L'incremento più consistente riguarda l'autoefficacia scolastica ($\Delta=+0,52$): gli studenti a percorso avanzato mostrano maggiore fiducia nelle proprie capacità di affrontare compiti tecnici e superare difficoltà, con la variazione più marcata nell'item "Mi fido delle mie possibilità come studente di un istituto tecnico" ($\Delta=+0,85$) – il delta più elevato tra tutti i venti item. Seguono l'autoregolazione ($\Delta=+0,48$), con incremento particolarmente significativo nell'item "Davanti a un imprevisto, riesco a riorganizzarmi" ($\Delta=+0,70$), e la comunicazione tecnico-scolastica ($\Delta=+0,44$), trainata dall'item "Uso termini tecnici di base quando servono" ($\Delta=+0,84$). Le competenze collaborative mostrano l'incremento più contenuto ($\Delta=+0,34$), suggerendo che la capacità di lavorare in gruppo sia già relativamente sviluppata all'ingresso nel percorso e venga successivamente consolidata. Un elemento trasversale di rilievo riguarda la riduzione della variabilità: le deviazioni standard delle classi terze risultano sistematicamente inferiori in tutte le dimensioni, indicando una maggiore omogeneità nelle risposte degli studenti a percorso avanzato e una progressiva convergenza verso standard condivisi di competenze nel contesto tecnico-professionale (Figura 1).

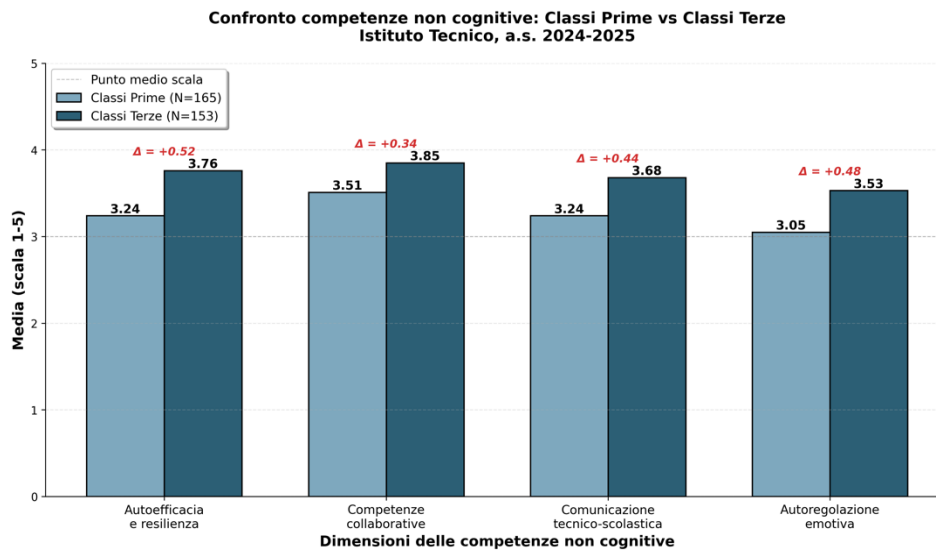


Fig. 1: Confronto competenze non cognitive tra classi prime e terze

Vissuto scolastico: dalle narrazioni di ripiego alle narrazioni di competenza

L'analisi tematica delle risposte alla domanda aperta ha portato all'identificazione di quattro categorie interpretative, la cui distribuzione tra le due coorti evidenzia trasformazioni sostanziali nei vissuti e nelle rappresentazioni del percorso formativo (Figura 2).

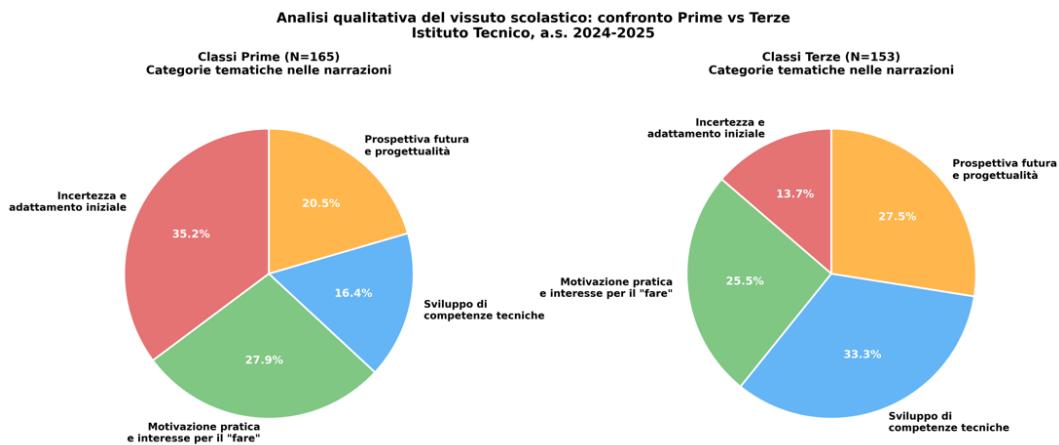


Fig. 2: Distribuzione delle categorie tematiche nelle narrazioni

Nelle classi prime prevale l'incertezza e adattamento iniziale (35,2%), categoria che raccoglie espressioni di dubbio e disorientamento: gli studenti si descrivono spesso come soggetti passivi di scelte altrui ("i miei mi hanno iscritto"), esprimono dubbi sul proprio valore e utilizzano formulazioni ipotetiche rispetto al futuro ("forse", "spero"). Nelle classi terze questa categoria si riduce al 13,7% (-21,5 punti percentuali), mentre cresce significativamente lo sviluppo di competenze tecniche e riconoscimento del proprio valore (16,4% 33,3%, +16,9 punti percentuali) e si consolida la prospettiva futura e progettualità (20,5% 27,5%). Le narrazioni delle terze sono caratterizzate da indicativo, agency e riconoscimento delle competenze: gli studenti si rappresentano come attori consapevoli del proprio percorso, esprimono orgoglio professionale ("so fare cose che altri non sanno fare", "sono diventato bravo") e proiettano una visione definita del futuro ("so cosa voglio fare da grande", "vedo un futuro chiaro come tecnico"). Un elemento di continuità trasversale è rappresentato dalla motivazione pratica e interesse per il fare, stabile in entrambe le coorti (27,9% 25,5%): la dimensione pratico-laboratoriale si conferma fattore motivazionale costante, apprezzato tanto dagli studenti in ingresso quanto da quelli a percorso avanzato.

La Tabella 4 riporta esempi rappresentativi delle narrazioni per ciascuna categoria, evidenziando il contrasto tra il registro linguistico delle classi prime e quello delle classi terze.

Categoria tematica	Esempi da classi prime	Esempi da classi terze
Incertezza e adattamento iniziale	<p>“Non so ancora se questo percorso fa per me” “Faccio fatica a capire come funziona qui” “Mi sento un po' perso, non ero preparato a tutto questo” “I miei mi hanno iscritto, ma io non ero sicuro”</p>	<p>“All'inizio era difficile, ora va meglio” “I primi mesi sono stati duri, ma poi ho capito” “Non sapevo dove mi ero cacciato, adesso invece sì”</p>
Motivazione pratica e interesse per il “fare”	<p>“Mi piace lavorare con le mani” “Il laboratorio è la parte migliore” “Preferisco fare che studiare sui libri” “Qui fai cose vere, non solo teoria”</p>	<p>“Finalmente studio cose pratiche che mi servono” “Mi piace costruire cose vere, non solo parlarne” “In laboratorio imparo davvero” “Vedere il risultato del lavoro mi motiva”</p>
Sviluppo di competenze tecniche	<p>“Sto imparando cose nuove” “Non sapevo niente di queste cose” “All'inizio mi sembrava tutto difficile”</p>	<p>“Ora so fare tante cose tecniche” “Ho imparato a usare macchinari complessi” “Parlo il linguaggio dei tecnici” “So cose che gli altri della mia età non sanno” “Sono diventato bravo in quello che faccio”</p>
Prospettiva futura e progettualità	<p>“Spero di trovare lavoro dopo” “Mio padre dice che qui si trova lavoro” “Forse andrà bene” “Dicono che i tecnici servono”</p>	<p>“So cosa voglio fare da grande” “Vedo un futuro chiaro come tecnico” “Le aziende cercano persone come noi” “Ho già idea di dove lavorare” “Il tecnico è una scelta intelligente”</p>

Tab. 4: Esempi di narrazioni per categoria tematica

Integrazione quantitativo-qualitativa

L'integrazione tra i due livelli di analisi consente di interpretare le differenze numeriche alla luce dei vissuti soggettivi, evidenziando convergenze significative. L'incremento in autoefficacia ($\Delta=+0,52$; $+0,85$ nell'item identitario) trova corrispondenza diretta nella transizione narrativa da incertezza a riconoscimento delle proprie competenze: gli studenti delle terze non solo percepiscono maggiore autoefficacia in senso quantitativo, ma la esprimono attraverso affermazioni di competenza e riconoscimento della propria intelligenza tecnica. La crescita nella comunicazione tecnico-scolastica si riflette nelle narrazioni che esplicitano l'appropriazione dei linguaggi tecnici come componente identitaria del diventare tecnico. Il miglioramento nell'autoregolazione si accompagna alla transizione da una prospettiva futura vaga e condizionale a una progettualità professionale definita. Complessivamente, i dati convergono nell'evidenziare una transizione narrativa – da “studente di ripiego” a “tecnico competente” – interpretabile come progressiva integrazione nel contesto tecnico-professionale, che si articola su piani interconnessi: sviluppo di competenze non cognitive situate, emergere di un'identità formativa consapevole, transizione da eteronomia a *agency* e riconoscimento dell'intelligenza tecnica come forma legittima di sapere.

4. Discussione

L'adolescente tecnico e le traiettorie evolutive delle competenze non cognitive

I risultati evidenziano differenze sistematiche nelle competenze non cognitive tra le due coorti con incrementi compresi tra $+0,34$ punti (collaborazione) e $+0,52$ punti (autoefficacia) su scala Likert 1–5. Pur derivando da un disegno trasversale, questi dati risultano coerenti con possibili traiettorie descrittive interpretabili alla luce delle specificità dei contesti tecnico-professionali. L'idea che le NCS e T si possano sviluppare attraverso l'esperienza formativa, proposto da Cinque, Carretero e Napierala (2021), trova riscontro empirico nei nostri dati: la prolungata esposizione all'ambiente tecnico-professionale si associa a differenze descrittive misurabili in tutte le dimensioni indagate.

I nostri dati in autoregolazione ($\Delta=+0,48$) e autoefficacia ($\Delta=+0,52$) risultano coerenti con quanto osservato da Yu e Kelly (2019) su percorsi vocazionali, mentre le narrazioni delle terze – caratterizzate da maggiore agency e riconoscimento delle competenze – si allineano con il contributo di autoefficacia e gestione emotiva al benessere formativo documentato da Silitonga, Maruli e Simanjuntak (2025). L'incremento non rappresenta una semplice maturazione individuale, ma l'appropriazione progressiva dei codici culturali del contesto tecnico-professionale (Ripamonti, 2025), come testimoniano l'uso crescente di terminologia tecnica (item 15: $\Delta=+0,84$) e la fiducia nelle proprie possibilità come studenti di istituto tecnico (item 5: $\Delta=+0,85$).

Stereotipi formativi, dissonanza identitaria e rinegoziazione

Una chiave interpretativa fondamentale per comprendere i risultati – in particolare la marcata differenza tra prime e terze nella percezione di autoefficacia e nelle narrazioni identitarie – risiede nel riconoscimento del peso degli stereotipi formativi. La gerarchia simbolica tra percorsi produce nelle classi prime una condizione di dissonanza identitaria che emerge con chiarezza dalle narrazioni: gli studenti si descrivono come soggetti passivi di scelte altrui, esprimono dubbi sul proprio valore e utilizzano formulazioni ipotetiche rispetto al futuro. Romito (2014) riconduce questa condizione ai meccanismi di orientamento condizionati dalle gerarchie simboliche tra percorsi, che portano molti studenti alle filiere tecniche e professionali non per vocazione ma per esclusione da indirizzi percepiti come più prestigiosi. I dati delle classi terze mostrano una trasformazione profonda: la riduzione dell'incertezza (35,2% 13,7%) e la crescita del riconoscimento delle proprie competenze (16,4% 33,3%) evidenziano un processo di rinegoziazione identitaria (Erikson, 1968) attraverso l'impegno in un dominio di competenza riconosciuto.

La transizione narrativa da “studente di ripiego” a “tecnico competente” può essere letta come l'indicatore qualitativo più significativo di questo processo: gli studenti delle terze riconoscono il valore della propria intelligenza tecnica come forma legittima di sapere, sviluppando una rappresentazione positiva del proprio percorso che contrasta la condizione di incertezza e passività orientativa emersa nelle narrazioni delle classi prime.

Orientamento attivo come dispositivo didattico trasformativo

I risultati permettono di interpretare l'orientamento attivo non come semplice prassi informativa, ma come dispositivo pedagogico capace di incidere sullo sviluppo di NCSeT e sulla costruzione identitaria degli adolescenti. Nel quadro delle Linee Guida per l'orientamento (MIUR, 2022), che lo indicano come processo educativo permanente, le attività di autovalutazione, riflessione sui punti di forza e gestione delle emozioni hanno favorito lo sviluppo emergente di NCSeT, coerentemente con la prospettiva di Martini e Casadei (2025). Il dato appare coerente con il rinnovato interesse internazionale verso i percorsi tecnico-professionali come contesti di sviluppo personale, professionale e sociale (OECD, 2024).

Ricchiardi e Lattanzi (2023) evidenziano come i percorsi di educazione alla scelta debbano articolarsi su più dimensioni – conoscenza di sé, esplorazione delle opportunità, sviluppo di competenze decisionali – e i nostri dati confermano che quando l'orientamento restituisce centralità alla dimensione progettuale e valorizza le competenze degli studenti, può configurarsi come fattore protettivo rispetto alla disaffezione scolastica (Sicurello, 2025).

La stabilità della motivazione pratica in entrambe le coorti (~26–28%) conferma che la “cultura del fare” propria degli istituti tecnici costituisce un paradigma educativo che valorizza l'intelligenza del fare e l'apprendimento situato (Calvani, 2011; Guglielmini, Batini, 2024), configurandosi come contesto privilegiato per l'attivazione di NCSeT attraverso compiti autentici e sfidanti.

5. Conclusioni

Lo studio ha risposto alle tre domande di ricerca evidenziando: incrementi descrittivi sistematici nelle quattro dimensioni delle NCSeT con autoefficacia e comunicazione tecnico-scolastica tra le aree di maggiore differenza; un'appropriazione progressiva dei codici culturali del contesto tecnico-professionale, facilitata da pratiche orientative e laboratoriali; una transizione narrativa da “studente di ripiego” a “tecnico competente” come indicatore di rinegoziazione identitaria e sviluppo di agency.

Complessivamente, il contributo propone e discute la categoria dell'«adolescente tecnico» come strumento interpretativo per leggere lo sviluppo delle NCSeT nei contesti degli istituti tecnici, attraverso orientamento attivo, didattica laboratoriale e progettazione curricolare integrata (Martini, Casadei, 2025).

I limiti principali riguardano il disegno trasversale, l'assenza di validazione psicometrica formale dello strumento e la contestualizzazione a un singolo istituto; studi futuri potranno prevedere disegni longitudinali, validazione della dimensione “comunicazione tecnico-scolastica” e campioni multi-istituto. I risultati non intendono rappresentare l'universo degli istituti tecnici italiani, ma offrire evidenze esplorative contestualizzate utili alla riflessione pedagogica.

Investire intenzionalmente nello sviluppo di NCSeT negli istituti tecnici può contribuire a rafforzare il ruolo di questi contesti come spazi capaci di promuovere equità educativa, innovazione didattica e valorizzazione dei talenti, in coerenza con le recenti traiettorie nazionali e internazionali di rilancio dell'istruzione tecnico-professionale (OECD, 2024).

In futuro potrebbe essere interessante e rilevante indagare come le trasformazioni introdotte dalla riforma degli istituti tecnici (D.M. 29/2026) influenzeranno i processi qui osservati, in particolare in relazione ai nuovi assetti organizzativi e al rafforzamento dei raccordi con gli ITS Academy.

Riferimenti bibliografici

- Aiello L. (2021). Tecnologie 4.0 e formazione esperienziale delle soft skills negli Istituti Tecnici Superiori. In A. Zuccaro *et alii* (eds.), *Gli istituti tecnici superiori. Una sfida culturale per l'istruzione terziaria professionalizzante* (pp. 113-119). Roma: Carocci.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Billett S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cinque M., Carretero S., Napierala, J. (2021). *Non-cognitive skills and other related concepts: towards a better understanding of similarities and differences* (No. 2021/09). JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Erikson E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Guglielmini G., Batini F. (eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4): 451-464.
- INDIRE (2024). *Monitoraggio nazionale ITS Academy 2024*. Firenze: INDIRE.
- Kryger M., Qvortrup A. (2025). Conceptualizing and developing vocational identity: a scoping review of research in vocational education and training. *Vocations and Learning*, 18(1): Article 15. <https://doi.org/10.1007/s12186-025-09371-8>
- Lietz P. (2010). Research into questionnaire design: A summary of the literature. *International Journal of Market Research*, 52(2): 249-272.
- Martini B., Casadei F. (2025). L'integrazione di competenze cognitive e non cognitive nel curriculum. *Pedagogia più Didattica*, 11(2): 4-19.
- Mayring P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.
- Milmeister P., Rastoder M., Houssemand C. (2022). Mechanisms of participation in vocational education and training in Europe. *Frontiers in Psychology*, 13, 842307.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2026). *Decreto 19 febbraio 2026, n. 29. Riforma degli istituti tecnici*. Roma: MIM.
- MIUR - Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Roma: MIUR.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Nunnally J. C., Bernstein I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ricchiardi P., Lattanzi T. (2023). Educational, Vocational and Career Orientation Pathways for High School Students. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23(2): 209-227.
- Ripamonti E. (2025). School-to-work transition: Putting non-cognitive skills in context. The case of NEET and suggestions for policy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 25: 335-356.

- Romito M. (2014). Provenienze sociali e orientamento scolastico. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 3: 479-504.
- Rosenbaum J. E., Jones S. A. (2000). Interactions between high school and labor markets. In M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 411-436). New York: Springer.
- Savickas M. L. et alii (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Scierra I. D. M., Toti G., Trapani G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1): 193-220.
- Sicurello R. (2025). Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(2).
- Silitonga L. L., Maruli S., Simanjuntak H. (2025). The impact of well-being on self-confidence: The mediating role of soft skills among adolescents. *Cognitive Development*, 74.
- Trinchero R. (2018). *I metodi della ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Unioncamere (2025). *Sistema informativo Excelsior. Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia 2025*. Roma: Unioncamere.
- Yu B., Kelly S. (2019). The non-cognitive returns to vocational school tracking: South Korean evidence. *International Journal of Educational Research*, 98: 379-394.
- Zimmerman B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2): 64-70.

Pratiche didattiche e benessere scolastico: docenti e studenti a confronto.
Risultati di un'analisi quantitativa nella scuola secondaria di I grado

Teaching practices and school well-being: a dual perspective of teachers and students.
Results of a quantitative analysis in lower secondary school

Valeria Cotza

Research Fellow of Didactics and Special Pedagogy | University of Milano-Bicocca | valeria.cotza@unimib.it

Claudia Fredella

Researcher of Didactics and Special Pedagogy | University of Milano-Bicocca | claudia.fredella@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Cotza V., Fredella C. (2026). Teaching practices and school well-being: a dual perspective of teachers and students. Results of a quantitative analysis in lower secondary school. *Pedagogia oggi*, 24(1), 124-137.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-16>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-16>

ABSTRACT

Within the framework of the PRIN* project "Educational Poverty, Cultural Disadvantage, and Social Inclusion Inside and Outside School. Teacher Professional Development and Research-Training in the Post-Covid Era", multiple case studies were conducted during the 2023/2024 academic year to explore indicators of socio-cultural disadvantage and risk/protective factors in the 11-14 age group. This contribution presents the results of quantitative data analysis from the Negri lower secondary school, Calasanzio Institute, in San Siro (Milan), a complex multi-problem district. Data was collected from first and second-year classes through questionnaires distributed to teachers (n = 31) and to students (n = 189), which explored aspects relating to school well-being and teaching practices. The results reveal a significant discrepancy between what teachers reported and what students observed. The most critical issues concern consolidation practices and the active construction of meaning, particularly metacognitive strategies and the use of hands-on activities, as well as the perceived well-being of certain school classes.

Nell'ambito del PRIN "Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid", sono stati condotti nell'a.s. 2023/2024 studi di caso multipli per esplorare indicatori di svantaggio socio-culturale e fattori di rischio/protettivi nella fascia 11-14 anni. Il contributo presenta i risultati dell'analisi dei dati quantitativi della scuola secondaria di I grado Negri, IC Calasanzio, a San Siro (Milano), un quartiere altamente multiproblematico. La raccolta dati ha interessato le classi prime e seconde, con la somministrazione di un questionario ai docenti (n = 31) e uno agli studenti (n = 189), che hanno sondato dimensioni legate al benessere scolastico e alle pratiche didattiche. I risultati presentano uno scarto significativo tra quanto dichiarato dagli insegnanti e quanto percepito dagli alunni. Le criticità maggiori riguardano le pratiche di consolidamento e la costruzione attiva dei significati, in particolare le strategie metacognitive e il ricorso ad attività pratiche, nonché il benessere percepito da alcune classi della scuola.

Keywords: lower secondary school, socio-cultural disadvantage, case study, teaching practices, school well-being

Parole chiave: scuola secondaria di I grado, svantaggio socio-culturale, studio di caso, pratiche didattiche, benessere scolastico

* Projects of Significant National Interest - Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN).

Received: March 29, 2026

Accepted: May 14, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Il contributo è frutto di un lavoro di ricerca ed elaborazione condiviso. In termini formali, Valeria Cotza ha scritto i § 2 e 3.2, Claudia Fredella i § 1 e 3.1. La Premessa e l'ultimo paragrafo di Discussione e conclusioni sono il risultato di una scrittura condivisa.

Corresponding Author:

Valeria Cotza, valeria.cotza@unimib.it

Premessa. Un PRIN per lo sviluppo professionale dei docenti contro la povertà educativa

Il PRIN “Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell’era post-Covid” (Agrusti, Vannini, Asquini, 2024) ha inteso realizzare interventi di ricerca-formazione per lo sviluppo professionale dei docenti delle scuole secondarie di I grado, con l’obiettivo di implementare azioni mirate alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica. Il progetto si è svolto in otto scuole di cinque contesti urbani (Milano, Bologna, Roma, Perugia e Palermo) con alti tassi di povertà educativa (Sen, 2000). Nella prima fase del progetto (a.s. 2023/2024) sono stati condotti studi di caso multipli, che hanno coinvolto in tutto 1.386 studenti.

In ciascuna scuola è stata realizzata un’analisi dei bisogni con approccio *mixed-methods* (Creswell, Clark, 2007), attraverso indagini descrittive e correlazionali e interviste e focus group per rilevare le specificità di ogni contesto (Fredella, Cotza, Agrusti, 2025). Sono stati considerati i risultati INVALSI e condotte ulteriori rilevazioni *ad hoc* per il progetto (la batteria AMOS, sulle abilità e sulla motivazione allo studio), per interpretare collaborativamente i risultati.

La seconda fase (a.s. 2024/2025) ha previsto l’implementazione di percorsi di Ricerca-Formazione secondo le linee metodologiche del CRESPI (Asquini, 2018), docenti e ricercatori insieme, al fine di dotare le scuole e gli insegnanti di strumenti progettuali e metodologico-didattici innovativi.

1. Ben-essere a scuola e pratica didattica: fattori di rischio e risorse educative

L’adolescenza è una fase cruciale di profondi cambiamenti cognitivi, emotivi e relazionali, caratterizzata da continue rinegoziazioni dell’identità personale e sociale (Palmonari, 2011). Il benessere è un costrutto multidimensionale, che nel contesto scolastico comprende dimensioni cognitive e affettive, come gli apprendimenti, la regolazione emotiva, l’autonomia, le relazioni di supporto con docenti e pari, nonché il senso di appartenenza alla classe e alla comunità scolastica (Benvenuto, 2011; European Commission, 2024).

In ottica ecosistemica (Bronfenbrenner, 1986), il benessere è influenzato da molti fattori a livello micro (relazioni con pari e docenti), meso (interazioni tra scuola e famiglia) e macro (contesto socio-culturale). La scuola è chiamata a essere uno spazio di riconoscimento e partecipazione autentica, dove la relazione educativa diviene il fondamento per la costruzione di contesti di apprendimento capaci di restituire agli studenti un senso di autoefficacia e valore (Bell Hooks, 1994; 2003). La scuola secondaria di I grado si rivela un contesto strategico per osservare tali dinamiche, poiché funge da ponte tra infanzia e ciclo superiore, quest’ultimo segnato da una maggiore esposizione al rischio di dispersione e un aumento delle disuguaglianze (Agrusti, Vannini, Asquini, 2024; INVALSI, 2023).

Anche la ricerca internazionale sul costrutto di *school well-being* mostra come l’equilibrio affettivo-cognitivo-sociale dell’esperienza scolastica si correli con la motivazione ad apprendere e la riduzione del disagio (Hascher, 2008; Konu, Rimpelä, 2002). Al contrario, un clima conflittuale, una scarsa collaborazione tra docenti o un mancato coinvolgimento delle famiglie possono amplificare la distanza tra le aspettative della scuola e le risorse degli studenti, ostacolando lo sviluppo formativo (Kellaghan, 2001; Sen, 2000). Inoltre, il divario tra la percezione dei docenti e quella degli studenti può influenzare le problematiche comportamentali ed emotive di questi ultimi (Boruah, Phogat, Singh, 2024).

In Italia diversi studi hanno messo in evidenza come molti studenti vivano l’esperienza scolastica come priva di senso, caratterizzata da una percezione di autoreferenzialità e disconnessione dalla vita reale e dai propri bisogni (Pastori, Veronese, 2022). Ci sono correlazioni significative tra le competenze socio-emotive degli studenti e la percezione di un clima scolastico positivo, che suggeriscono l’importanza di migliorare la percezione del benessere (Rossi, Castellana, 2024). In questa sede, il benessere scolastico è operazionalizzato in quattro dimensioni (soddisfazione e riconoscimento, rapporto con i docenti e con i compagni, atteggiamento emotivo e senso di autoefficacia) che sono considerate strettamente interconnesse con le pratiche didattiche adottate dai docenti, con particolare riferimento a metodologie e strategie metacognitive e attive. Un altro fattore qui ritenuto significativo per la percezione di benessere degli studenti è la qualità della collegialità e della collaborazione tra docenti, la quale incide sulla coerenza didattica e la continuità educativa e di conseguenza sul senso di autoefficacia degli studenti.

Poiché il divario tra quanto gli insegnanti dichiarano di realizzare e quanto effettivamente viene percepito dagli alunni potrebbe costituire un elemento di disorientamento, ci sembra essenziale individuare convergenze e divergenze tra i punti di vista, per cogliere la complessità dei fattori di rischio/protettivi e delineare un quadro delle risorse educative e delle criticità per interventi mirati a progettare contesti di apprendimento più equi e inclusivi (OECD, 2018).

2. Contesto e metodologia. La raccolta dei dati quantitativi nella scuola Negri a San Siro

In questa sede analizzeremo i risultati della raccolta dati quantitativa condotta durante il primo anno del progetto (a.s. 2023/2024) all'interno dello studio di caso di Milano, che ha coinvolto l'IC Calasanzio, più nello specifico la scuola secondaria di I grado Negri¹. L'Istituto si trova nel NIL Selinunte del quartiere di San Siro, un'area con un'elevata concentrazione di popolazione in situazioni di vulnerabilità socio-economica e culturale (Grassi, 2022). La scuola Negri, in particolare, presenta peculiari criticità: elevate percentuali di studenti con background migratorio, studenti NAI e un alto grado di dispersione scolastica soprattutto implicita (rilevata attraverso l'analisi dei dati INVALSI).

La raccolta dei dati quantitativi ha coinvolto le classi prime e seconde. A maggio 2024 sono stati somministrati 189 questionari agli studenti (con alcuni *missing* all'interno); il questionario docenti è stato invece somministrato tramite Google Form all'intero Collegio (64 insegnanti), ottenendo 31 risposte (con alcuni *missing* all'interno)². Gli strumenti quantitativi sono stati costruiti al fine di triangolare le percezioni degli studenti e le dichiarazioni dei docenti su temi chiave quali il benessere scolastico e le pratiche didattiche, attraverso batterie di item sia selezionate da scale già validate sia costruite *ad hoc* nel progetto.

Il questionario rivolto ai docenti comprende 8 quesiti per un totale di 100 item (più la sezione anagrafica finale, che conta 12 domande) e si articola su molteplici dimensioni della pratica professionale. La prima sezione tematica, "Dichiarazione di pratiche", è dedicata alla rilevazione delle strategie e delle pratiche didattiche adottate, attraverso una scala a cinque livelli di frequenza (Mai, Raramente, Qualche volta, Spesso, Sempre), e comprende pratiche di: consolidamento; trasferimento dei significati; costruzione attiva dei significati; e lavoro sulle strategie. Le sezioni successive hanno lo scopo di raccogliere le convinzioni sulla professionalità docente, attraverso tre scale Likert a quattro livelli (Per niente d'accordo, Poco d'accordo, Abbastanza d'accordo, Molto d'accordo): "Ideologia delle doti naturali e fiducia nella didattica", "Funzione formativa della valutazione" (Ciani, Vannini, 2017) e "Atteggiamento verso la progettazione didattica". La quinta sezione, "Accettazione del cambiamento" (Di Fabio, Gori, 2016), è una scala a cinque livelli di frequenza (Per nulla, Poco, In parte, Molto, Del tutto) ed è volta a rilevare, sia nella vita quotidiana sia nel contesto professionale: predisposizione al cambiamento; supporto al cambiamento; ricerca del cambiamento; reazione positiva al cambiamento; e flessibilità cognitiva. La sezione seguente, "Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze", articolata in una scala Likert a cinque livelli (Mai, Raramente, Qualche volta, Spesso, Sempre), comprende due dimensioni: innovazione per l'inclusione indipendente dal campo, autonomia nell'innovare; e innovazione per l'inclusione dipendente dal campo, innovare tenendo conto del contesto. Infine, le ultime due sezioni riguardano le opinioni dei docenti in merito alle relazioni professionali all'interno della scuola (Palareti, Biolcati, Mameli, 2019) e all'alleanza educativa con le famiglie, con due scale Likert su cinque livelli di accordo (Per niente d'accordo, In disaccordo, Né d'accordo né in disaccordo, D'accordo, Molto d'accordo). La prima delle due, denominata "Collegialità e collaborazione", comprende le dimensioni di: supporto sociale tra colleghi-collegialità; collaborazione tra colleghi. La seconda, "Alleanza con le famiglie", è invece una scala di nuova elaborazione finalizzata a rilevare la percezione dei docenti rispetto alla collaborazione educativa con le famiglie degli studenti.

Il questionario rivolto agli studenti ha quattro sezioni principali. La prima riguarda informazioni anagrafiche e personali (genere, classe, scuola primaria di provenienza, luogo di nascita, lingua/e, titolo di studio e occupazione dei genitori). La seconda sezione indaga il benessere scolastico (soddisfazione e rico-

1 Un ringraziamento alla Dirigente scolastica e a tutti gli insegnanti e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

2 Ringraziamo per il supporto ricevuto durante le somministrazioni le dott.sse Laura Landi e Agnese Vezzani dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

noscimento, rapporto con gli insegnanti e con i compagni, atteggiamento emotivo, senso di autoefficacia) tramite una scala Likert a tre livelli (Non vero, Abbastanza vero, Verissimo), utilizzando il QBS (Questionnaire on Subjective Well-Being at School: Tobia, Marzocchi, 2015), che misura come gli studenti percepiscano di essere accolti e sostenuti dalla comunità scolastica e quanto siano soddisfatti del percorso. La terza sezione rileva le convinzioni e la fiducia sulla propria intelligenza (item tratti da Cornoldi *et alii*, 2022), attraverso due scale Likert (a quattro livelli per le teorie dell'intelligenza: D'accordo, Un po' d'accordo, Un po' contrario, Contrario; a due livelli per la fiducia nella propria intelligenza: Molto vero, Un po' vero). Infine, la quarta sezione esplora le percezioni in merito alle pratiche didattiche dei docenti (focus su pratiche che: fanno riferimento alle teorie cognitive dell'apprendimento; incentivano la traduzione dei significati in linguaggi diversi; usano strategie di costruzione attiva dei significati), attraverso una scala Likert a cinque livelli costruita *ad hoc* (Nessuno, Pochi, Circa la metà, Molti, Tutti) derivata dal MESI (Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento: Moé, Pazzaglia, Friso, 2010; Cecalupo, 2021).

L'analisi, che è stata condotta a livello sia nazionale che locale, ha calcolato statistiche di tendenza centrale (medie) e di variabilità (deviazioni standard) per tutte le scale e le dimensioni. Per valutare la robustezza e la significatività statistica dello "scarto" tra quanto dichiarato dai docenti e le percezioni degli studenti, sono stati condotti test t per campioni indipendenti, misurando gli intervalli di confidenza al 95% e le misure standardizzate dell'effetto (Cohen's d). Sono state fatte verifiche di affidabilità interna attraverso il coefficiente alfa di Cronbach per valutare la coerenza degli item all'interno di ciascuna scala. Per l'elaborazione della scala QBS, seguendo le indicazioni del protocollo QBS-R, i valori grezzi sono stati trasformati in punti T per individuare cinque livelli di benessere scolastico sulla base delle tabelle normative fornite dalla scala stessa (0 = gravemente deficitario, 1 = deficitario, 2 = medio-basso, 3 = nella norma, 4 = superiore alla norma)³. Per una panoramica degli strumenti e della loro convergenza, si veda la Fig. 1.

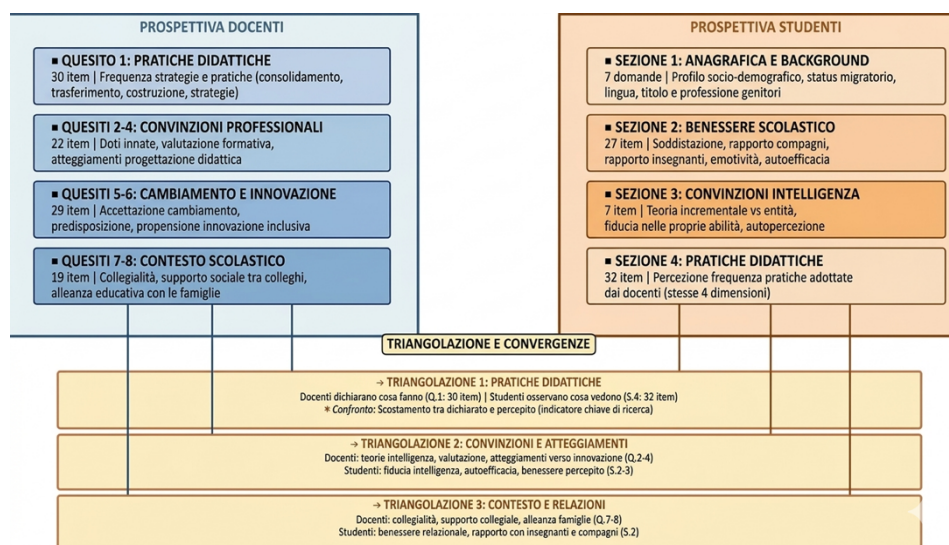


Fig. 1: Panoramica delle dimensioni del questionario docenti e del questionario studenti: relazioni e punti di convergenza

3. Risultati. Lo "scarto" tra il dichiarato dei docenti e il percepito degli studenti

Il confronto tra i risultati del questionario docenti e i risultati del questionario studenti ha rilevato uno scarto a tratti significativo tra quanto dichiarato dagli insegnanti e quanto effettivamente percepito dagli alunni.

3 L'elaborazione dei dati quantitativi è stata fatta dal sottogruppo di progetto coordinato da Giorgio Asquini e composto da: Marta Cecalupo, Francesca Fioretti, Annamaria Franceschini, Maurizio Gentile, Elisa Guasconi, Laura Landi, Daniele Pasquazi e Giulia Toti.

3.1 Docenti. Efficacia percepita e fragilità collegiale

Il campione è a prevalenza femminile (65,6%), con una distribuzione dell'età equilibrata (29,2% con età superiore ai 55 anni e 25% nella fascia 35-44 anni). Il 65,4% ha 2-10 anni di anzianità di servizio. Il 42,3% ha la specializzazione per il sostegno e il 57,7% ha esperienza pregressa come docente di sostegno, segno di particolare attenzione alle dinamiche inclusive.

Relativamente alle pratiche didattiche (si veda Tab. 1), i docenti dichiarano di adottare con elevata frequenza le pratiche di consolidamento ($M = 4.24$), di costruzione attiva dei significati ($M = 3.91$) e di lavoro sulle strategie ($M = 3.90$); le pratiche di trasferimento dei significati registrano una media di 3.61. Il 96,9% invita "spesso" o "sempre" gli alunni a porre domande, il 96,8% richiama brevemente gli ultimi argomenti prima di affrontarne di nuovi e il 93,6% richiama le conoscenze pregresse. Risultano invece meno sistematiche l'adozione del dettato di definizioni (32,2% di uso frequente), le esperienze pratiche e la drammatizzazione (63,3%) e l'organizzazione di lavori di gruppo (62%). Gli insegnanti sembrano privilegiare il supporto alla comprensione e al consolidamento, ricorrendo meno a metodologie attive e laboratoriali. La SD si attesta su valori bassi in tutte le dimensioni, segno del generale accordo dei docenti nelle dichiarazioni relative alle pratiche didattiche.

	Dichiarazione di pratiche			
	Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
N	30	30	30	30
Media	4.2443	3.6080	3.9140	3.9033
Mediana	4.3000	3.6150	3.8750	3.9150
Deviazione std.	.41373	.66786	.53287	.56926
Minimo	3.20	2.33	2.67	2.33
Massimo	5.00	4.89	5.00	4.60

Tab. 1: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione relativa alla "Dichiarazione di pratiche", con le quattro sotto-dimensioni implicate

La scala relativa alla "Fiducia nelle potenzialità della didattica" registra una media di 3.49 su 4, ovvero un valore superiore rispetto alla media complessiva del campione nazionale (3.36), indice della convinzione che con un adeguato supporto didattico sia possibile per tutti conseguire buoni apprendimenti. Al contempo, la scala "Ideologia delle doti naturali" presenta una media di 1.84, confermando una bassa adesione all'idea che il successo scolastico dipenda da capacità innate. A livello di credenze di fondo, considerata anche la bassa SD, il corpo docente si mostra coeso su posizioni di forte orientamento educativo e di fiducia nella propria capacità di incidere sugli esiti formativi (Tab. 2).

	Ideologia delle doti naturali	Fiducia nelle potenzialità della didattica
N	29	29
Media	1.8448	3.4914
Mediana	2.0000	3.5000
Deviazione std.	.44080	.30239
Minimo	1.00	3.00
Massimo	2.50	4.00

Tab. 2: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Ideologia delle doti naturali e fiducia nella didattica"

Per gli atteggiamenti verso la progettazione didattica, il profilo è positivo (si veda Tab. 3). Gli item relativi a "Utilità e dinamicità della progettazione" registrano una media di 3.47 su 4 (con una bassa varia-

bilità: 0.45), mostrando una diffusa percezione della progettazione come strumento funzionale al miglioramento delle pratiche. In modo concorde, gli item relativi a “Inutilità e rigidità della progettazione” hanno una media di 1.87 (con una dispersione abbastanza bassa: 0.56): la maggioranza degli insegnanti non percepisce la progettazione come adempimento formale, ma esiste comunque una quota che manifesta opinioni più critiche. La scala sulla “Funzione formativa della valutazione” (Tab. 4) registra poi una media di 3.57 (sempre con bassa SD), la più elevata tra le scuole partecipanti, evidenziando una consapevolezza della valutazione come risorsa per comprendere e supportare l’apprendimento.

	Atteggiamento verso la progettazione didattica	
	Inutilità e rigidità della progettazione didattica	Utilità e dinamicità della progettazione didattica
N	30	30
Media	1.8722	3.4750
Mediana	1.7500	3.5000
Deviazione std.	.56466	.45177
Minimo	1.00	2.50
Massimo	3.25	4.00

Tab. 3: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione “Atteggiamento verso la progettazione didattica”, con le due sotto-dimensioni implicate

	Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione
N	30
Media	3.5667
Mediana	3.6250
Deviazione std.	.40436
Minimo	2.50
Massimo	4.00

Tab. 4: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione “Convinzioni sulla funzione formativa della valutazione”

La Negri si colloca tra le scuole con i punteggi medi più elevati in tutte le sotto-dimensioni della scala “Accettazione del cambiamento” (in ordine di media): supporto al cambiamento ($M = 3.94$, media campione 3.82), flessibilità cognitiva ($M = 3.88$, media campione 3.76), reazione positiva al cambiamento ($M = 3.77$, media campione 3.67), predisposizione al cambiamento ($M = 3.70$, media campione 3.57) e ricerca del cambiamento ($M = 2.98$, media campione 2.94). Nonostante la variabilità interna si collochi qui su valori medi e non bassi come nelle precedenti scale, i risultati suggeriscono che gli insegnanti possiedono le risorse attitudinali per promuovere lo sviluppo professionale (Tab. 5). Questa affermazione sembra essere supportata dai risultati relativi alla scala “Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze”, che in linea con la precedente scala registra punteggi tra i più alti del campione: innovazione indipendente dal campo ($M = 3.99$, +0.13 rispetto alla media campione) e innovazione dipendente dal campo ($M = 3.82$, +0.31 rispetto alla media campione) (Tab. 6). Quest’ultimo risultato segnala una percezione diffusa di efficacia nel promuovere innovazione in relazione al contesto scolastico.

	Accettazione del cambiamento				
	Predisposizione al cambiamento	Supporto al cambiamento	Ricerca del cambiamento	Reazione positiva al cambiamento	Flessibilità cognitiva
N	28	28	28	28	28
Media	3.6964	3.9375	2.9821	3.7679	3.8839
Mediana	3.6250	3.7500	2.7500	3.7500	3.7500
Deviazione std.	.54159	.51651	.78743	.54827	.70541
Minimo	2.75	3.00	1.50	3.00	2.50
Massimo	4.75	5.00	4.75	5.00	5.00

Tab. 5: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Accettazione del cambiamento", con le cinque sotto-dimensioni implicate

	Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze	
	Innovazione per l'inclusione indipendente dal campo, autonomia nell'innovare	Innovazione per l'inclusione dipendente dal campo, innovare tenendo conto del contesto
N	28	28
Media	3.9879	3.8161
Mediana	4.0000	3.8300
Deviazione std.	.55587	.62039
Minimo	3.00	2.50
Massimo	5.00	5.00

Tab. 6: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Innovazione per il contrasto alle disuguaglianze", con le due sotto-dimensioni implicate

Tuttavia, accanto a questi dati positivi, emergono criticità significative in merito alle dinamiche di collegialità. Nella scala "Collegialità e collaborazione" i punteggi medi sono infatti inferiori rispetto alla media del campione, nella percezione sia del supporto sociale tra colleghi ($M = 3.49$, media campione 3.69) sia della collaborazione tra colleghi ($M = 3.18$, media campione 3.40), con una variabilità interna abbastanza elevata in entrambi i casi (Tab. 7). Il quadro potrebbe indicare che, a fronte di aperture individuali al cambiamento che stimolano innovazioni didattiche, il supporto tra colleghi e le strutture di collaborazione orizzontale non siano ancora adeguatamente sviluppati.

	Collegialità e collaborazione	
	Percezione di supporto sociale tra colleghi	Percezione di collaborazione tra colleghi
N	27	27
Media	3.4921	3.1852
Mediana	3.5714	3.1667
Deviazione std.	.80260	.73719
Minimo	1.43	1.67
Massimo	5.00	5.00

Tab. 7: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Collegialità e collaborazione", con le due sotto-dimensioni implicate

Riguardo all'alleanza educativa con le famiglie, i docenti si mostrano coesi, considerata la bassa dispersione dei dati, nel ritenere che una buona alleanza scuola-famiglia sia importante per il successo scolastico degli studenti ($M = 4.56$) e che si costruisca quando vi è l'interesse da parte della famiglia ($M = 4.56$) (Tab. 8). Tuttavia, la soddisfazione per la qualità dell'alleanza raggiunta risulta contenuta ($M = 3.63$) e si registra una certa variabilità nella percezione dell'utilità di una formazione specifica su questo tema ($M =$

3.85, con SD di 1.03, a dimostrazione di un alto grado di disaccordo su questo tema). Molto rilevante è il dato sulle regole e le politiche scolastiche percepite come ostacolo all'alleanza ($M = 2.67$), con una variabilità interna molto elevata (1.11), che suggerisce la coesistenza di insegnanti che non percepiscono tale ostacolo con altri che invece lo percepiscono con grande intensità.

	Alleanza con le famiglie				
	Penso che se una famiglia è interessata ha tutte le possibilità di costruire una buona alleanza con me	Penso che sarebbe utile una formazione specifica dei docenti per migliorare l'alleanza con i genitori	Penso che una buona alleanza fra insegnanti e genitori incida positivamente sulla riuscita scolastica dei loro figli/figlie	Penso che le regole e le politiche scolastiche ostacolino la possibilità di costruire una buona alleanza tra insegnanti e genitori	Sono soddisfatto/a della qualità di alleanza raggiunta con i genitori dei miei alunni e alunne
N	27	27	27	27	27
Media	4.56	3.85	4.56	2.67	3.63
Mediana	5.00	4.00	5.00	3.00	4.00
Deviazione std.	.577	1.027	.641	1.109	.742
Minimo	3	1	3	1	2
Massimo	5	5	5	5	5

Tab. 8: Questionario docenti Milano - Descrittive della sezione "Alleanza con le famiglie", con i relativi item

3.2 Studenti. Pratiche percepite ed esigenze di benessere

Il campione è in prevalenza maschile (52,4%); il 13,8% è nato in un Paese non europeo, mentre il 4,2% in un Paese europeo diverso dall'Italia. Per quanto riguarda il luogo di nascita dei genitori, la madre è nata in un Paese non europeo nel 49,7% dei casi (nel 5,8% in un Paese europeo diverso dall'Italia), mentre il padre è nato in un Paese non europeo nel 47,6% dei casi (nel 4,8% in un Paese europeo diverso dall'Italia). Su un totale di 59 studenti di "seconda generazione" (ovvero studenti che hanno dichiarato di essere nati in Italia e di avere entrambi i genitori nati all'estero), 57 hanno sia la madre che il padre nati in un Paese extraeuropeo, 2 in un Paese europeo diverso dall'Italia; 33 studenti sono di "prima generazione", ovvero sono nati all'estero (ed entrambi i genitori sono nati all'estero). Il 32,3% dichiara di parlare solitamente un'altra lingua rispetto a quella italiana, il 7,4% un dialetto. Per quanto riguarda il titolo di studio dei genitori, risulta che sia le madri che i padri abbiano in prevalenza il diploma superiore (rispettivamente 24,9% e 25,4%), ma per questo dato le percentuali di risposte invalide o assenti sono molto elevate (rispettivamente 23,8% e 28,6%). Il 15,3% dichiara di avere in casa pochi libri o nessuno.

Rispetto al campione nazionale, la scuola Negri si distingue positivamente per quanto riguarda la sezione relativa alle pratiche degli insegnanti (si veda Tab. 9). Gli studenti riconoscono che più della metà dei propri docenti lavora sulle strategie didattiche regolarmente (schemi, tabelle, grafici, mappe, materiali di supporto allo studio) ($M = 3.11$: 3.20 nelle classi prime e 2.99 nelle seconde) e promuove modalità di trasferimento dei significati (sintesi, lettura ad alta voce, parole chiave, approfondimenti) ($M = 2.91$: 3.00 nelle classi prime e 2.80 nelle seconde). Le altre tre famiglie di pratiche risultano però poco osservate nei propri docenti: le pratiche di consolidamento (collegamenti, anticipazioni, esplicitazione delle connessioni tra lezioni/attività, richiamo ad argomenti precedenti) si attestano su una media di 2.85, mentre quelle di costruzione attiva di significati (lavori di gruppo, ricerche, esperienze pratiche) su una media di 2.71. La variabilità interna risulta sempre discreta. Il profilo risultante sembra indice di una modalità di insegnamento complessivamente equilibrata e diversificata, ma in cui le pratiche di consolidamento e la costruzione attiva di significati rimangono poco diffuse.

	Pratiche degli insegnanti			
	Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
N (dato complessivo)	183	186	183	183
Media	2.8554	2.9099	2.7116	3.1063
Mediana	2.7000	2.8900	2.7500	3.1700
Deviazione std.	0.73809	0.67389	0.73302	0.73704
Minimo	1.00	1.00	1.00	1.00
Massimo	4.60	4.63	4.75	4.83
N (classi prime)	98	101	98	98
Media	2.9359	3.0000	2.7941	3.2036
Mediana	2.7500	2.8900	2.7500	3.3300
Deviazione std.	0.77398	0.69000	0.76691	0.73420
Minimo	1.50	1.33	1.50	1.67
Massimo	4.50	4.63	4.75	4.67
N (classi seconde)	85	85	85	85
Media	2.7625	2.8029	2.6166	2.9942
Mediana	2.7000	2.7800	2.5000	3.0000
Deviazione std.	0.68723	0.64189	0.68407	0.72856
Minimo	1.00	1.00	1.00	1.00
Massimo	4.60	4.44	4.50	4.83

Tab. 9: Questionario studenti Milano - Descrittive della percezione delle pratiche degli insegnanti, complessivamente e separatamente per classi prime e seconde

Un elemento rilevante è la differenza sistematica tra classi prime e seconde. Gli studenti di prima osservano un numero maggiore di docenti che applicano tutte le pratiche didattiche indicate. Il lavoro sulle strategie e il trasferimento di significati sono percepiti in almeno la metà dei docenti, il consolidamento ha una media di 2.93, mentre la costruzione attiva di 2.79. Nelle classi seconde, invece, si ha una flessione generale: le medie variano da 2.99 (strategie) a 2.62 (costruzione attiva), pertanto con una progressiva diminuzione, tra primo e secondo anno, della percezione di varietà metodologica.

Nelle classi prime emerge una notevole variabilità tra sezioni (Tab. 10)⁴. Il lavoro sulle strategie è maggiormente riconosciuto dalle classi 1Y (M = 3.68) e 1Z (M = 3.48), a indicare una probabile maggiore attenzione ai metodi di studio e all'uso consapevole di strumenti didattici. Il consolidamento è rilevato in modo maggiore nella classe 1Q (M = 3.23), benché le medie siano elevate anche in 1Y (3.22) e 1Z (3.05), suggerendo che qui probabilmente la ripresa sistematica degli argomenti precedenti è una pratica diffusa.

Le pratiche di trasferimento di significati mostrano valori diversificati: da una parte si attestano le classi 1X (2.62) e 1K (2.78), mentre dall'altra le classi 1Q (3.08), 1W (3.12), 1Z (3.23) e 1Y (3.26), a suggerire interventi didattici di rielaborazione delle informazioni più frequenti in questi contesti. In generale, le classi 1Z e 1Y presentano risultati compatibili con una maggiore varietà di approcci didattici e una maggiore enfasi sui processi attivi di apprendimento.

Nelle classi prime il campione non risulta molto coeso: in genere, infatti, la SD è abbastanza elevata, a dimostrazione che gli studenti hanno opinioni tra loro discordi.

4 I riferimenti alle classi sono stati anonimizzati.

		Pratiche degli insegnanti			
		Pratiche di consolidamento	Pratiche di trasferimento di significati	Pratiche di costruzione attiva di significati	Pratiche di lavoro sulle strategie
1K	N	17	17	17	17
	Media	2.6688	2.7806	2.6618	3.0612
	Mediana	2.4000	2.7800	2.5000	3.0000
	Deviazione std.	0.80601	0.48637	0.90113	0.79934
	Minimo	1.60	2.00	1.75	2.00
	Massimo	4.30	3.56	4.50	4.33
1Q	N	14	16	14	14
	Media	3.2350	3.0800	2.8750	3.2886
	Mediana	3.3000	3.0000	2.7500	3.3300
	Deviazione std.	0.78048	0.72726	0.91856	0.75106
	Minimo	1.90	1.56	1.50	1.67
	Massimo	4.20	4.22	4.25	4.17
1W	N	22	23	22	22
	Media	3.0523	3.1170	2.9468	3.2564
	Mediana	3.0000	3.0000	3.0000	3.4150
	Deviazione std.	0.80240	0.78726	0.56217	0.67290
	Minimo	1.60	1.56	2.25	2.00
	Massimo	4.50	4.56	4.00	4.17
1X	N	18	18	18	18
	Media	2.5356	2.6189	2.6200	2.6706
	Mediana	2.3000	2.5600	2.5000	2.5850
	Deviazione std.	0.67870	0.59789	0.65523	0.57559
	Minimo	1.50	1.33	1.75	1.83
	Massimo	3.70	3.56	4.50	3.83
1Z	N	16	16	16	16
	Media	3.0544	3.2331	2.8644	3.4794
	Mediana	2.8950	3.1100	2.6250	3.5850
	Deviazione std.	0.65505	0.64517	0.87329	0.76990
	Minimo	2.20	2.38	1.75	2.00
	Massimo	4.44	4.63	4.75	4.67
1Y	N	11	11	11	11
	Media	3.2182	3.2627	2.7727	3.6809
	Mediana	2.8000	3.2200	3.0000	3.8300
	Deviazione std.	0.72501	0.66765	0.78625	0.36803
	Minimo	2.20	2.33	1.50	3.00
	Massimo	4.20	4.33	4.00	4.00

Tab. 10: Questionario studenti Milano - Descrittive della percezione delle pratiche degli insegnanti, classi prime

Nelle classi seconde emerge un quadro leggermente diverso, caratterizzato da minore variabilità tra le sezioni e da medie complessivamente inferiori.

Il lavoro sulle strategie rimane la pratica più percepita anche nelle seconde, sebbene con valori meno accentuati rispetto alle prime. La 2Y si distingue in positivo con medie elevate in tutte le dimensioni, soprattutto nel trasferimento di significati (2.88) e nel consolidamento (3.20). Le altre classi mostrano profili di osservazione più moderati, con il trasferimento di significati che presenta una flessione marcata, in particolare in alcune sezioni dove la percezione di tecniche di sintesi e di rielaborazione concettuale risulta inferiore rispetto alle classi prime. Nelle seconde la pratica meno percepita è la costruzione attiva di signi-

ficati, benché si evidenzia una divergenza tra le sezioni. In generale, questo profilo sembra suggerire che, nonostante la flessione rispetto al primo anno, ci sia una strutturazione didattica consapevole. Tale aspetto potrebbe riflettere sia fattori organizzativi sia fattori legati a dinamiche di classe che richiedono, da parte dei docenti, una maggiore consapevolezza didattica.

Per quanto riguarda il benessere scolastico, quello percepito dagli studenti di Milano risulta inferiore al dato nazionale: a fronte del 63,4% degli studenti del campione complessivo che dichiara un benessere “nella norma”, in Negri questa percentuale scende al 56,8%, con solo l’11,4% su un livello di benessere “superiore alla norma”. Un altro 11,4% rientra in una condizione di benessere “gravemente deficitaria”: una percentuale considerevole percepisce difficoltà relazionali ed emotive nel contesto scolastico (si veda Tab. 11).

	Milano - Dato complessivo			Classi prime			Classi seconde		
	#	%	cumulat.	#	%	cumulat.	#	%	cumulat.
Gravemente deficitario	20	11,4	11,4	15	15,5	15,5	5	6,3	6,3
Deficitario	19	10,8	22,2	9	9,3	24,7	10	12,7	19,0
Medio-basso	17	9,7	31,8	7	7,2	32,0	10	12,7	31,6
Nella norma	100	56,8	88,6	57	58,8	90,7	43	54,4	86,1
Superiore alla norma	20	11,4	100,0	9	9,3	100,0	11	13,9	100,0
Totale	176	100		97	100		79	100	

Tab. 11: Questionario studenti Milano - Frequenze relative alla Scala del Benessere Scolastico, cumulative e per classi prime e seconde

La variabilità interna in relazione al benessere è alta (Tab. 12). La classe 1K presenta l’88,3% degli studenti su un livello pari o superiore alla norma; la 1W mantiene un profilo positivo con il 68,1% in condizioni standard o superiori. Al contrario, le classi 1Z e 1Y (le due a indirizzo tradizionale) segnalano situazioni di forte vulnerabilità: nella 1Z (ovvero la classe scelta per intraprendere il percorso di ricerca-formazione l’anno seguente) il 60% degli studenti si colloca nella norma, mentre il 40% segnala un benessere deficitario. La 1Y ha il profilo più critico: il 41,6% segnala livelli deficitari o gravemente deficitari. Alla luce di questo quadro, si potrebbe ipotizzare che in queste due classi (1Z e 1Y), per far fronte a una situazione di malessere diffuso e di fragilità, i docenti abbiano fatto ricorso ad approcci più diversificati e attivi, percepiti dagli studenti stessi (si veda Tab. 10).

	1K		1Q		1W		1X		1Z		1Y	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Gravemente deficitario	1	5,9	0	0	3	13,6	4	23,5	3	20,0	4	33,3
Deficitario	0	0,0	3	21,4	2	9,1	0	0	3	20,0	1	8,3
Medio-basso	1	5,9	1	7,1	2	9,1	1	5,9	0	0	2	16,7
Nella norma	14	82,4	7	50,0	14	63,6	9	52,9	9	60,0	4	33,3
Superiore alla norma	1	5,9	3	21,4	1	4,5	3	17,6	0	0	1	8,3
Totale	17	100	14	100	22	100	17	100	15	100	12	100

Tab. 12: Questionario studenti Milano - Frequenze relative alla Scala del Benessere Scolastico, classi prime

Se nelle prime la distribuzione è frammentata, con punte di eccellenza (1K) accanto ad aree di forte sofferenza (1Z, 1Y), nelle seconde le medie inferiori indicano invece una maggiore omogeneità su livelli moderati.

La concentrazione di studenti con benessere compromesso in specifiche classi suggerisce che fattori legati alla dinamica relazionale con gli insegnanti giochino un ruolo determinante. I risultati mettono in luce come il benessere scolastico non sia una caratteristica omogenea all’interno dell’Istituto, bensì un

aspetto fortemente mediato dal contesto classe, dalle dinamiche relazionali che vi si sviluppano e dalle pratiche didattiche messe in atto dai docenti.

4. Discussione e conclusioni. Assumere lo “scarto” tra dichiarato, agito e percepito

I risultati evidenziano uno scarto significativo e di grande rilevanza pratica tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti (Tab. 13 e Fig. 2). Tutte le differenze osservate si presentano statisticamente significative ($p < 0.001$) e caratterizzate da effect size di elevata grandezza ($d > 0.80$ per tutte le pratiche, fino a $d = 1.98$ per il consolidamento).

Per le pratiche di consolidamento, lo scarto è più marcato: gli insegnanti dichiarano una media di 4.24 (SD = 0.41), mentre gli studenti percepiscono una media di 2.86 (SD = 0.74). La differenza media di 1.38 punti (IC 95%: 1.20-1.58) corrisponde a un effect size di Cohen's $d = 1.98$, indicativo di un effetto molto grande ($t(64) = 14.91$, $p < 0.001$). Analogamente, per le pratiche di costruzione attiva di significati lo scarto è di 1.20 punti (IC 95%: 0.98-1.43), con $d = 1.70$, con una discrepanza di notevole entità. Il lavoro sulle strategie registra una differenza di 0.80 punti (IC 95%: 0.56-1.03; $d = 1.11$), mentre le pratiche di trasferimento di significati presentano uno scarto di 0.70 punti (IC 95%: 0.43-0.96; $d = 1.04$). Gli intervalli di confidenza al 95% confermano che le differenze osservate nel campione rispecchiano probabilmente differenze reali nella popolazione. Inoltre, gli effect size superiori alla soglia di 0.80, con valori tutti compresi tra 1.04 e 1.98, sottolineano come gli “scarti” non siano solo significativi statisticamente, ma anche rilevanti dal punto di vista didattico ed educativo: le discrepanze tra come i docenti concepiscono le loro pratiche e come vengono effettivamente percepite e/o riconosciute dagli studenti sono infatti di considerevole entità. Alla luce di queste analisi, è dunque possibile ipotizzare che tali differenze rispecchino fenomenologie reali nelle dinamiche scolastiche interne all'Istituto.

Pratiche	Docenti	Studenti	Diff.	t(df)	p-value	IC 95%	Cohen's d
Consolidamento	M = 4.24 (SD = 0.41)	M = 2.86 (SD = 0.74)	1.38	14.91(64)	<0.001	1.20-1.58	1.98
Trasferimento di significati	M = 3.61 (SD = 0.67)	M = 2.91 (SD = 0.67)	0.70	5.31(39)	<0.001	0.43-0.96	1.04
Costruzione attiva di significati	M = 3.91 (SD = 0.53)	M = 2.71 (SD = 0.73)	1.20	10.80(49)	<0.001	0.98-1.43	1.70
Lavoro sulle strategie	M = 3.90 (SD = 0.57)	M = 3.11 (SD = 0.74)	0.80	6.79(47)	<0.001	0.56-1.03	1.11

Tab. 13: Questionario docenti e studenti Milano - Analisi statistiche dello scarto tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti sulle pratiche didattiche

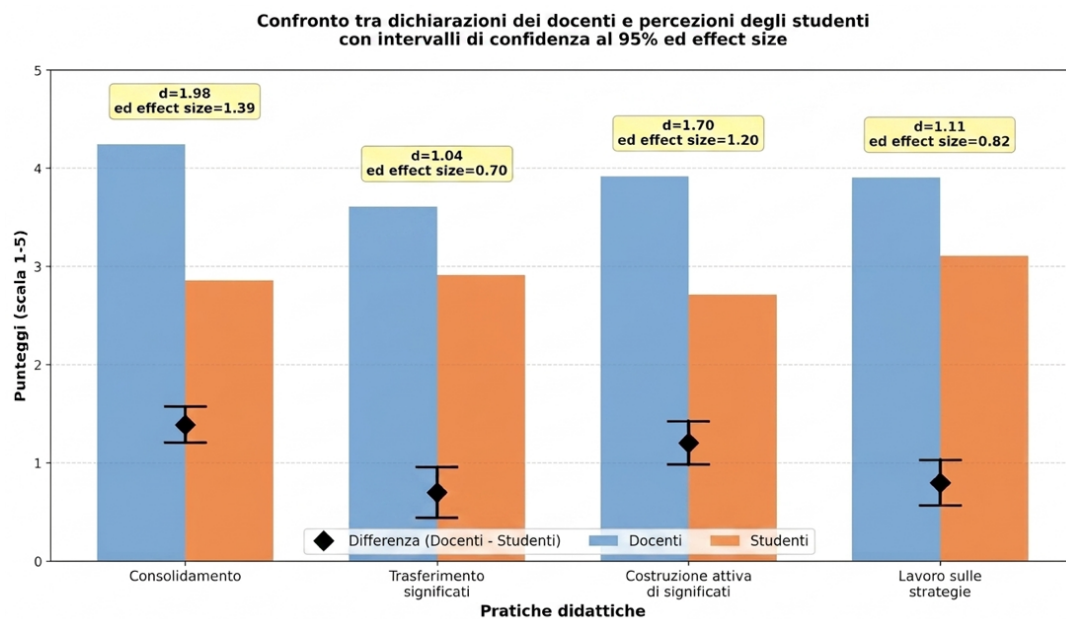


Fig. 2: Panoramica dello “scarto” tra le dichiarazioni dei docenti e le percezioni degli studenti sulle pratiche didattiche, con intervalli di confidenza al 95% ed effect size (Cohen’s d)

I principali punti critici riguardano: (1) la capacità del docente di avviare l’attività a partire da un problema o una domanda iniziale – elemento cruciale per attivare processi metacognitivi e favorire un apprendimento consapevole; (2) lo svolgimento di attività pratiche o drammatizzazioni – strategie ritenute essenziali da una quota significativa di docenti (63,3%), ma evidentemente percepite poco dagli studenti; (3) l’uso della tecnologia come risorsa didattica – elemento che, sebbene segnalato da una quota minore di docenti, assume crescente importanza soprattutto nei contesti con svantaggio socio-culturale; e (4) il ricorso sistematico a strategie metacognitive, come la sottolineatura guidata e la fornitura di materiali di sintesi e approfondimento.

L’entità dello scarto potrebbe riflettere una certa “invisibilità” pedagogica: è possibile che gli insegnanti implementino sì determinate pratiche, ma senza comunicarle in modo esplicito e con intenzionalità agli studenti (ad esempio, l’assenza di una comunicazione metacognitiva esplicita, intesa come dialogo sul “come” e “perché” si insegna, potrebbe trasformare le pratiche in attività “invisibili” agli studenti). È emblematico il contrasto tra il 96,8% di docenti che dichiara di invitare gli alunni a porre domande e l’impatto ridotto che tale pratica dichiarata, probabilmente anche agita, ha sugli studenti.

Alla luce dei risultati esposti, è plausibile ipotizzare che la frammentazione collegiale possa rappresentare il substrato organizzativo delle altre criticità. La scala “Collaborazione tra colleghi” registra una media di 3.19, ma con una SD di 0.74, a significare una scarsa coesione interna: alcuni docenti sperimentano reti di supporto intense e altri operano in isolamento. Tale frammentazione interna, che può generare la percezione di incoerenza formativa e di mancanza di continuità metodologica, potrebbe spiegare la riduzione relativa alla varietà metodologica dal primo al secondo anno. Questa mancanza di collegialità può essere alla base anche delle complessità nel benessere: il rapporto con i docenti rappresenta uno dei punti critici ($M = 1.158$ per i dati aggregati), superato in gravità solo dall’atteggiamento emotivo.

I dati suggeriscono l’urgenza di una lettura integrata, al fine di riflettere su una dinamica sistemica in cui la fragilità della condivisione professionale può compromettere la qualità della didattica e la percezione di coerenza, educativa e formativa, da parte degli studenti. Lo studio presenta alcuni limiti legati alla numerosità campionaria ($n = 31$ questionari docenti su 64, pari al 48% di tasso di risposta) e alla natura percettiva delle auto-compilazioni, che sono soggette a bias di desiderabilità sociale; ciononostante, l’analisi sembra tracciare una prospettiva di lavoro e di ricerca che guarda allo sviluppo professionale in termini sia di intenzionalità pedagogica (a livello sia di comunicazione che di coordinamento) sia di riflessione sulle pratiche, per ridurre lo scarto tra quanto si pensa di realizzare e quanto invece si pratica effettivamente.

La necessità, soprattutto in un contesto ad alta complessità sociale come San Siro, è quella di interventi formativi intenzionali e coerenti, che vedano condivisione delle pratiche, una più solida strutturazione

della collegialità e un'attenzione mirata ai processi di partecipazione tanto degli studenti quanto delle loro famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Agrusti G., Vannini I., Asquini G. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. *Cadmo*, 1: 7-23.
- Asquini G. (ed.) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- bell hooks (2003). *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Benvenuto G. (ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Boruah B., Phogat P., Singh A. (2024). A mixed methods exploration of teacher involvement and its effects on adolescent behavioral and emotional problems. *Discover Psychology*, 4(1): 115.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Cecalupo M. (2021). *Didattiche per ambienti di apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma: Stamen.
- Ciani A., Vannini I. (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *Cadmo*, 2: 5-32.
- Cornoldi C. et alii (2022). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni* (nuova ed.). Trento: Erickson.
- Creswell J.W., Clark V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Fabio A., Gori A. (2016). Developing a new instrument for assessing Acceptance of Change. *Frontiers in Psychology*, 7: 802.
- European Commission (2024). *Well-being at school*. European Education Area.
- Fredella C., Cotza V., Agrusti G. (2025). Teachers' perceptions of school dropout. Results of a qualitative analysis. *Form@re*, 25(2): 265-284.
- Grassi P. (2022). *Barrio San Siro. Interpretare la violenza a Milano*. Milano: FrancoAngeli.
- Hascher T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2): 84-96.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*.
- Kellaghan T. (2001). Towards a definition of educational disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32: 3-22.
- Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1): 79-87.
- Moé A., Pazzaglia F., Friso G. (2010). *MESI: Motivazioni, emozioni, strategie e insegnamento. Un questionario per la valutazione delle pratiche didattiche*. Trento: Erickson.
- OECD (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. Parigi: PISA, OECD Publishing.
- Palareti L., Biolcati R., Mameli C. (2019). *Report valutativo del progetto "Punto di Vista: l'operatore a scuola"*. Bologna: Regione Emilia-Romagna.
- Palmonari A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pastori G., Veronese G. (2022). Ben-esserci, partecipazione ed agency di bambini e ragazzi dentro e fuori la scuola. In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (eds.), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo?* (pp. 95-103). Milano: FrancoAngeli.
- Rossi L., Castellana G. (2024). La valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emotive: uno studio condotto in un istituto comprensivo. In R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (eds.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*. Atti del Convegno Internazionale SIRD (pp. 814-826). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015). Il benessere scolastico: una ricerca su bambini con sviluppo tipico e con Bisogni Educativi Speciali. *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva*, 3(2): 221-232.

Adolescenti verso il futuro.
Quale orientamento?

Adolescents heading towards the future.
What direction should they take?

Concetta La Rocca

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | Roma Tre University | concetta.larocca@uniroma3.it

Massimo Margottini

Full Professor of Didactics and Special Pedagogy | Roma Tre University | massimo.margottini@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: La Rocca C., Margottini M. (2026). Adolescents heading towards the future. What direction should they take?. *Pedagogia oggi*, 24(1), 138-147. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-17>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-17>

ABSTRACT

Many adolescents feel disoriented when trying to plan a life path that will lead them serenely and consciously into the future. The problems of our world, wars, climate change and difficulties in interpersonal relationships can all tempt them to withdraw from everyday life and isolate themselves. Adults who accompany adolescents in the education process must therefore respond to the challenge of guiding them by developing educational and teaching interventions that create experiences of participation, discussion and sharing, which can restore the desire and determination to act individually and collectively as a political and cultural hallmark of living in the world. This holistic and value-based approach is the principle behind this field research carried out as part of the PRIN *National survey on guidance in schools. Research-training for the testing of a guidance model and the development of an online community.*

Molti adolescenti vivono con disorientamento la progettazione di un percorso di vita che li proietti serenamente e consapevolmente nel futuro. Le problematiche del nostro mondo, guerre, trasformazioni climatiche, difficoltà nei rapporti interpersonali, possono indurli nella tentazione di estraniarsi dalla vita contingente e isolarsi. Gli adulti che accompagnano gli adolescenti nel processo di formazione devono perciò rispondere alla sfida di orientarli costruendo interventi educativo-didattici che realizzino esperienze di partecipazione, confronto, condivisione, che possano restituire il gusto e la determinazione all'agire soggettivo e collettivo quale cifra politica e culturale del vivere nel mondo. Tale orientamento olistico e valoriale è il principio che muove questo contributo di ricerca sul campo realizzato nel PRIN *Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line.*

Keywords: guidance, sustainability, active learning, adolescents, future

Parole chiave: orientamento, sostenibilità, didattica attiva, adolescenti, futuro

Received: April 7, 2026

Accepted: May 2, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

L'articolo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, si devono a Concetta La Rocca i paragrafi 1, 3, 4 e 5 e a Massimo Margottini il paragrafo 2.

Corresponding Author:

Concetta La Rocca, concetta.larocca@uniroma3.it

1. Gli adolescenti¹ e la comunità educante

Jorge Mario Bergoglio, Papa Francesco, il 12 settembre 2019, ha rivolto un messaggio a coloro che operano, a vario titolo, “nel campo dell’educazione a tutti i livelli disciplinari e della ricerca” (Papa Francesco, 2019) per la costituzione di un patto educativo che esprima una stretta collaborazione tra gli educatori, gli educandi e il territorio inteso come luogo fisico, culturale e sociale. *Per educare un bambino ci vuole un villaggio*: il proverbio africano viene ripreso e amplificato concettualmente da Bergoglio che richiama riflessioni mutuate dalla sua precedente enciclica *Laudato si’* (2015) nella quale richiamava la posizione di San Francesco su una visione del mondo definita come ecologia integrale. L’educazione di un bambino, di un adolescente, di un giovane adulto, non può essere un fatto isolato e confinato nel circuito chiuso della famiglia e/o della scuola, ma deve tenere conto di ciò che esiste nel mondo, nel nostro mondo attuale, in cui si mescolano elementi di ricchezza e di povertà, di attenzione e di indifferenza, di cura e di violenza, a volte senza soluzione di continuità. Tutta questa confusione è costantemente portata alla visione e alla attenzione di tutti, grazie alla iperattività dei media nuovi e tradizionali. La facile accessibilità al web e la diffusione capillare di mezzi televisivi e radiofonici coinvolge tutti in una sorta di frullatore di immagini e racconti nei quali è sempre più difficile trovare senso, direzione, distinguere il vero dal falso e cercare di fermare le emozioni che ci travolgono in forma alternata tra l’angoscia delle immagini delle guerre, della fame, della distruzione di popoli e ambienti e il richiamo fascinoso delle pubblicità che rimandano al benessere, alla bellezza, alla piacevolezza del vivere nel nostro spicchio di mondo occidentale al momento ancora sicuro. Va da sé che una tale rappresentazione del mondo e del modo in cui viviamo il mondo può condurre a forme di disorientamento che coinvolgono soprattutto gli adolescenti impegnati a costruire le strutture profonde della propria personalità e a cercare il senso e la direzione lungo cui progettare la propria esistenza futura.

Benasayag e Schmit (2013), richiamando Spinoza (2006), ritengono che il nostro tempo possa essere identificato come l’epoca delle passioni tristi perché siamo pervasi da un senso di impotenza e incertezza che ci porta a non avere più fiducia nel futuro vicino e lontano, ad isolarci da un mondo che viviamo come una minaccia, o addirittura a reagire con disperazione e violenza. Gli autori sottolineano che sono soprattutto i giovani a risentire di questa crisi e investono gli adulti della responsabilità di intervenire adeguatamente per poter sostenere *i nostri figli* in un processo che restituisca loro il piacere di vivere nel mondo e di partecipare alla sua edificazione.

Il richiamo agli adulti quali attori fondamentali per accompagnare i giovani nello sviluppo dell’apprendimento e di competenze affettive, relazionali, emotive (Vygotskij, 1973) si amplifica nella costruzione di comunità nelle quali gli adulti appartenenti a varie strutture e istituzioni cooperano e collaborano a fini educativi (Wenger, 1998). E con ciò si ritorna all’incipit di questo breve discorso: costruire un *villaggio dell’educazione* che preveda *un’alleanza tra gli abitanti della Terra e la casa comune*, siglando un patto per dare

un’anima ai processi educativi formali ed informali, i quali non possono ignorare che tutto nel mondo è intimamente connesso ed è necessario trovare – secondo una sana antropologia – altri modi di intendere l’economia, la politica, la crescita e il progresso. In un percorso di ecologia integrale, viene messo al centro il valore proprio di ogni creatura, in relazione con le persone e con la realtà che la circonda, e si propone uno stile di vita che respinga la cultura dello scarto (Papa Francesco, 2019).

La scuola può avere un ruolo catalizzatore nella costruzione di comunità educanti (Crisanti, 2016; Valenzano, Zamengo, 2018) attraverso iniziative che coinvolgono le famiglie, i docenti, il personale scolastico, le aziende, le associazioni culturali e sportive, gli oratori, le istituzioni, le organizzazioni non governative e altro. Tali iniziative di carattere interdisciplinare sono finalizzate alla costruzione di reti che mettono in rapporto linguaggi e scopi differenti e perciò stesso possono coinvolgere i ragazzi in azioni e pensieri che ne stimolino la curiosità, l’interesse e l’attenzione verso la natura complessa del mondo (La Rocca, Mar-

1 Per non appesantire la trattazione si utilizzano i termini al maschile, ma naturalmente si intendono estesi al femminile e al genere non binario.

gottini, Nirchi, 2025). Ma soprattutto possono essere il luogo in cui i ragazzi si sentono sostenuti, accompagnati, accolti nel partecipare a progetti condivisi con gli adulti nei quali svolgono un ruolo da soggetti attivi e determinanti allo svolgersi degli eventi. Va sottolineato che l'agire in comunità non sminuisce o diminuisce la dimensione della responsabilità individuale che anzi si amplifica nell'interazione positiva tra i membri, i quali assumono reciprocamente l'impegno per la condivisione delle azioni e il raggiungimento degli obiettivi comuni (Johnson, Johnson, Holubec, 1996).

Perciò l'orientamento al futuro non può essere solo una azione diretta alla individuazione del percorso formativo e lavorativo di ogni singolo giovane individuo, ma deve partire dallo sviluppo della consapevolezza che ogni persona è parte di un contesto organico al quale appartiene e per il quale può intraprendere azioni volte al suo miglioramento.

2. Quale orientamento nella scuola?

Cosa significa oggi orientare o, meglio, orientarsi? La definizione condivisa ci dice che

l'orientamento è un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale e culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire e ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare e rielaborare un progetto di vita e sostenere le relative scelte (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2012; MIM, 2022).

È un processo aperto che implica il *definire e ridefinire*, l'*elaborare e rielaborare* un *futuro che non è più quello di una volta*.

Già nel 1931 Paul Valéry aveva colto con straordinaria lucidità una frattura profonda nel modo in cui la modernità pensa il futuro. Quando afferma che *l'avenir n'est plus ce qu'il était*, Valéry non intende formulare un paradosso né indulgere in una nostalgia del passato, ma diagnosticare una crisi cognitiva ed epistemica: la perdita dei dispositivi culturali che rendevano il futuro pensabile e, in una certa misura, prevedibile. Come egli stesso chiarisce in *Regards sur le monde actuel* (1931), il problema non è che il futuro sia mutato, bensì che non sappiamo più pensarlo con qualche fiducia nelle nostre induzioni, avendo smarrito i quadri interpretativi tradizionali che consentivano di proiettare nel domani l'esperienza del passato. In questo senso, il futuro cessa di essere il prolungamento lineare del già noto e diventa uno spazio radicalmente incerto, sottratto alle logiche cumulative del progresso. La modernità descritta da Valéry è dunque segnata non solo dall'accelerazione del cambiamento, ma dall'impossibilità strutturale di fondare il futuro sulla continuità dell'esperienza. Questa intuizione, maturata nel contesto dell'Europa postbellica, è oggi ancora più sentita: se il futuro non è più *quello di una volta*, non è perché manchino aspettative ma perché non può più essere previsto. Da qui l'esigenza, rilevante in ambito educativo e orientativo, di spostare l'attenzione dal futuro come oggetto di previsione al futuro come spazio di progettazione, di costruzione di senso e di responsabilità soggettiva.

La crisi del mercato del lavoro che caratterizza le società contemporanee non può essere interpretata in termini meramente congiunturali, ma va piuttosto compresa come espressione di una trasformazione strutturale che investe il ruolo del lavoro nei percorsi biografici, la sua funzione di integrazione sociale e la sua capacità di sostenere processi di costruzione identitaria e progettuale (OCSE, 2024).

In tale quadro, fenomeni quali l'elevata incidenza dei giovani NEET e la crescente diffusione delle dimissioni volontarie non configurano deviazioni marginali dal funzionamento *ordinario* del mercato del lavoro, bensì si presentano come indicatori sensibili di un disallineamento sistemico che attraversa i sistemi educativi, formativi e produttivi (Cirielli, Consalvi, 2026). I NEET rappresentano l'esito di transizioni scuola lavoro fragili e discontinue, segnate da esperienze ripetute di precarietà e da un progressivo indebolimento della dimensione progettuale (ISTAT, 2026); specularmente, le cosiddette grandi dimissioni segnalano una crescente indisponibilità ad accettare condizioni lavorative percepite come prive di significato, di riconoscimento e di sostenibilità personale, confermando come la disponibilità di un'occupazione non coincida più automaticamente con l'adesione soggettiva al lavoro (Coin, 2023). In questo scenario,

l'orientamento non può essere concepito come pratica episodica di informazione o come dispositivo tecnico di *matching* tra profili individuali e opportunità occupazionali, ma va riformulato come processo formativo continuo e intenzionale, volto a sostenere la capacità dei soggetti di orientarsi e riorientarsi lungo l'intero arco della vita, attraverso lo sviluppo di competenze di autoregolazione, autodeterminazione, riflessività e progettazione (Pombeni, 1996; Pellerey, 2006, 2021; Margottini, 2017; Soresi, Nota, 2020)².

Tale impostazione trova oggi un riferimento teorico e politico particolarmente rilevante nel quadro europeo delle competenze per la sostenibilità, che definisce la sostenibilità come competenza trasversale fondata sull'integrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti orientati al pensiero sistemico, alla capacità di immaginare futuri alternativi e all'assunzione di responsabilità individuale e collettiva (EC, 2022b). Le *green competences*, articolate nelle aree dell'incarnazione dei valori della sostenibilità, della comprensione della complessità, della visione del futuro e dell'azione trasformativa, assumono un rilievo specifico in chiave orientativa, poiché rafforzano nei soggetti la capacità di interpretare criticamente le trasformazioni del lavoro, di riconoscere l'interdipendenza tra sistemi economici, sociali e ambientali e di collocare le proprie scelte formative e professionali entro orizzonti di senso più ampi e di lungo periodo.

In questa prospettiva, l'orientamento si configura come spazio di integrazione tra competenze orientative e competenze di sostenibilità, contribuendo non soltanto all'occupabilità, ma alla costruzione di percorsi di vita e di lavoro coerenti con principi di equità, responsabilità e benessere individuale e collettivo, in linea con le più recenti traiettorie europee in materia di apprendimento permanente e transizione ecologica e sociale.

3. Costruire la didattica insieme ai giovani: il modulo interdisciplinare sulla sostenibilità

La forza delle considerazioni espresse nei paragrafi precedenti, che hanno un forte connotato ideale e che rappresentano le radicate convinzioni culturali e pedagogiche di chi scrive, ha fatto da fondamento alle azioni operative svolte nell'ambito del PRIN *Indagine nazionale sull'orientamento nella scuola. Ricerca-formazione per la sperimentazione di un modello di orientamento formativo e lo sviluppo di una community on line*.

Tra le azioni di ricerca effettuate nel PRIN, nel periodo tra marzo 2024 e febbraio 2026, si è dato spazio ad un *progetto pilota* che ha coinvolto classi di studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado e che ha avuto come focus l'obiettivo di costruire, in ciascuna delle classi, un modulo interdisciplinare che prevedesse azioni didattico/orientative centrate sulla promozione di una cultura della sostenibilità e mirate al coinvolgimento attivo di docenti, di studenti e di soggetti agenti nel territorio in progetti realizzati in contesti scolastici ed extrascolastici³. La ricerca/formazione denominata *Orientare le giovani generazioni nel contesto mondo. Costruire il progetto di vita assumendo la responsabilità della sostenibilità ambientale, sociale e culturale*, è stata ancorata alla dimensione olistica dell'orientamento precedentemente descritta e alle indicazioni fornite da specifici documenti della Commissione Europea (2022a, 2022b), ed è stata strutturata in modo che potesse essere replicata nelle diverse classi scolastiche partecipanti all'indagine.

A tale scopo, il gruppo di ricerca ha elaborato un protocollo di azione, materiali didattici e strumenti per il monitoraggio delle attività che, dopo essere stati sottoposti *tryout* e validati (La Rocca, Margottini, Nirchi, 2025), sono stati utilizzati nelle scuole che hanno partecipato al progetto.

Le scuole coinvolte nella ricerca sono state selezionate sulla base di un campione di comodo (Corbetta, Gasperoni, Pisati, 2001). Prima dell'avvio delle attività sul campo, i ricercatori hanno effettuato due incontri online per la presentazione del progetto e la descrizione delle attività: il primo con i Dirigenti Scolastici e con i docenti referenti per l'orientamento delle scuole individuate; il secondo con i docenti referenti delle classi che sarebbero state coinvolte (tali docenti sono stati indicati, nell'incontro precedente, dai DS e/o dai referenti per l'orientamento; in alcuni casi i docenti partecipanti alla ricerca sono essi stessi referenti per l'orientamento). Nel corso di questi incontri, si è stabilito che le attività di costruzione e applicazione

2 La letteratura scientifica sull'orientamento è vasta e variegata. Nella consapevolezza di assumere uno sguardo necessariamente parziale, si è scelto di fare riferimento ai lavori ritenuti più pertinenti alle questioni trattate.

3 Agenda 2030: obiettivo 4 (ONU, 2015).

dei moduli didattici interdisciplinari avrebbero potuto essere effettuate nell'ambito delle 30 ore per l'orientamento previste dal MIM (2022) e che la partecipazione dei docenti curricolari alla ricerca sarebbe stata riconosciuta come formazione in servizio anche nell'ottica di valorizzare le competenze acquisite per future iniziative di orientamento nella scuola. Ottenuto il consenso dei DS alla partecipazione al progetto, i docenti referenti dell'orientamento, in accordo con i docenti curricolari, hanno individuato, per ciascun Istituto scolastico, una classe, ovvero un consiglio di classe, che fosse interessato a partecipare al progetto pilota su orientamento e sostenibilità: hanno aderito 11 Istituti e 11 classi, 4 secondarie di primo grado e 7 di secondo grado (Licei e Istituti tecnici e professionali). Va precisato che i ricercatori universitari non hanno avuto alcun contatto diretto con gli studenti che sono stati seguiti dai propri docenti curricolari; i ricercatori hanno svolto funzione di formazione per i docenti e di supervisione e supporto nell'avvio e nell'esecuzione delle attività relative sia alla costruzione del modulo interdisciplinare, sia alle azioni didattiche e al monitoraggio.

4. Quadro metodologico della ricerca e primi esiti

La metodologia utilizzata è stata di tipo quali/quantitativo poiché ha previsto l'utilizzo sia di questionari strutturati, sia dell'applicazione di procedure di studio di caso (Yin, 2005). Per l'attivazione degli interventi di studi di caso si è costruita la cornice di riferimento teorico/metodologica alla quale ricondurre i singoli casi (Yin, 2005): per ciascuna classe, ovvero per ciascun caso di studio, sono stati utilizzati gli stessi strumenti quantitativi per il monitoraggio e gli stessi materiali didattici e procedure di azione basate, come si è detto, su presupposti pedagogici ampiamente manifestati e condivisi con i Dirigenti Scolastici, i docenti, gli studenti.

Questionari strutturati utilizzati per il monitoraggio:

- il questionario *Modulo Sostenibilità*, redatto sulla base di una indagine europea (EC, 2022a) è stato somministrato ai docenti che avevano partecipato agli incontri preliminari con lo scopo di raccogliere le loro opinioni sulle azioni che le scuole in cui insegnano fanno o dovrebbero fare per promuovere l'orientamento e la sostenibilità⁴;
- il questionario *Connessione con l'ambiente* ha lo scopo di rilevare l'affinità dei soggetti con il tema della sostenibilità ed è stato costruito previa traduzione e adattamento di strumenti elaborati in contesti internazionali standardizzati su una popolazione di giovani e adulti (Mayer e Frantz, 2004; Nisbet e Zelenski, 2013); i questionari, nella stessa versione, sono stati somministrati a studenti e docenti prima e dopo lo svolgimento delle attività.

Materiali utilizzati per l'attività didattica:

- protocollo di azione;
- format *modulo sostenibilità*;
- rubrica valutativa (EC, 2022b);
- griglia per l'osservazione diretta in classe.

4.1 Primi esiti dei questionari: statistiche descrittive

Al questionario *Modulo Sostenibilità*, costituito da 13 domande chiuse, hanno risposto 111 docenti, 38 per la scuola secondaria di I grado e 73 per quella di II. In risposta alle prime domande di carattere informativo⁵, il 42% ha dichiarato che avrebbe svolto le attività nell'ambito delle ore curricolari dedicate alla

4 Il questionario è stato redatto sulla base dell'indagine contenuta nel documento della EC (2022a) *Learning for the Green Transition and Sustainable Development*.

5 Alcune delle prime domande riguardano richieste di informazioni che sono state necessarie dal punto di vista organizzativo per l'identificazione degli Istituti e delle classi e dunque non hanno rilievo dal punto di vista scientifico.

educazione civica, il 28% durante la didattica disciplinare, il 26% nel corso delle 30 ore per l'orientamento. Il 65% ha affermato che nella propria scuola le attività di orientamento hanno carattere formativo, ovvero sono rivolte allo sviluppo di competenze trasversali e il 60% che nel proprio istituto sono trattate adeguatamente le tematiche relative alla sostenibilità.

Gli item dal 9 al 13 sono costituiti da domande a cui sono offerte alcune alternative di risposta affiancate da una scala *Likert* a quattro livelli (nei grafici, da sinistra: *per niente*; *poco*; *abbastanza*; *molto*); per una maggiore chiarezza, si riportano di seguito gli item con gli esiti delle risposte.

Prima di entrare nel merito delle analisi degli item, va rilevato che per tutte le domande e per tutte le opzioni previste, le risposte si posizionano sui livelli massimi della scala *Likert*; pertanto, si commenteranno in particolare le scelte *poco* e *per niente* come elementi di interesse critico.

Si precisa che le elaborazioni e i relativi grafici sono il risultato dei primi esiti delle rilevazioni che sono state effettuate a ridosso del termine dell'indagine e che successivamente saranno elaborate analisi più articolate e approfondite anche in riferimento ai contesti delle singole classi coinvolte.

9. Quali modalità didattiche ritiene maggiormente adeguate per sensibilizzare gli studenti alla sostenibilità?

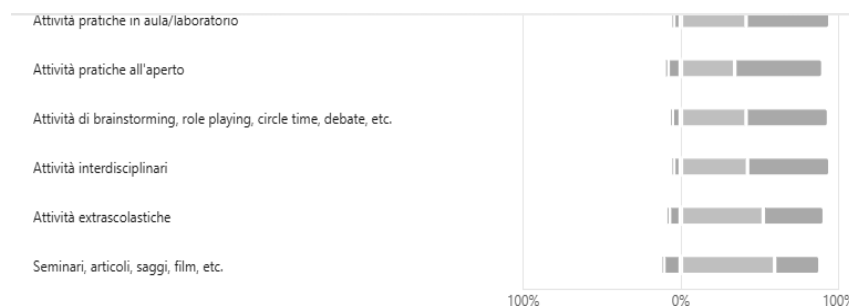


Fig. 1: Questionario "Modulo Sostenibilità" - dom. 9

Per sensibilizzare alla sostenibilità (dom. 9) la maggiore criticità espressa dai docenti riguarda l'utilizzo di attività teoriche quali seminari, articoli saggi (17,7%).

10. Quali tra le seguenti pratiche didattiche ritiene maggiormente adeguate per potenziare il processo di insegnamento-apprendimento in merito alla sostenibilità?

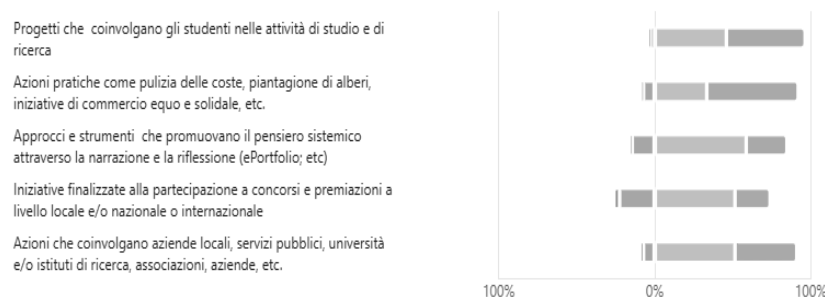


Fig. 2: Questionario "Modulo Sostenibilità" - dom. 10

Nella domanda 10, i dati che risultano maggiormente critici sono i seguenti: il 21,1% dei docenti ritiene che la partecipazione a concorsi o premiazioni non sia una pratica didattica molto utile a potenziare il processo didattico per la sostenibilità; il 15,3% ritiene non utile l'utilizzo di strumenti per l'attivazione di pratiche riflessive.

11. Quali tra le seguenti azioni didattiche collegiali ritiene più funzionali per integrare la sostenibilità nei curricula e nei programmi di studio?

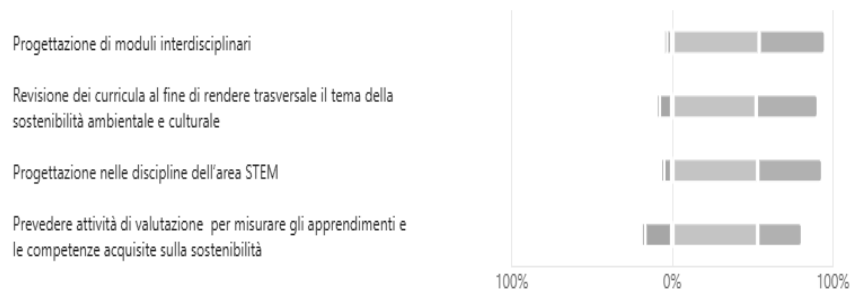


Fig. 3: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 12

In questo item, secondo il criterio adottato per la lettura dei dati, il 27,9% dei docenti pensa che la valutazione non sia un elemento utile per integrare la sostenibilità nei curricula scolastici.

12. Per lo svolgimento di attività di orientamento legate alla sostenibilità, cosa ritiene che i docenti dovrebbero poter ottenere?

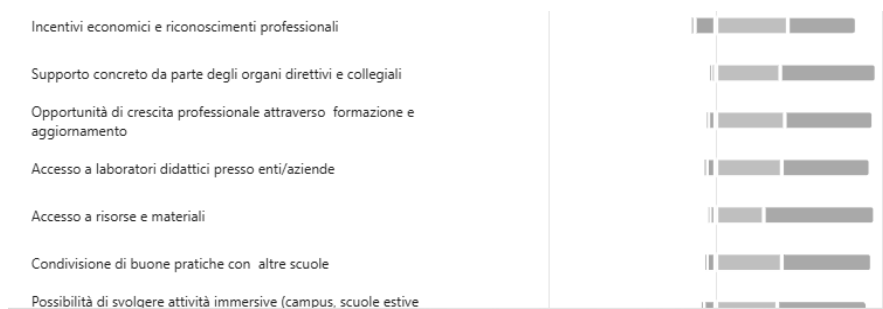


Fig. 4: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 12

Tra le risposte, il 15,4% dei docenti crede che incentivi economici e professionali non potrebbero essere un incentivo o una ricompensa per lo svolgimento di attività di orientamento sul tema della sostenibilità.

13. Per lo svolgimento di attività orientative legate alla sostenibilità, in quale modo ritiene che il MIM e l'UE potrebbero offrire un adeguato sostegno alla didattica?

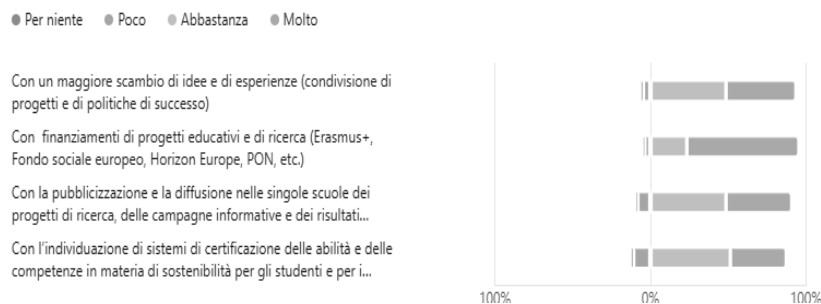


Fig. 5: Questionario “Modulo Sostenibilità”- dom. 13

Per l'item 13, il 12,6% dei docenti crede che eventuali sistemi di certificazione delle competenze acquisite in tema di sostenibilità, attribuiti a livello istituzionale, non sarebbero un adeguato sostegno alle attività didattiche svolte in questo ambito.

A fronte dei brevi commenti espressi per ciascuno degli item ponendo in evidenza le scelte più basse nella *Likert* (*per niente e poco*), di contro, si rileva che la scelta *molto* è stata espressa come segue. I docenti ritengono che: le modalità didattiche più adeguate per sensibilizzare gli studenti alla sostenibilità siano quelle che prevedono attività pratiche all'aperto siano (55.9%)⁶ e quelle pratiche in aula e/o in laboratorio (53.2%); affermano che le pratiche didattiche che possano maggiormente potenziare il processo di insegnamento-apprendimento in merito alla sostenibilità siano quelle effettuate sul campo, come la pulizia delle coste, la piantagione di alberi, etc (58.6%); rilevano che le azioni didattiche collegiali più funzionali per integrare la sostenibilità nei curricula e nei programmi di studio siano la progettazione di moduli interdisciplinari (41.4%); credono che per lo svolgimento di attività di orientamento legate alla sostenibilità i docenti dovrebbero poter ottenere accesso a risorse e materiali (66,6%); pensano che per lo svolgimento di attività orientative legate alla sostenibilità, il MIM e l'UE potrebbero offrire un adeguato sostegno alla didattica con finanziamenti di progetti educativi e di ricerca (72,1%).

I questionari *Connessione con l'ambiente* sono stati somministrati a docenti e studenti prima e dopo le attività; al questionario in entrata hanno risposto 62 docenti e 213 studenti, a quello in uscita 58 docenti e 200 studenti⁷. Per mostrare la struttura dello strumento si riporta di seguito l'esito della compilazione degli studenti; come è visibile, anche in questo caso le opzioni "abbastanza d'accordo" e "molto d'accordo" sono state le più scelte. Come si nota, le variazioni più evidenti hanno riguardato gli item 10, 23, 25. In particolare, sembra interessante focalizzare l'attenzione sull'item 23 nel quale si è verificato lo scarto maggiore: i ragazzi, a seguito delle attività svolte hanno maturato una maggiore coscienza e senso di appartenenza con il pianeta Terra.

ITEM	Entrata (abbastanza d'accordo - molto d'accordo) %	Uscita (abbastanza d'accordo - molto d'accordo)%
1	71,3 - 25,3	76,5 - 21
2	68,1 - 30,9	72 - 28
3	17,9 - 3,7	16,5 - 3
4	78,9 - 23	79,5 - 23
5	91,1 - 58,1	92 - 52
6	74,2 - 24,4	79,5 - 29
7	92,9 - 49,3	96 - 49
8	92,5 - 52,5	94 - 51,5
9	55,9 - 17,1	59,5 - 15,5
10	24,8 - 5,5	19 - 3
11	43,7 - 9,2	40 - 12
12	16,9 - 4,6	17 - 3
13	39,4 - 6	41 - 10
14	53,1 - 16,6	58,5 - 13
15	13,5 - 0,5	14,5 - 0,3
16	68,6 - 20,3	64 - 15,5
17	97,2 - 85,3	97,5 - 86
18	49,8 - 9,2	55,5 - 9
19	70,4 - 21,7	75,5 - 24
20	88,8 - 35,9	92,5 - 33,5
21	21,5 - 2,3	19 - 5,5
22	62 - 16,1	74,5 - 20,5
23	68,1 - 14,3	90,5 - 24,5
24	78,9 - 29,5	79 - 29,5
25	49,3 - 11,1	40,5 - 7,5
26	33,4 - 7,8	32,5 - 6

Fig. 6: Questionari "Connessione con l'ambiente" – studenti

- 6 Si rileva che la stessa opzione ha raccolto anche il 9,9% di opinioni contrarie, così come è stato illustrato nel commento all'item 9.
- 7 La non concordanza del numero dei docenti che hanno compilato i due questionari dipende dal fatto che non tutti coloro che hanno compilato il questionario "Modulo Sostenibilità" hanno poi partecipato alla ricerca per vari motivi: alcune scuole si sono ritirate in un secondo momento per un cambio della dirigenza; alcuni sono stati trasferiti ad altre scuole, etc.

Anche nell'esito della somministrazione dello stesso questionario ai docenti non ci sono state differenze significative tra l'entrata e l'uscita e le risposte si sono posizionate sui livelli massimi della *Likert*. Sebbene i ricercatori non siano stati presenti nelle classi e dunque non abbiano interferito con l'ambiente osservato⁸, questi risultati erano presumibilmente attesi poiché i docenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati quelli già sensibili ai temi della sostenibilità e che avevano coinvolto in relativi progetti le loro classi in precedenti occasioni⁹. La sfida sarà quella di estendere la sperimentazione realizzata in questo *progetto pilota* in futuri contesti di ricerca/formazione da effettuare su base non volontaria.

4.2 Studi di caso: sintesi delle evidenze

Come si è detto, ciascuna classe è stata identificata come uno studio di caso inserito nel protocollo di ricerca costruito sulla base di un quadro teorico/metodologico comune, sulla attuazione delle stesse fasi e procedure e sull'utilizzo degli stessi strumenti diagnostici (Yin, 2005). In sintesi, i docenti riferiscono che, dalle osservazioni effettuate tramite gli strumenti predisposti, in ogni classe tutti gli studenti hanno partecipato con entusiasmo e hanno gestito in prima persona le azioni previste dal modulo costruito sulla base del tema scelto da loro stessi. Dunque, in ciascuna delle classi, sulla base degli interessi tematici espressi dagli studenti ed insieme a loro, i docenti, utilizzando i materiali validati, hanno progettato i moduli didattici interdisciplinari sulla sostenibilità coinvolgendo contesti extrascolastici. Le attività hanno avuto come esito la realizzazione di prodotti culturali in formato digitale: ciascuna classe ha presentato il proprio lavoro nell'evento appositamente organizzato, ovvero nel seminario *Quale mondo costruiranno i nostri ragazzi? Quali ragazzi costruiranno il mondo? Didattica orientativa e sostenibilità. La voce delle scuole*¹⁰. All'evento hanno partecipato rappresentanti delle istituzioni accademiche e politiche territoriali e tutte le classi che hanno aderito alla ricerca¹¹. Erano presenti circa 300 ragazzi che, con i loro docenti, con il gruppo di ricerca, alcuni genitori, i rappresentanti delle istituzioni hanno dato vita ad una giornata di grande forza coesiva, frutto di un lavoro e di un impegno condiviso.

5. Nota di chiusura

La descrizione della esperienza di ricerca e degli esiti quali/quantitativi relativi a ciascuna delle classi che ha partecipato verrà affidata ad un volume di prossima pubblicazione e vedrà come autori anche i docenti delle classi che hanno partecipato alla ricerca. Il *progetto pilota* ha avuto lo scopo di testare la fattibilità di azioni didattiche che corrispondano alla nostra idea di orientamento come coinvolgimento attivo e produttivo dei giovani alla costruzione del proprio progetto di vita inserito nella comunità sociale e nel contesto-mondo. Nella consapevolezza dei limiti e delle criticità che sono state evidenziate nel testo, ci auguriamo di poter proseguire nella divulgazione del nostro progetto in futuri e più estesi contesti di ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Agenda 2030 (2015). Obiettivo 4: Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti (LLL) (ultima consultazione: 20/03/2026).
Benasayag M., Schmit G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

8 Effetto *Hawthorne*.

9 Sul campionamento di comodo e la partecipazione su base volontaria delle scuole e dei docenti si è detto nel paragrafo 2.

10 Il seminario si è tenuto il 20 febbraio 2026, presso l'Aula Magna del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

11 Si precisa che per questa specifica attività sono state introdotte tutte le misure di tutela dei dati previste dai regolamenti sulla privacy in vigore e che è stato richiesto il parere della Commissione Etica di Ateneo che si è pronunciata positivamente.

- Cirielli G., Consalvi M. (2026). *NEET: sfida sociale per i giovani e il lavoro in Italia*. CNEL: Roma.
- Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*. Torino: Einaudi.
- Corbetta P., Gasperoni G., Pisati M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Crisanti D. (2016). La scuola tra comunità e educazione. *Scuola e formazione*, 19(1): 33-36.
- European Commission (2022a). *Learning for the green transition and sustainable development*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2022b). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Istat. (2026). *Il mercato del lavoro*. Roma: Istat.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- La Rocca C., Margottini M., Nirchi S., (2025). Orientare le giovani generazioni alla cura, alla partecipazione, alla responsabilità tra didattica interdisciplinare e sostenibilità. *Ricerche pedagogiche*, 59(236): 65-89.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Roma: MIM.
- OECD. (2024). *Prospettive dell'occupazione*. Parigi: OECD Publishing.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. New York: ONU.
- Papa Francesco (2019). Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo. https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (ultima consultazione: 20/03/2026).
- Pombeni M.L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Mayer S., Frantz C. (2004). The connectedness to nature scale: a measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4): 503-515.
- Nisbet E., Zelenski J. (2013). The NR-6: A new brief measure of nature relatedness. *Frontiers in Psychology: Personality Science and Social Psychology*, 4: 1-11.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola-SEL.
- Pellerey M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Conferenza Unificata (2012). *Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri.
- Soresi S., Nota L. (2020.) *L'orientamento e la progettazione professionale. Modelli, strumenti e buone pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Spinoza B. (2006). *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Valenzano N., Zamengo F. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 209: 345-364.
- Valéry P. (1931). *Regards sur le monde actuel*. Parigi: Librairie Stock.
- Vygotskij L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Yin R.K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*. Roma: Armando.

Benessere esistenziale e risorse in adolescenza: una ricerca quantitativo-correlazionale

Existential well-being and resources among adolescents: a quantitative-correlational research

Antonella Arioli

Research Fellow of General and Social Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart | antonella.arioli@unicatt.it

Daniele Bruzzone

Full Professor of General and Social Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart | daniele.bruzzone@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Arioli A., Bruzzone D. (2026). Existential well-being and resources among adolescents: a quantitative-correlational research. *Pedagogia oggi*, 24(1), 148-159.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-18>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-18>

ABSTRACT

Building on recent surveys that have shown an increase in indicators of distress among young people, the *Teensview* research collected the perspectives of 734 pre-adolescents and adolescents living in the Piacenza area in 2024-2025, in order to understand their levels of psychosocial well-being and the individual and relational resources that support this. Through a self-administered questionnaire, the survey revealed correlations between levels of self-esteem and life satisfaction on the one hand, and the perception of meaning, the realization of values, and the support of family, school, and friends on the other. Overall, the majority of subjects expressed satisfactory levels of well-being, although early adolescents reported higher levels than middle and late adolescents, and lower levels of self-esteem and life satisfaction were recorded among girls. The realization of meaning, in particular, appears to positively influence the level of perceived well-being, while with growing maturity, the search for meaning intensifies.

A partire da recenti indagini che hanno registrato un incremento degli indici di malessere tra i giovani, la ricerca *Teensview* ha raccolto il punto di vista di 734 preadolescenti e adolescenti residenti nel territorio piacentino nell'anno 2024-2025, al fine di comprenderne il grado di benessere psicosociale e le risorse individuali e relazionali che lo supportano. Attraverso la somministrazione di un questionario *self-report*, l'indagine ha rilevato le correlazioni esistenti tra il livello di autostima e di soddisfazione esistenziale, da un lato, e la percezione di significato, la realizzazione di valori e il supporto familiare, scolastico e amicale, dall'altro. Complessivamente la maggioranza dei soggetti ha espresso livelli soddisfacenti di benessere, sebbene i preadolescenti sembrano star meglio degli adolescenti, e tra le ragazze siano stati registrati valori più bassi di autostima e soddisfazione di vita. La realizzazione di significato, in particolare, sembra influire positivamente sul livello di benessere percepito, mentre con il progredire dell'età si intensifica la ricerca di senso.

Keywords: adolescence, well-being, resources, meaning, values

Parole chiave: adolescenza, benessere, risorse, senso, valori

Received: March 13, 2026

Accepted: April 21, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Il presente manoscritto è il risultato del contributo congiunto degli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, si precisa che sono da attribuire a Daniele Bruzzone i paragrafi 1. *Le motivazioni e la prospettiva teorica della ricerca* e 4. *Sintesi e Conclusioni*, mentre a Antonella Arioli i paragrafi 2. *Le aree di indagine e gli strumenti impiegati* e 3. *L'analisi dei dati: benessere, valori e significato della vita*.

Corresponding Author:

Antonella Arioli, antonella.arioli@unicatt.it

1. Le motivazioni e la prospettiva teorica della ricerca

L'adolescenza rappresenta un fenomeno complesso, difficile da comprendere, spesso condizionato da una rappresentazione "crisiologica" (Barone, 2019) che tende a evidenziarne le vulnerabilità (Pietropolli Charmet, 2008; Cirillo, 2024; Vicari, 2025) e limita la percezione delle sue risorse, inducendo a definire l'adolescente per ciò che non è più o non è ancora, anziché per quello che è o potrebbe diventare (Bruzzone, 2018; Bruzzone, 2020). Sulla stessa linea si pone il racconto dei mass media che, insistendo particolarmente sulle diverse forme del disagio giovanile, restituiscono e rinforzano una lettura del mondo adolescenziale problematica e allarmistica, che rischia perfino di influire sulla percezione che i più giovani hanno di se stessi.

Questa interpretazione tendenzialmente negativa, peraltro, è corroborata dalle ricerche degli ultimi anni, che evidenziano come circa la metà dei giovani (52.4%) esprima una visione incerta e preoccupata del futuro, con le ragazze che arrivano al 58.6% (Laboratorio Adolescenza Magazine, 2023). Secondo indagini più recenti (Demopolis, Con i Bambini, 2025), il futuro è in cima alle preoccupazioni dei ragazzi (55%), seguito dalla salute (37%), dalla scuola (35%) e dalle relazioni familiari (34%). Il 35% di essi si dichiara ottimista, ma il 33% guarda all'avvenire in modo negativo. Secondo Save the Children (2024), più del 40% sperimenta sentimenti difficili, tra cui ansia, sfiducia e paura (anche qui, le ragazze risultano essere le più scoraggiate). Anche la recente indagine sulla vita emotiva degli adolescenti, promossa dall'Istituto Toniolo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Iori *et alii*, 2025), ha sottolineato i vissuti di rabbia, paura di fallire e il sentimento di non contare.

Emerge, d'altro canto, un diffuso bisogno di essere ascoltati, e di poter esprimere le proprie emozioni e sentimenti, ma anche di essere aiutati ad individuare i valori, gli ideali e gli obiettivi che li possano orientare nelle loro decisioni esistenziali.

Il Centro Studi Contesti, Affetti e Relazioni Educative (CARE) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Sede di Piacenza) ha promosso e realizzato la ricerca *Teensview*¹, con l'obiettivo di analizzare l'esperienza di preadolescenti e adolescenti residenti a Piacenza e provincia rispetto al loro grado di benessere, alla loro percezione di sé e, in particolare, alle risorse individuali e relazionali su cui sentono di poter contare (Bruzzone *et alii*, 2025). Si tratta di una ricerca empirica quantitativa di carattere osservativo-correlazionale, tesa a misurare alcune variabili significative e a coglierne l'intreccio nella determinazione del grado di benessere dei ragazzi e delle ragazze.

L'approccio teorico della ricerca, riconducibile alla prospettiva salutogenica di Aaron Antonovsky (1996), pone in stretta relazione il livello di salute di un soggetto con la sua capacità di attivare le risorse personali interne ed esterne, trasformando così gli eventi critici in opportunità di crescita. Sulla stessa linea, l'indagine si è ispirata agli assunti della Psicologia Positiva, che contribuiscono a veicolare uno sguardo sull'adolescenza meno patologizzante (Delle Fave, 2004), mettendo in luce le risorse e le potenzialità dell'individuo quali fattori cruciali per la promozione del benessere bio-psico-sociale (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), e i contributi della psicologia umanistico-esistenziale (Bühler, Allen, 1976; Frankl, 2015), che consentono di valorizzare la progettualità esistenziale, la ricerca di senso e l'autotrascendenza come elementi decisivi per la prevenzione del disagio e la promozione del benessere (Fizzotti, 2007; Arioli, 2013; Arioli, 2018; Grammatico, 2022).

2. Le aree di indagine e gli strumenti impiegati

In linea con questi presupposti teorici, la ricerca *Teensview* si è concentrata sugli indicatori di benessere, sulle risorse, sui valori degli adolescenti e sulla qualità dei loro contesti relazionali familiari, scolastici e amicali. Al fine di misurare queste variabili, è stato approntato un questionario *self-report* su piattaforma

1 La ricerca *Teensview*, realizzata con un contributo della Fondazione di Piacenza e Vigevano, è stata diretta da Daniele Bruzzone (Ordinario di Pedagogia generale) e Sonia Ranieri (Associata di Psicologia sociale) e ha coinvolto le seguenti ricercatrici: Antonella Arioli, Laura Ferrari, Alessia Confalonieri.

elettronica Qualtrics, con una prima parte contenente i dati socio-strutturali del soggetto e del suo nucleo familiare e una seconda parte composta da scale validate e ampiamente utilizzate in letteratura.

Nello specifico, il *benessere* è stato indagato attraverso diversi indicatori:

- l'autostima (Rosenberg, 1965)², quale indicatore di benessere dell'adolescente (es. Caprara, Delle Fratte, Steca, 2022) che rappresenta, in questa fase della crescita, una variabile particolarmente delicata;
- la soddisfazione di vita³, in relazione all'aspetto edonico del benessere (lo "star bene") e a quello eudaimonico (il "funzionare bene"). La sensazione di benessere, in quest'ultimo senso, è legata all'attuazione delle proprie potenzialità, oltre che al desiderio di perseguire e realizzare obiettivi e significati (Ryff, Keyes, 1995);
- il benessere psicosociale, scomposto nelle sue dimensioni emotiva, psicologica e sociale, secondo il modello tripartito di Keyes (2005)⁴, ove per benessere emotivo si intenda il piacere e la soddisfazione per la propria vita; per benessere psicologico il funzionamento ottimale di fronte ai compiti e alle sfide della vita; per benessere sociale la percezione positiva della qualità delle relazioni interpersonali nei diversi contesti di vita;
- l'impegno, la perseveranza, l'ottimismo e la connessione con gli altri, quali variabili che, in un'ottica multidimensionale di benessere (Kern *et alii*, 2016)⁵, costituiscono punti di forza individuali dei soggetti adolescenti.

Per quanto concerne la rilevazione delle *risorse individuali*, sono state rilevate le seguenti componenti:

- il senso della vita⁶, che si traduce nel desiderio e nell'impegno concreto di discernere e realizzare il significato e lo scopo della propria esistenza (Batthyany, Russo-Netzer, 2014). Secondo alcuni autori (Vignoles, 2011; Brassai, Piko, Steger, 2011) questo costrutto rappresenta un fattore cruciale per la definizione identitaria del soggetto. Esso si articola in due dimensioni: presenza di significato (il grado in cui gli individui percepiscono la propria vita come dotata di senso e coerenza) e ricerca di significato (il grado in cui le persone sono in attesa di trovare un significato alla propria vita) (Steger *et alii*, 2006);
- le priorità valoriali, indagate secondo il modello di Schwartz (1992; 2003)⁷, che distingue dieci domini collocati lungo due direttrici ortogonali: apertura al cambiamento *versus* conservazione, autopromozione *versus* autotrascendenza.

Per quanto riguarda, invece, le *risorse relazionali e sociali* degli adolescenti, sono state prese in considerazione:

- quelle familiari⁸, dati i numerosi studi (es. Grevenstein *et alii*, 2019) che evidenziano il legame significativo tra la qualità delle relazioni in famiglia e il benessere dei giovani. In particolare, è stato considerato il funzionamento familiare (secondo il Modello Circonflesso di Olson e collaboratori, 1979), il supporto

2 L'autostima è stata misurata attraverso la *Rosenberg Self-Esteem Scale*, nella versione validata in italiano da Prezza e collaboratori (1997).

3 Per tale variabile è stata utilizzata la *Satisfaction with Life Scale* (Cantril, 1965).

4 Per determinare il grado di benessere emotivo, psicologico e sociale è stata impiegata la scala *The Mental Health Continuum – Short Form*, nella versione italiana validata da Petrillo *et alii* (2015).

5 È stata impiegata la *EPOCH Measure of Adolescent Well-Being* di Kern *et alii* (2016).

6 Tale variabile è stata indagata attraverso il *Meaning in Life Questionnaire*, nella versione validata in italiano da Negri, Bassi e Delle Fave (2019), e la *Situational Meaning in Life Evaluation* (SMILE) di Zambelli e Tagliabue (2024).

7 Per i valori è stata utilizzata la versione breve del *Portrait Values Questionnaire*, nella versione validata in Italia da Capanna, Vecchione e Schwartz (2005).

8 Per misurare il clima familiare è stata utilizzata la sottoscala della *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale - Version IV*, nella versione validata in italiano da Visani, Di Nuovo e Loredio (2014); la variabile del supporto familiare è stata indagata attraverso la sottoscala della *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (Zimet *et alii*, 1988); per la percezione che i figli hanno dell'alleanza genitoriale è stata utilizzata la scala di "Responsabilità genitoriale condivisa" di Ranieri e Rosnati (2012).

percepito da parte dei figli (es. Lampropoulou, 2018) e la capacità dei genitori di collaborare e condividere la responsabilità educativa (Feinberg, Brown, Kan, 2012; Ranieri *et alii*, 2019);

- le risorse amicali, poiché nella transizione adolescenziale il rapporto con i pari riveste un ruolo decisivo per il benessere individuale (Fuligni, Trimble, Smola, 2025);
- il clima scolastico, che comprende il senso di appartenenza, il sostegno dei pari, il supporto ricevuto dagli insegnanti e l'accettazione culturale (La Salle, Zabek, Meyers, 2016)⁹.

3. L'analisi dei dati: benessere, valori e significato della vita

Hanno partecipato all'indagine complessivamente 734 soggetti (per il 38.6% maschi e per il 61.4% femmine) di età compresa tra i 12 e i 19 anni¹⁰, suddivisi in tre gruppi: *early adolescents* (12-14 anni), *middle adolescents* (15-16 anni) e *late adolescents* (17-19 anni).

Il campione è stato costruito secondo un criterio non probabilistico per convenienza, su adesione volontaria delle Scuole Secondarie di primo e di secondo grado della città di Piacenza e provincia. Sebbene il reclutamento sia avvenuto su base volontaria, il campione finale è risultato stratificato e bilanciato per genere e fasce di età, garantendo una buona rappresentatività rispetto alla popolazione generale degli adolescenti piacentini e della provincia. Sono state preliminarmente raccolte, tramite apposito Modulo di Consenso Informato e Trattamento dei Dati, le autorizzazioni dei genitori delle ragazze e dei ragazzi minorenni. I dati sono stati trattati nel rispetto dell'anonimato e della normativa vigente sulla privacy.

Il progetto di ricerca ha ottenuto l'approvazione previa della Commissione Etica per la Ricerca in Psicologia (CERPS) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Si riassumono qui i principali dati relativi al benessere emotivo, psicologico e sociale nelle loro intersezioni con gli orientamenti valoriali e il significato della vita. Per quanto riguarda i dati relativi al supporto percepito a livello familiare, scolastico e amicale - che non costituiscono l'oggetto del presente articolo ma si confermano quali indispensabili risorse nel percorso di crescita di preadolescenti e adolescenti - si rinvia al report finale dell'indagine (Bruzzone *et alii*, 2025).

I dati sono stati sottoposti ad analisi statistica. Per analizzare la presenza di differenze significative negli indici legate al genere e all'età, sono state condotte analisi della varianza univariata (ANOVA) su tutte le scale, avvalendosi del software SPSS. Per indagare le differenze tra i diversi gruppi di età è stato utilizzato il test post-hoc di Bonferroni. Per indagare l'associazione tra i costrutti di interesse, sono state inoltre condotte delle correlazioni e delle regressioni lineari. È stata anche condotta l'analisi di cluster che ha consentito di suddividere i partecipanti in gruppi caratterizzati da profili simili ed è stata condotta un'analisi della varianza al fine di far emergere eventuali differenze tra i vari profili in relazione al livello di benessere.

9 Per indagare il clima scolastico è stata impiegata la *Georgia School Personnel Survey*, nella versione italiana di Caravita *et alii* (2021).

10 Hanno partecipato alla rilevazione la scuola secondaria di I grado "Dante-Carducci" di Piacenza; la scuola secondaria di I grado "M.K. Gandhi" di San Nicolò di Rottofreno (PC); il liceo scientifico statale "L. Respighi" di Piacenza; il liceo delle scienze umane statale "G.M. Colombini" di Piacenza; l'istituto tecnico-professionale statale "G.D. Romagnosi" di Piacenza; il liceo delle scienze umane statale "Alessandro Volta" di Castel San Giovanni (PC); l'istituto di istruzione secondaria superiore "Mattei" di Fiorenzuola d'Arda (PC).

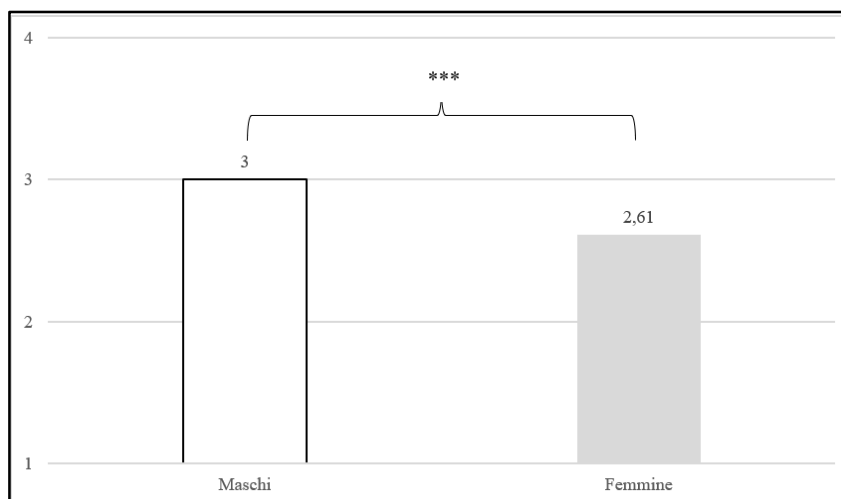
	Campione totale <i>M (DS)</i>	Genere		Età		
		Maschi <i>M (DS)</i>	Femmine <i>M (DS)</i>	<i>Early</i> <i>M (DS)</i>	<i>Middle</i> <i>M (DS)</i>	<i>Late</i> <i>M (DS)</i>
1. Autostima	2.76 (0.65)	3.00 (0.40)	2.61 (0.31)	2.85 (0.40)	2.74 (0.54)	2.83 (0.36)
2. Soddisfazione di vita presente	6.28 (1.98)	6.75 (0.13)	6.01 (0.10)	6.76 (0.12)	6.17 (0.17)	6.20 (0.11)
3. Soddisfazione di vita futura	8.12 (1.58)	8.16 (0.10)	7.98 (0.08)	8.11 (0.10)	7.81 (0.13)	8.29 (0.09)
4. MHC – SF - Punteggio totale	3.75 (0.85)	4.00 (0.05)	3.61 (0.04)	3.97 (0.05)	3.70 (0.07)	3.74 (0.05)
5. MHC – SF - Benessere emotivo	4.21 (0.92)	4.44 (0.08)	4.05 (0.04)	4.41 (0.06)	4.09 (0.08)	4.23 (0.05)
6. MHC – SF - Benessere psicologico	4.15 (1.02)	4.39 (0.07)	4.01 (0.05)	4.31 (0.07)	4.13 (0.09)	4.16 (0.06)
7. MHC – SF - Benessere sociale	3.02 (0.98)	3.27 (0.06)	2.88 (0.05)	3.33 (0.06)	2.95 (0.08)	2.95 (0.05)
8. EPOCH - Punteggio totale	3.63 (0.65)	3.69 (0.04)	3.59 (0.03)	3.85 (0.04)	3.51 (0.05)	3.56 (0.04)
9. EPOCH - Impegno	3.38 (0.86)	3.42 (0.05)	3.34 (0.04)	3.64 (0.05)	3.19 (0.07)	3.31 (0.05)
10. EPOCH - Perseveranza	3.23 (0.89)	3.42 (0.05)	3.34 (0.04)	3.64 (0.05)	3.19 (0.07)	3.31 (0.05)
11. EPOCH - Ottimismo	3.45 (0.88)	3.55 (0.06)	3.37 (0.04)	3.68 (0.06)	3.29 (0.08)	3.42 (0.05)
12. EPOCH - Connessione	4.28 (0.78)	4.32 (0.05)	4.27 (0.04)	4.33 (0.05)	4.30 (0.07)	4.25 (0.04)
13. EPOCH - Felicità	3.73 (0.91)	3.84 (0.06)	3.65 (0.04)	3.97 (0.06)	3.63 (0.08)	3.63 (0.05)

Tab. 1: Media (M), Deviazione Standard (DS) delle variabili relative all'area del benessere. Note: M = media; DS = deviazione standard. La scala di risposta è compresa tra 1 e 4 per le misure dell'autostima; tra 0 e 10 per la soddisfazione di vita presente e futura; tra 1 e 6 per la scala MHC - SF I (benessere emotivo, benessere psicologico e benessere sociale); tra 1 e 5 per la scala EPOCH (impegno, perseveranza, ottimismo, connessione e felicità)

	Campione totale <i>M (DS)</i>	Genere		Età		
		Maschi <i>M (DS)</i>	Femmine <i>M (DS)</i>	<i>Early</i> <i>M (DS)</i>	<i>Middle</i> <i>M (DS)</i>	<i>Late</i> <i>M (DS)</i>
1. MLQ - Punteggio totale Scala totale (MLQ)	4.48 (1.02)	4.54 (0.07)	4.41 (0.05)	4.55 (0.07)	4.34 (0.09)	4.54 (0.06)
2. MLQ - Presenza di significato (MLQ)	4.26 (1.49)	4.48 (0.10)	4.13 (0.07)	4.64 (0.09)	4.10 (0.13)	4.18 (0.09)
3. MLQ - Ricerca di significato (MLQ)	4.71 (1.50)	4.61 (0.10)	4.68 (0.07)	4.46 (0.10)	4.59 (0.13)	4.89 (0.09)
4. SMILE - Presenza di significato (SMILE)	4.77 (1.43)	4.94 (0.09)	4.67 (0.07)	5.13 (0.09)	4.56 (0.12)	4.71 (0.08)
5. SMILE - Ricerca di significato (SMILE)	5.05 (1.38)	4.93 (0.09)	5.07 (0.07)	4.84 (0.09)	4.96 (0.12)	5.20 (0.08)
6. PVQ - Conservazione	3.57 (0.88)	3.57 (0.06)	3.56 (0.04)	3.53 (0.06)	3.54 (0.08)	3.62 (0.05)
7. PVQ - Apertura al cambiamento	4.19 (0.83)	4.24 (0.05)	4.16 (0.04)	4.25 (0.05)	4.19 (0.07)	4.15 (0.05)
8. PVQ - Autotrascendenza	4.48 (0.85)	4.41 (0.05)	4.53 (0.04)	4.40 (0.05)	4.49 (0.07)	4.59 (0.05)
9. PVQ - Autopromozione	3.29 (1.14)	3.46 (0.07)	3.14 (0.06)	3.12 (0.07)	3.33 (0.10)	3.44 (0.07)

Tab. 2: Media (M), Deviazione Standard (DS) delle variabili relative all'area delle risorse individuali. Note: La scala di risposta è compresa tra 1 e 7 per la scala MLQ; tra 1 e 6 per la scala SMILE; tra 1 e 6 per la scala PVQ (conservazione, apertura al cambiamento, autotrascendenza, autopromozione)

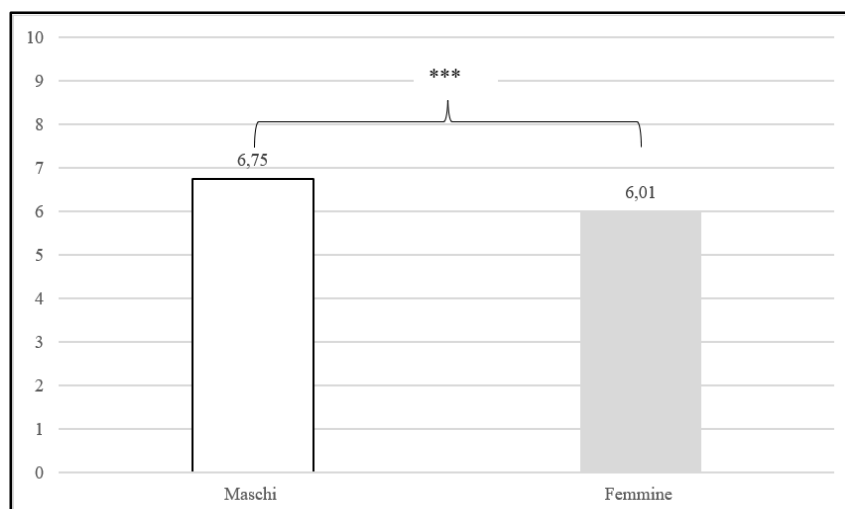
Riguardo all'autostima, i *teenagers* mostrano complessivamente un livello medio, anche se i maschi esprimono livelli significativamente più alti rispetto alle ragazze (Fig. 1).



*** p < .001

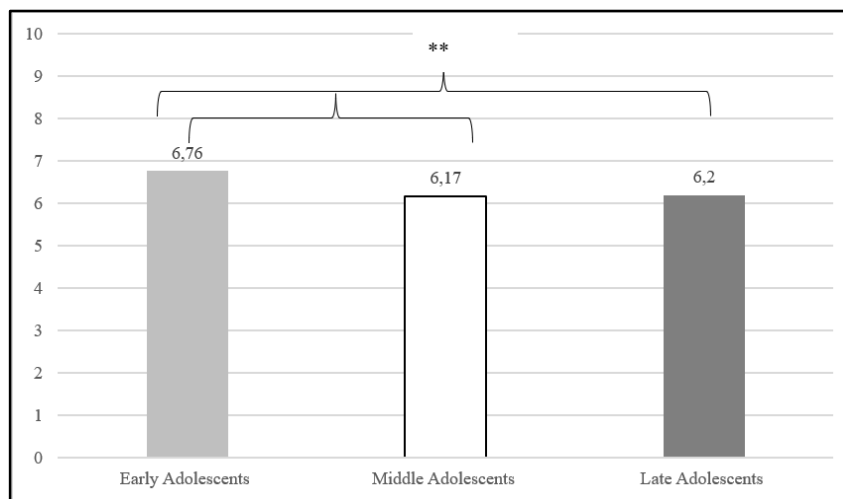
Fig. 1: Autostima - differenze di genere

Anche per la soddisfazione di vita presente si registrano nel complesso livelli medio-alti, con i maschi che risultano significativamente più soddisfatti della propria vita (Fig. 2). Inoltre, gli *early adolescents* figurano significativamente più soddisfatti rispetto ai *middle adolescents* e ai *late adolescents* (Fig. 3).



*** p < .001

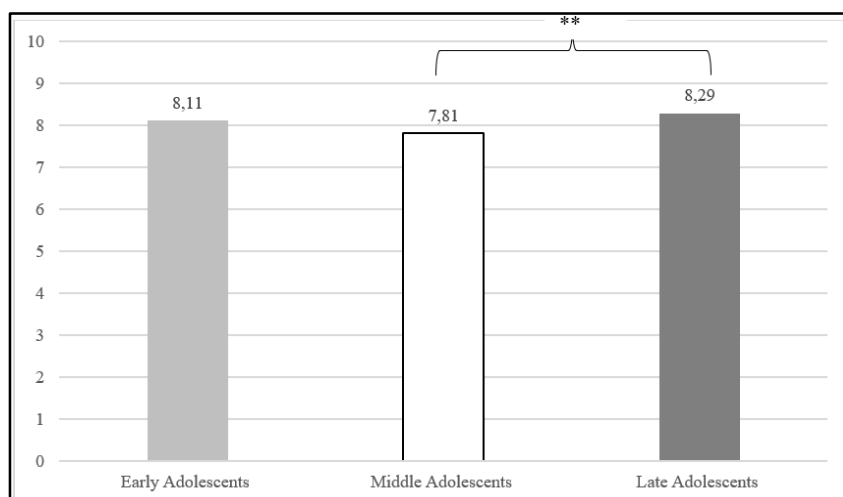
Fig. 2: Soddisfazione di vita presente - differenze di genere



*** p < .05

Fig. 3: Soddisfazione di vita presente - differenze d'età

Circa la soddisfazione di vita percepita in relazione al proprio futuro (dopo 10 anni), i dati riportano livelli mediamente alti, evidenziando come i *late adolescents* si aspettino di avere una soddisfazione di vita maggiore (Fig. 4).

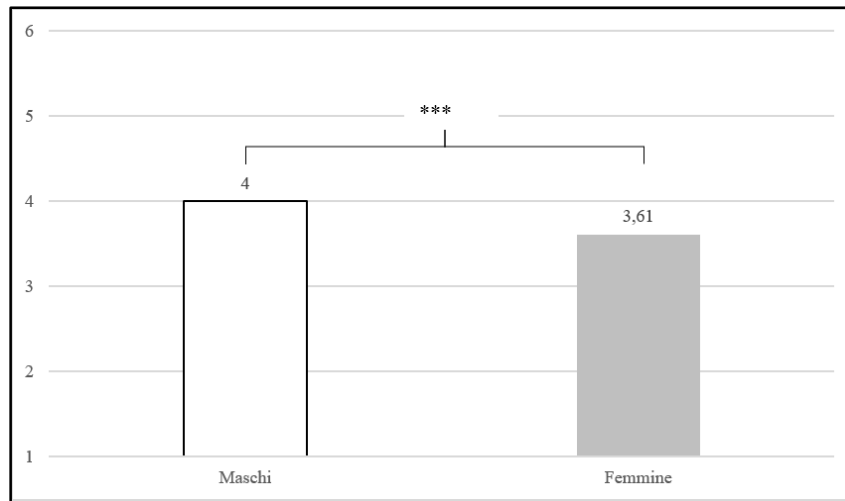


** p < .05

Fig. 4: Soddisfazione di vita futura - differenze d'età

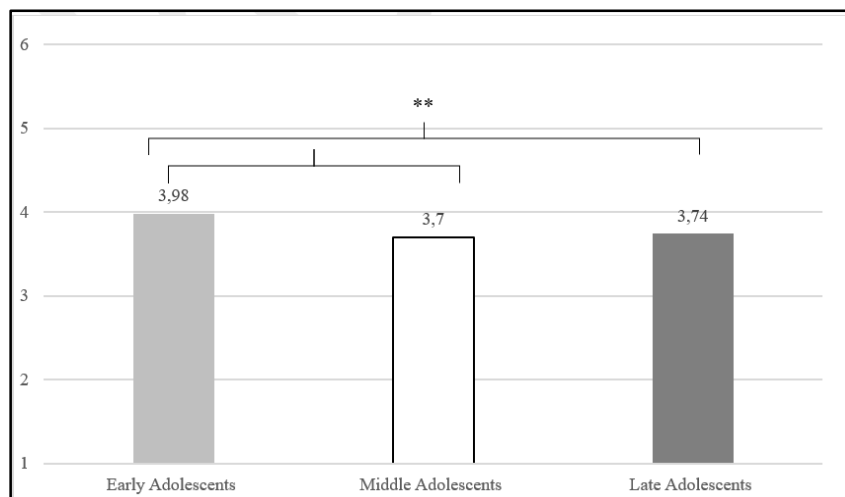
Anche in relazione al benessere psicosociale i dati evidenziano livelli medi soddisfacenti, con indici più elevati per il benessere emotivo e psicologico rispetto a quello sociale.

Riguardo al genere, i maschi, esprimono livelli medi di benessere psicosociale significativamente più alti rispetto alle femmine (Fig. 5). Inoltre, il gruppo degli *early adolescents* mostra livelli medi di benessere significativamente più alti rispetto al gruppo dei *middle adolescents* e quello dei *late adolescents*. (Fig. 6).



*** $p < .001$

Fig. 5: Benessere emotivo, psicologico e sociale - differenze di genere

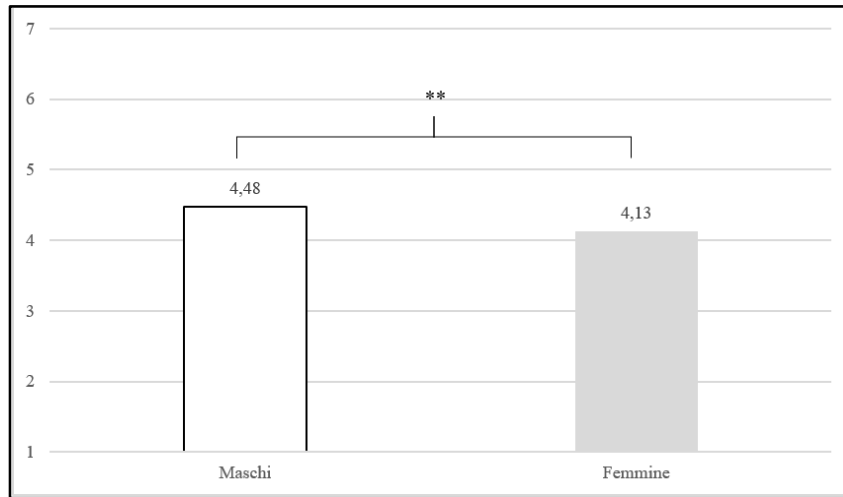


** $p < .050$

Fig. 6: Benessere emotivo, psicologico e sociale - differenze d'età

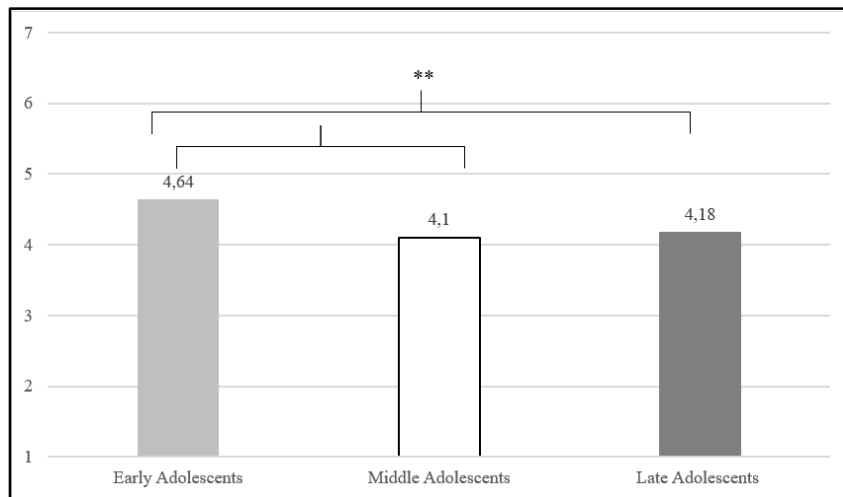
In rapporto alle risorse individuali e, nello specifico, alla variabile senso della vita, i risultati mostrano livelli medio-alti per entrambe le sottodimensioni di presenza e ricerca di significato.

La presenza di significato risulta significativamente più alta, però, nei maschi (Fig. 7). Gli *early adolescents* presentano livelli medi significativamente più alti rispetto ai *middle adolescents* e ai *late adolescents*. D'altro canto, gli adolescenti più grandi riportano livelli medi di ricerca di significato più alti rispetto ai più piccoli (Figg. 8-9).



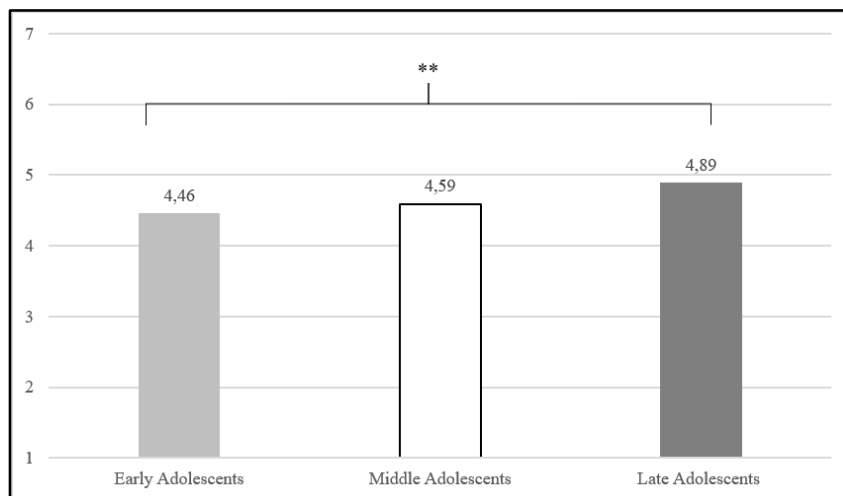
** < .05

Fig. 7: Presenza di significato (MLQ) - differenze di genere



** < .05

Fig. 8: Presenza di significato (MLQ) - differenze d'età



** < .05

Fig. 9: Ricerca di significato (MLQ) - differenze d'età

Relativamente ai valori personali, emerge una preferenza per i valori di autotrascendenza e di apertura al cambiamento, mentre i valori che i partecipanti riconoscono meno vicini a sé sono quelli di conservazione e di autopromozione. In generale, sembra che le priorità valoriali dei *teenagers* siano maggiormente orientate verso la relazione con l'altro e l'apertura al nuovo, e meno al rispetto della tradizione, al desiderio di stabilità o alla ricerca di prestigio e affermazione sociale (cfr. Barni, Ranieri, 2010).

4. Sintesi e conclusioni

Complessivamente tra le ragazze e i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca si registra una percezione abbastanza positiva della propria qualità di vita, anche se circa un terzo del campione ha riportato valori medio-bassi di benessere. Emergono alcune differenze significative legate al genere e all'età: gli adolescenti maschi, infatti, riportano migliori livelli di autostima, soddisfazione di vita e ottimismo; inoltre, i preadolescenti presentano livelli più alti di benessere emotivo, psicologico e sociale rispetto agli adolescenti. Il fatto che si riscontri nei maschi un grado più elevato di autostima, soddisfazione e ottimismo potrebbe riflettere, tuttavia, possibili *bias* legati alla desiderabilità sociale o a modalità differenti di consapevolezza ed espressione di sé. Lo stesso si potrebbe ipotizzare per i livelli più elevati di benessere riscontrati nei preadolescenti.

In generale, sia i ragazzi che le ragazze hanno riportato punteggi più alti a livello emotivo e psicologico rispetto al benessere sociale: questo dato potrebbe restituire non solo la minore soddisfazione rispetto al grado di integrazione nel contesto sociale, ma anche la percezione di essere scarsamente considerati e riconosciuti dal mondo adulto.

Per quanto riguarda le risorse individuali, i risultati evidenziano differenze significative tra maschi e femmine: i primi mostrano livelli più alti di presenza di significato rispetto alle compagne. La presenza di significato, inoltre, risulta maggiore tra gli *early adolescents* che tra i *middle* e i *late adolescents*. Al contrario, la ricerca di significato si fa più spiccata nella tarda adolescenza: con l'aumentare dell'età sembra diminuire la percezione di un significato nel presente, mentre si evidenzia una maggiore attenzione alla ricerca di senso nel futuro, comprensibilmente accompagnata da vissuti di inquietudine e incertezza.

Rispetto ai valori, quelli per i quali gli adolescenti mostrano una certa preferenza (autotrascendenza e apertura al cambiamento) sono associati a maggiori livelli di benessere. In particolare, l'apertura al cambiamento e l'autostima appaiono correlate significativamente, il che potrebbe indicare che le ragazze e i ragazzi che credono in se stessi sono più propensi ad accogliere le novità, e viceversa. L'apertura al cambiamento, inoltre, correla positivamente con la presenza di significato: questo sembrerebbe suggerire un legame tra l'esplorazione e la scoperta, da un lato, e la percezione di una vita significativa, dall'altro, pur senza implicare un rapporto causale.

Interessante rilevare che anche l'autopromozione è risultata significativamente e positivamente associata ad alcuni indicatori di benessere. Se questo potrebbe indicare la centralità di dinamiche connesse alla pressione verso la performance e al riconoscimento sociale, allo stesso tempo potrebbe significare come, in tale fase del ciclo di vita, una tendenza alla ricerca del successo e alla riuscita personale possa contribuire a rafforzare la percezione del proprio valore e la capacità di guardare al futuro con soddisfazione e ottimismo. Elementi, questi, che sembrano suggerire l'opportunità di investire sulla costruzione di occasioni reali in grado di promuovere forme autentiche di partecipazione dei ragazzi e delle ragazze, in cui possano prendere l'iniziativa, assumere responsabilità e sentirsi valorizzati nel più ampio contesto sociale in cui sono situati.

Riferimenti bibliografici

- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1): 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arioli A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Arioli A. (2018). Essere adolescente nella società dell'incertezza tra disagio esistenziale e ricerca di senso. In P. Barone et alii (eds.), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 43-55). Milano: FrancoAngeli.

- Barni D., Ranieri S. (2010). I valori e la loro trasmissione tra le generazioni: un'analisi psicosociale. *Ricercazione*, 2(2): 253–268.
- Barone P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Batthyany A., Russo-Netzer P. (2014). *Meaning in positive and existential psychology*. New York: Springer.
- Brassai L., Piko B. F., Steger M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine*, 18(1): 44–51. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>
- Bruzzone D. (2018). L'età della crisi nel tempo della crisi: l'adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione?. In P. Barone *et alii* (eds.), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 30–42). Milano: FrancoAngeli.
- Bruzzone D. (2020). Essere adolescenti: l'inquietudine necessaria. In S. Kanizsa, A. M. Mariani (eds.), *Introduzione alla pedagogia generale. Formare e aggiornare gli insegnanti delle secondarie* (pp. 165–181). Milano: Pearson.
- Bruzzone D. *et alii* (2025). *Teensview. Risorse e prospettive di preadolescenti e adolescenti: una ricerca nel contesto piacentino*. Milano: Educatt.
- Bühler C., Allen M. (1976). *Introduzione alla psicologia umanistica*. Roma: Armando.
- Cantril H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick Rutgers University Press.
- Capanna C., Vecchione M., Schwartz S. H. (2005). La misura dei valori. Un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano [The measurement of values. A contribution to the validation of the Portrait Values Questionnaire on an Italian sample]. *Giunti Organizzazioni Speciali*, 246: 29–41.
- Caprara G. V., Delle Fratte A., Steca P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: Indicazioni e predittori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 6(2): 203–234. <https://doi.org/10.1449/1189>
- Caravita S. C. S. *et alii* (2021). Contact with migrants and perceived school climate as correlates of bullying toward migrant classmates. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(174): 45–60. <https://doi.org/10.1002/cad.20400>
- Cirillo L. (2024). *Soffrire di adolescenza. Il dolore muto di una generazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Delle Fave A. (2004). Positive psychology and the pursuit of complexity. Special Issue on Positive Psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27: 7–12.
- Demopolis, Con i Bambini (2025). *Vivere da adolescenti in Italia. Presente e futuro delle nuove generazioni*. In <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2025/11/Presentazione-indagine-Vivere-da-adolescenti-in-Italia-18-novembre-2025.pdf> (ultima consultazione:12/03/2026).
- Feinberg M. E., Brown L. D., Kan M. L. (2012). A multi-domain self-report measure of coparenting. *Parenting: Science and Practice*, 12(1): 1–21. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.638870>
- Fizzotti E. (ed.) (2007). *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*. Roma: LAS.
- Frankl V. E. (2015). *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo di oggi*. Milano: Mursia.
- Fuligni A. J., Trimble A., Smola X. A. (2025). The significance of feeling needed and useful to family and friends for psychological well being during adolescence. *Journal of Adolescence*, 97(1): 292–300. <https://doi.org/10.1002/jad.12403>
- Grammatico S. (2022). *Volontà di significato e autotrascendenza come sistema motivazionale interpersonale*. Milano: FrancoAngeli.
- Grevenstein D. *et alii* (2019). Better family relationships-higher well-being: The connection between relationship quality and health related resources. *Mental Health & Prevention*, 14: 200160. <https://doi.org/10.1016/j.mph.2019.200160>
- Iori V. *et alii* (eds.) (2025). *Adolescenti e vita emotiva. Tra Generazione Z e Generazione Alpha. Rilevazione 2023-2024*. Milano: Vita e Pensiero.
- Keyes C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3): 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Kern M. L. *et alii* (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5): 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Laboratorio Adolescenza Magazine (2023). *Adolescenti e futuro. Dossier*. In <https://laboratorioadolescenza-magazine.org/wp-content/uploads/2023/12/Dossier-Laboratorio-Adolescenza-Magazine-2-2023.pdf> (ultima consultazione:12/03/2026).
- Lampropoulou A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67: 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>
- La Salle T. P., Zabek F., Meyers J. (2016). Elementary student perceptions of school climate and associations with individual and school factors. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 10(1): 55–65. In <https://www.nasponline.org/publications/periodicals/spf/volume-10/volume-10-issue-1-%28spring-2016%29/elementary-student-perceptions-of-school-climate-and-associations-with-individual-and-school-factors> (ultima consultazione: 12/03/2026).

- Negri L., Bassi M., Delle Fave A. (2019). Italian validation of the Meaning in Life Questionnaire. *Rivista di Psicologia Clinica*, 15(2): 129–141. <https://doi.org/10.1177/0033294118821302>
- Olson D. H., Sprenkle D. H., Russell C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18: 3–28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Petrillo G. et alii (2015). The Mental Health Continuum–Short Form (MHC–SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social Indicators Research*, 121(1): 291–312. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0629-3>
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Bari-Roma: Laterza.
- Prezza M., Trombaccia F. R., Armento L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg. Traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223: 35–44.
- Ranieri S., Rosnati R. (2012). *Scala di responsabilità genitoriale condivisa*. Manoscritto non pubblicato.
- Ranieri S. et alii (2019). Identità di coppia e alleanza genitoriale in famiglie con figli in età scolare: Una prospettiva diadica. *Psicologia Sociale*, 14(3): 369–384. <https://doi.org/10.1482/94940>
- Rosenberg M. (1965). *The Rosenberg self-esteem scale and other measures of self-acceptance*. In Rosenberg (ed.), *Society and the adolescent self-image* (pp. 15–37). Princeton University Press.
- Ryff C. D., Keyes C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719–727. In <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719> (ultima consultazione: 12/03/2026).
- Save the Children (2024). *Domani (im)possibili. Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. In <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf> (ultima consultazione: 12/03/2026).
- Schwartz S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna et alii (eds.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 25, pp. 1–65). Academic Press.
- Schwartz S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the European social survey*. In <http://www.europeansocialsurvey.org/> (ultima consultazione: 12/03/2026).
- Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist Association*, 55(1): 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>
- Steger M. F. et alii (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1): 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Vicari S. (2025). *Adolescenti interrotti. Intercettare il disagio prima che sia tardi*. Milano: Feltrinelli.
- Vignoles V. L. (2011). Identity motives. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 403–432). Springer.
- Visani, E., Di Nuovo, S., Loriedo, C. (2014). *Il FACES IV: Il modello circonflesso di Olson nella clinica e nella ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Zambelli M., Tagliabue S. (2024). The Situational Meaning in Life Evaluation (SMILE): Development and validation studies. *Journal of Happiness Studies*, 25(1): 1–24.
- Zimet D. G. et alii (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1): 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Adolescenti alla ricerca di sé e del proprio futuro:
la musica rap per dare voce a sogni e paure

Adolescents in search of themselves and their future:
rap music as a means of giving voice to dreams and fears

Paola Ricchiardi

Associate Professor of Experimental Pedagogy | University of Turin | paola.ricchiardi@unito.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ricchiardi P. (2026). Adolescents in search of themselves and their future: rap music as a means of giving voice to dreams and fears. *Pedagogia oggi*, 24(1), 160-169.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-19>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-19>

ABSTRACT

This paper presents educational guidance pathways that use rap music as an evocative language to foster adolescents' self-reflection. In particular, it illustrates the "Rap Therapy" method, adapted to the educational context and implemented in third-year classes of upper secondary schools within school-to-university transition projects. A qualitative analysis of 24 rap songs produced by 510 students made it possible to investigate the guidance processes activated, according to the models proposed by Savickas (2011), Guichard (2009), and Hirschi (2010). The findings reveal a strong activation of elements related to personal reflection, future projection, confidence in one's own abilities, and exploration, as well as a critical reworking of the relationship with one's social context and with extrinsic values such as money and success. Rap thus emerges as an educational device capable of promoting meaningful guidance processes.

Il contributo presenta percorsi di orientamento formativo che utilizzano la musica rap come linguaggio evocativo per favorire la riflessione su di sé negli adolescenti. In particolare, viene illustrato il metodo "Rap Terapia", adattato al contesto educativo e sperimentato in classi terze della scuola secondaria di secondo grado nell'ambito di progetti di transizione scuola-università. L'analisi qualitativa condotta su 24 brani rap prodotti da 510 studenti ha consentito di indagare i processi orientativi attivati secondo i modelli di Savickas (2011), Guichard (2009) e Hirschi (2010). I risultati mostrano una forte attivazione delle dimensioni di riflessione personale, proiezione nel futuro, fiducia nelle proprie possibilità ed esplorazione, nonché una rielaborazione critica del rapporto con il contesto e con i valori estrinseci di denaro e successo. Il metodo rap emerge così come dispositivo educativo capace di promuovere processi orientativi significativi.

Keywords: educational guidance, future, fears, rap music, reflexivity

Parole chiave: orientamento formativo, futuro, paure, musica rap, riflessività

Received: March 28, 2026

Accepted: May 2, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Paola Ricchiardi, paola.ricchiardi@unito.it

Introduzione

Ampie indagini europee (FEPS, 2022; Deloitte Global, 2025), confermate anche da studi italiani (Istat, 2023), mostrano un'alta incidenza di paure e incertezze tra i ragazzi, dovute in particolare alla complessità dello scenario internazionale e al cambiamento climatico. Emergono inoltre timori legati all'instabilità economica e alla fragilità della salute, sperimentata in prima persona. Secondo le ricerche, ansia e paura influiscono negativamente sull'autoefficacia e questa sulla capacità di proiettarsi nel futuro (Bozzato, 2024). Diventa infatti complesso in un mondo dominato dall'incertezza dover immaginare il proprio futuro personale, professionale e familiare. Si tratta di un aspetto che i percorsi di orientamento formativo rivolti in special modo agli adolescenti non possono ignorare: occorre che i ragazzi abbiano spazi e strumenti per esprimere le proprie paure e per apprendere a vivere nell'incertezza (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023). Risultano particolarmente utili allo scopo i percorsi orientativi che impiegano i linguaggi evocativi privilegiati dai ragazzi. All'interno dei percorsi finanziati con la Misura 1.6. "Transizione scuola-università", l'Università di Torino ha dunque privilegiato, specie per le classi terze delle scuole secondarie di secondo grado, percorsi di orientamento formativo che utilizzano linguaggi come la musica, l'immagine, il cinema o il gioco, per consentire ai ragazzi di esprimere meglio se stessi, i loro desideri, valori, rappresentazioni e timori. Nel presente contributo illustreremo i percorsi innovativi che usano la musica rap come strumento di orientamento formativo, inteso come processo volto a promuovere riflessione su di sé e sul proprio progetto.

1. I percorsi Rap in contesti educativi

La musica riveste un ruolo di particolare rilievo durante l'adolescenza ed è da tempo impiegata con efficacia negli interventi educativi e psicologici (Miranda, 2013), specie come sostegno a processi di crescita personale (McFerran, Roberts, O'Grady, 2010). In questo contesto, anche il rap assume una funzione significativa. Si è infatti sviluppato un filone rap educativo che utilizza tale linguaggio come mezzo per esprimere se stessi e per favorire una trasformazione in positivo (Travis, 2013), anche in contesti con difficoltà importanti (Kento, 2020). I percorsi rap realizzati con finalità educative presentano differenze rilevanti al loro interno. Si distinguono innanzitutto quelli individuali da quelli di gruppo, gli interventi che privilegiano strategie di tipo produttivo (in cui i partecipanti vengono incoraggiati a scrivere e realizzare un brano originale) da quelli che adottano un approccio recettivo (interventi in cui il rap è impiegato prevalentemente come oggetto di ascolto e analisi), i progetti di breve, medio o lungo periodo. Nei percorsi in cui si giunge alla realizzazione di un brano si possono inoltre distinguere quelli che danno maggiore enfasi agli aspetti artistici e all'apprendimento di competenze tecniche, da quelli in cui tali dimensioni rimangono sullo sfondo, per privilegiare gli aspetti educativi. Anche la tipologia di attività previste per giungere alla scrittura del brano può variare in modo significativo (es. brainstorming collettivo e focalizzazione di ogni partecipante su un aspetto; scrittura individuale a partire da un unico tema; scrittura collaborativa...). Esplicheremo di seguito le caratteristiche del metodo rap adottato per l'orientamento, denominato "Rap Terapia".

2. Il metodo "Rap Terapia" in contesto educativo

Il metodo "Rap Terapia"¹ è stato elaborato da Marco Zuliani in ambito clinico e sanitario (da qui il nome) ed è stato poi sviluppato, con il contributo di Maria Rizzo (educatrice), in contesti educativi (Ricchiardi, Torre, 2024). La versione educativa, a differenza di quella elaborata in ambito clinico, privilegia il gruppo, rivolgendosi a classi o a bambini e ragazzi in contesti extrascolastici o ancora a gruppi composti da genitori e figli, con lo scopo di favorire la riflessione e consentire la narrazione di sé. Mentre il metodo sviluppato in ambito clinico era condotto perlopiù individualmente, in stretta relazione con il percorso terapeutico

1 <https://rapterapia.it/>

(da cui derivavano anche le tematiche da trattare), nel contesto educativo i percorsi si focalizzano invece sul desiderio di raccontarsi attraverso strumenti diversi da quelli abituali, valorizzando la contaminazione positiva delle idee. Si caratterizza inoltre per l'adozione di specifici principi pedagogici e per un iter consolidato che riassumeremo di seguito.

Il metodo "Rap Terapia" prevede in ambito educativo un percorso che consta mediamente di 15-20 ore, suddiviso in 5-7 incontri, con un gruppo di persone (di solito dai 10 ai 20 partecipanti), abitualmente abbastanza omogenei per età (ad eccezione dei progetti "intergenerazionali").

I percorsi si centrano su tematiche educative rilevanti e significative per i partecipanti, in un "viaggio" che prevede diverse fasi ricorsive di riflessione, condivisione e scrittura, fino alla redazione finale del brano collettivo.

Gli interventi vengono guidati da due adulti, abitualmente un rapper e un educatore. Entrambe le figure hanno competenze artistiche (almeno di base) ed entrambe le figure svolgono una funzione educativa rilevante, in una contaminazione positiva tra le due professioni. Per condurre tali percorsi è infatti fondamentale avere competenze artistiche: per i ragazzi sapere di avere di fronte una persona che ha o ha avuto l'opportunità di cantare la sua musica in contesti importanti facilita il primo contatto e attribuisce di per sé autorevolezza a chi conduce i laboratori. Tuttavia, sul lungo periodo, questo non è sufficiente. L'adulto è chiamato a dimostrare un interesse autentico per i ragazzi e per i loro stati d'animo e a mostrare competenze pedagogiche, quali la capacità di ascolto attivo, l'attenzione costante ai singoli e al gruppo, l'empatia, nonché autorevolezza, profondità e solidità morale.

Nei percorsi di "Rap Terapia" (RT), il setting di gruppo si fonda sul principio dell'interdipendenza positiva. Il prodotto finale è infatti responsabilità collettiva, anche di chi sceglie di partecipare in modo marginale, e il successo dipende dal contributo di tutti. All'interno del gruppo particolare attenzione è riservata al riconoscimento e alla valorizzazione delle voci marginali: l'intervento educativo mira, infatti, a dare spazio e legittimità espressiva a chi solitamente non trova ascolto, con l'obiettivo di trasformare dinamiche relazionali escludenti. Il gruppo diventa così luogo di pluralità e accoglienza dei punti di vista, in cui ogni vissuto ed esperienza contribuisce alla costruzione di un significato condiviso, senza annullare l'unicità del singolo.

Nel metodo RT, l'attenzione educativa è rivolta principalmente al percorso: alle dinamiche relazionali, alle strategie messe in atto e alle trasformazioni interiori dei partecipanti, più che al risultato finale o alla performance individuale. Gli aspetti stilistici restano sullo sfondo per favorire l'emergere del pensiero di ciascuno. In questo processo si promuove anche la decostruzione delle narrazioni standardizzate, stimolando un pensiero critico capace di superare stereotipi e racconti dominanti, per lasciare spazio a narrazioni personali, alternative e autentiche.

Il metodo si ispira al principio della riflessività trasformativa (Archer, 2009), stimolando i partecipanti verso una riflessione critica e consapevole. Questo processo di rielaborazione, come sottolineato da Mezirow (1991), favorisce il cambiamento personale. In tale prospettiva, la scrittura assume un valore centrale: è strumento di stabilizzazione del pensiero, ma anche occasione di presa di coscienza e trasformazione. Scrivere permette di rendere esplicito ciò che è implicito, di rileggerlo criticamente, di rallentare il pensiero per ordinarlo e di conservarne traccia nel tempo.

3. Il metodo RT per l'orientamento

Il metodo RT, così come è stato sviluppato in ambito educativo, risulta particolarmente adatto per essere integrato in percorsi di orientamento formativo. Le sperimentazioni hanno previsto l'introduzione nelle classi terze delle scuole secondarie di secondo grado di un modulo di RT di 15 ore (5 incontri da 3 ore) con finalità orientative. Il percorso condotto con l'intero gruppo classe, sempre da un team formato da un rapper e da un educatore (con o senza insegnanti a seconda delle richieste degli studenti), ha seguito i principi e le tappe sopra descritti, centrando però l'attenzione interamente su aspetti rilevanti per la costruzione del proprio progetto di vita (es. *Chi sono? Che cosa gli altri si aspettano da me? Come mi rappresento il futuro?*). Il percorso procede dalla presentazione di aspetti inediti di sé agli altri, attraverso la musica, alla riflessione sulle questioni orientative, alla scrittura individuale fino alla costruzione e registrazione del

brano. L'intervento termina con una riflessione in merito alle ricadute dell'intervento sulla costruzione del proprio progetto personale.

4. Un'analisi qualitativa

In una prima fase di sperimentazione del metodo "Rap Terapia" all'interno dei percorsi di orientamento formativo proposti dall'Università di Torino alle classi terze delle scuole secondarie di secondo grado (a.s. 2022-23), il team di ricerca ha proceduto alla somministrazione di una scala in *self-assessment*, prima e dopo l'intervento. Sono stati così rilevati progressi significativi in diverse dimensioni connesse all'orientamento, soprattutto "ottimismo verso il futuro", "riflessività" e "autoefficacia" (Ricchiardi, Torre, Lattanzi, 2023).

Per approfondire tali esiti e rendere conto in profondità delle riflessioni che il metodo suscita negli studenti, si è deciso di utilizzare un'analisi e codifica qualitativa dei 24 brani rap prodotti in 3 anni scolastici (2022-23, 2023-24 e 2024-25), coinvolgendo 510 studenti del terzo anno della scuola secondaria di secondo grado (306 studentesse e 204 studenti). Si tratta nello specifico di 14 classi di liceo (scientifici e classici), 8 classi di scuole professionali (alberghiero, professionale per il turismo) e 2 classi di istituti tecnici. Le scuole sono collocate in contesti differenti della regione Piemonte; oltre al capoluogo (Torino), hanno partecipato scuole di piccoli centri della provincia di Torino e una scuola del cuneese (Fossano).

Le scuole si caratterizzano anche per ambienti socio-culturali differenziati. In particolare, le scuole professionali e tecniche della periferia di Torino sono quelle che accolgono più ragazzi con background migratorio e svantaggio socio-culturale.

4.1 Le domande di ricerca

Ci si è posti le seguenti domande di ricerca.

- Il percorso rap centrato su tematiche orientative consente agli studenti e alle studentesse partecipanti di riflettere su tutte e quattro le dimensioni dell'adattabilità (Savickas, 2011), che favoriscono il processo orientativo? Nello specifico, nei brani si rintracciano riflessioni in merito alla capacità di proiettarsi nel futuro e di farsene carico (*concern*); alla percezione controllo su di sé e sulle condizioni esterne (*control*); al desiderio di esplorare (*curiosity*) e alla fiducia nelle proprie possibilità (resilienza, autoefficacia...) (*confidence*);
- Come sottolinea Guichard (2009), i processi di orientamento sono situati nei contesti di vita e nelle relazioni significative. Ci si è interrogati, dunque, se il percorso rap consentisse anche di riflettere sulle relazioni rilevanti nella costruzione del proprio progetto orientativo e sulle influenze del contesto (con espliciti riferimenti rintracciabili nei brani);
- Infine, si è voluto indagare se e come emergessero le dimensioni connesse a denaro e successo (valori estrinseci), che vengono considerati, nella teoria dell'autodeterminazione, un rischio per il benessere personale e professionale (Hirschi, 2010).

4.2 La metodologia

L'analisi dei testi rap è stata condotta mediante analisi qualitativa assistita da software (NVivo), che ha consentito la codifica sistematica dei contenuti testuali e l'organizzazione delle categorie emergenti. Le categorie sono state definite a partire dalle domande di ricerca e dal quadro teorico di riferimento (*top-down*), ovvero sulla base del modello di Savickas (*concern, control, curiosity, confidence*), delle teorie di Guichard (importanza attribuita al contesto) e di Hirschi (rilevanza di obiettivi estrinseci). Il *codebook* (Tab. 1) è stato poi integrato con un'analisi esplorativa del materiale testuale, che ha portato a specificare meglio le categorie di codifica, ad identificare una definizione operativa chiara (con criteri di inclusione ed esclusione).

Categorie	Codici
<i>Concern</i>	Futuro/Domani (+) Progettualità (Sogni/Speranze/Obiettivi) (+) Paura, ansia, incertezza verso il futuro (-)
<i>Control</i>	Identità: riflessione su di sé (+/-) Presa di decisione, <i>agency</i> (+/-)
<i>Curiosity</i>	Viaggio/Cammino/Esplorazione (+) Rifiuto dell'esplorazione (-)
<i>Confidence</i>	Resilienza/Rivalsa/Riscatto/Autoefficacia (+) Percezione di non avere la possibilità di perseguire i propri obiettivi e di affrontare gli ostacoli (-)
Contesto	Opportunità del contesto (+) Vincoli del contesto (-) Relazioni familiari e amicali (+/-)
Valori estrinseci	Successo Denaro

Tab. 1: Codebook

5. Esiti

Il corpus analizzato, composto da 24 brani, risulta costituito complessivamente da 9.362 parole. Le unità concettuali sono state codificate sulla base delle categorie definite nel *codebook*. È stata adottata una codifica multipla delle unità di significato, al fine di non ridurre la ricchezza semantica dei testi. Gli esiti dell'analisi vengono di seguito presentati e discussi in relazione alle tre domande di ricerca (capacità del percorso di sollecitare riflessioni in merito alle quattro dimensioni dell'adattabilità, alle relazioni rilevanti per costruire il proprio progetto di vita e ai valori fondamentali). Per tutte e tre le domande guida non sono state riscontrate differenze significative connesse al tipo di scuola frequentata e alla collocazione geografica. Si ipotizza che il metodo utilizzato svolga la funzione di "livellatore", non richiedendo competenze accademiche formalizzate e non focalizzando in modo specifico su professioni e curricoli, ma portando gli adolescenti a riflettere su di sé, sui propri sentimenti ed emozioni, in una condizione che mette tutti allo stesso livello pur rispettando l'unicità di ciascuno. Emergono dall'analisi dei trend trasversali che accomunano gli adolescenti oggi.

5.1 Le quattro dimensioni dell'adattabilità nei brani

L'analisi concettuale del corpus evidenzia una forte ricorrenza di temi connessi con tutte e quattro le dimensioni dell'adattabilità di Savickas (2011), attestando la capacità del percorso di focalizzare gli adolescenti su aspetti orientativi rilevanti. Per ciascun ambito andremo a specificare anche in che modo viene trattato il tema.

a) La proiezione nel futuro: quale futuro? (*Concern*)

Si rilevano numerosi riferimenti espliciti al futuro (92 occorrenze; es. *Il futuro mi fa paura; Un giorno tornerò; Chi sarò un giorno; Pensare al domani*²). Nello specifico, rispetto all'atteggiamento nei confronti del futuro si rileva nelle canzoni la presenza di due poli opposti. Uno positivo (prevalente: 68% delle occorrenze), legato a resilienza, sogno, desiderio, capacità di immaginare alternative, trasformazione delle cadute in riscatto. L'altro polo (32% delle occorrenze) richiama invece ansia, paure, senso di impotenza, percezione dei vincoli esterni, interiorizzazione di giudizi e aspettative svalutanti.

2 I pezzi di strofe vengono messi in corsivo.

*Ho il nodo alla gola se penso al futuro. (Nel mondo che vorrei)³
Lancette scorrono e penso al domani, non riesco a pensarci perché non ho piani. (Migliore)*

Tale polarità si riflette (ma non si esaurisce) in due campi semantici ricorrenti che riguardano rispettivamente “ansia e paura” (49 occorrenze), citate soprattutto all’inizio dei brani, e “sogno e progetto di sé” (50 occorrenze)⁴, citate più spesso verso la fine, in un percorso ideale che dall’esplicitazione delle paure per il futuro (che una volta portate fuori diventano meno spaventose), conduce alla proiezione di sé nel futuro, consentendo di immaginare e progettare.

Emerge in modo chiaro la presa di coscienza che occorre iniziare a “pre-occuparsi” del proprio futuro, nonostante questo faccia a volte paura:

*Tempo di decidere chi sono. (Per tutto quello che ho)
Basta con le scuse, quest'uomo sta crescendo. (Imprevedibile)
Il cambiamento mi fa spavento...è essenziale per trovare un senso. (Pagine bianche)*

Si constata che il futuro non è evitato, ma nominato, anche quando fa paura. Il soggetto inizia dunque a prendersene cura.

b) Quale controllo e possibilità d'azione? (Control)

Dalle analisi condotte sul corpus emergono con grande frequenza riferimenti alla necessità di conoscersi a fondo, che costituisce la base necessaria per prendere il “controllo” della propria vita (72 occorrenze relative all’identità; es. *Cerco chi sono; Capire me stessa*). Molti versi fanno poi riferimento alla dimensione della presa di decisione e assunzione di responsabilità (46 occorrenze). Il controllo nasce infatti quando la persona sente di poter decidere. Riportiamo di seguito alcune strofe:

*So cosa fare quando non avrò più un pretesto. (Sogno imperfetto)
Delle mie paure non sono più ostaggio. (Sogno imperfetto)
Puzzle tutto da comporre, costruisco il mio futuro con mattoncini di passione. (Pagine bianche)
Se questa vita è un film sceglierò il mio ruolo. (Brillerò)
Sto cercando di trasformare un imprevisto in opportunità. (Più grande)*

Non mancano, anche se risultano inferiori (18 delle 46 occorrenze), i riferimenti al timore di non avere il controllo totale della propria vita, evidenziando elementi di realismo:

*Nulla qui è certo...come trovare l'acqua nel deserto. (Fino all'infinito)
Non capisco se incido o se è tutto già scritto. (Imprevedibile)*

c) Desiderio di esplorare (Curiosity)

Le occorrenze delle metafore che fanno pensare ad una ricerca attiva del soggetto (“viaggio”, “cammino”, “strada”, “bussola”, “rotta”) sono elevate (71), mettendo in evidenza una concezione da parte degli studenti dell’orientamento come processo di costruzione. Emerge dunque un’apertura all’esplorazione:

*Continuerò a viaggiare perché potrò superare le mie conoscenze. (Più grande)
Voglio scoprire orizzonti nuovi. (Se siete con me)
Sto cercando il mio senso. (Brillerò)
Enigmi e soluzioni...perché si vice in mille situazioni. (Blah, Blah, Blah)
Vorrei tornare a casa per scoprire chi sono. (Quando toccherà a me)*

3 Le strofe sono in corsivo. I titoli dei brani tra parentesi.

4 Non tutti i riferimenti ad “ansia e paura” e al “sogno o desiderio” sono esplicitamente rivolti al futuro.

d) *Fiducia in sé e autoefficacia (Confidence)*

Nel corpus le occorrenze connesse alla fiducia nelle proprie capacità e alla convinzione di poter affrontare gli ostacoli risultano elevate. Sono stati considerati sia i riferimenti al non arrendersi di fronte alle difficoltà, sia alla capacità di apprendere dagli errori e di trasformare il dolore in forza, per diventare migliori (84 occorrenze; es. *So che mi rialzerò; Diventare la parte migliore; Non mi arrendo; Dalle ferite crescerò*). Riportiamo alcuni versi che riteniamo significativi in merito:

Voglio riuscire a mostrarmi per quello che sono. (Brillerò)
Tanti giudizi e molta pressione, sarò migliore di come ti aspetti. (Blah, Blah, Blah)
Accetto questa sfida anche quando mi sento demolita. (Sogno imperfetto)
La vera sfida è diventare la parte migliore di me. (La parte migliore)

Anche in questo caso compaiono alcuni dubbi e incertezze dei ragazzi (anche se meno incidenti rispetto alle dimensioni positive: 9% delle occorrenze):

E se non fossi migliore un domani? (Nella mia testa)

e) *Confronto*

Il confronto tra le diverse aree (Fig. 1) evidenzia una prevalenza della focalizzazione sulla conoscenza di sé (primo passo del *Control*) (32,3%), che emerge come punto di partenza di un progetto orientativo, in piena coerenza con gli obiettivi di un percorso svolto in classe terza della scuola secondaria di secondo grado, fase in cui l'orientamento assume prevalentemente la funzione di esplorazione di sé. Seguono l'area relativa alla proiezione nel futuro (*Concern* = 25,2%) e quella legata alla fiducia nelle proprie possibilità di affrontare le difficoltà future (*Confidence* = 23%). In ultima posizione, coerentemente con la dinamica del processo di orientamento formativo, si colloca l'area dell'esplorazione esterna (*Curiosity* = 19,5%), che implica un progressivo "uscire da sé" per aprirsi alle possibilità offerte dal contesto.

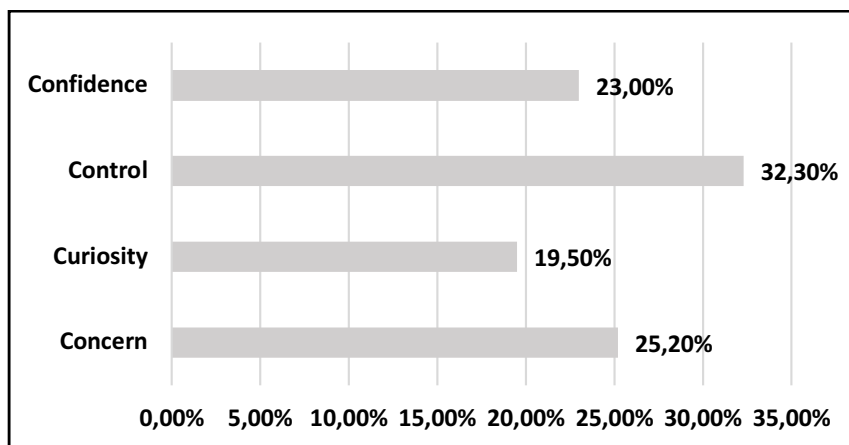


Fig. 1: Confronto tra le occorrenze delle quattro categorie riferibili all'adattabilità

Se si confrontano poi, per ciascuna categoria, le narrazioni positive (Es. fiducia nelle proprie possibilità, proiezione positiva nel futuro...) e quelle che riflettono paure e timori, si rileva una netta prevalenza di quelle positive (Fig. 2). Si rileva dunque che il percorso rap, pur non bloccando l'espressione di paure e incertezze, non lascia i ragazzi preda di narrazioni sature.

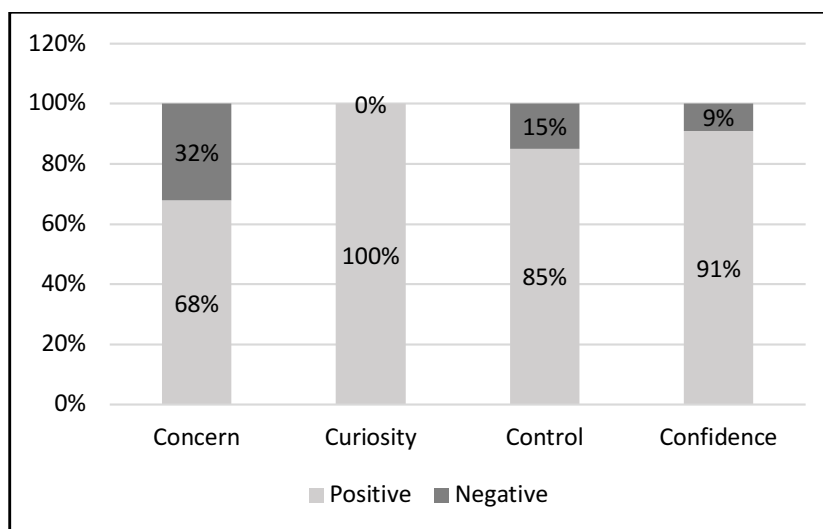


Fig. 2: Narrazioni positive o negative?

La maggior espressione di paure e timori riguarda soprattutto la rappresentazione del futuro come ansiogeno e poco controllabile.

5.2 Il contesto esterno

Per valutare la considerazione dei ragazzi rispetto al mondo esterno sono stati considerati riferimenti a: società, mondo, realtà, città, strada, lavoro, soldi, successo, giudizio sociale, aspettative, pressione, sistema, opportunità offerte dal contesto (es. viaggio, sport, musica, studio) e a “vincoli strutturali” (povertà, mancanza di opportunità, stereotipi). Le occorrenze sono numerose (137), evidenziando il peso implicito o esplicito che ha il mondo esterno sulle scelte dei ragazzi. Si è distinto tra contesto come vincolo (limite, minaccia, ostacolo) e contesto come opportunità (possibilità, crescita, riscatto, scoperta). Il mondo esterno è più spesso percepito come vincolo (59% delle occorrenze): i ragazzi parlano di “pressione sociale e giudizio”, “aspettative altrui”, “povertà, soldi come problema”, “realtà che non capisce” e di un “mondo ostile”. La dimensione di opportunità è comunque molto presente (41%). Interessante a questo proposito la seguente frase, che mette in luce l’opportunità di cambiare il modo di guardare alle sfide esterne, senza pretendere che sia il contesto a cambiare:

*In questo mare di competizione non vedo vie verso il traguardo...
per questo ho scelto di cambiare sguardo ... (Pagine bianche).*

Per quanto riguarda invece il contesto relazionale, in tutti i brani viene citata la famiglia (49 occorrenze), in linea con le ricerche internazionali che segnalano la grande importanza attribuita alla famiglia dai giovani (Eures, 2024). La famiglia viene percepita però sia come risorsa (14 volte come sostegno emotivo, 7 volte come spinta motivazionale, 7 volte come riferimento identitario), sia come ferita, mancanza e conflitto (21 volte), rispecchiando le diverse esperienze dei ragazzi coinvolti. In positivo emerge soprattutto la gratitudine verso i sacrifici fatti dai genitori (più spesso rivolta alla madre), mentre in negativo prevale la denuncia di un’assenza (spesso del padre). Se la famiglia compare spesso come “nodo irrisolto” legato soprattutto al passato, meno citati, ma quasi sempre in positivo, risultano i rapporti orizzontali (27 occorrenze). Nel 93% dei casi, le relazioni con i pari risultano fonte di sostegno e base sicura (es. *Gli altri se ne andranno almeno tu rimani; Se siete con me ogni posto è casa; Non sarò mai sola se resti al mio fianco*), ma anche forza motivazionale (es. *Mi hanno aiutato anche solo con la loro presenza*).

5.3 Valori estrinseci ed intrinseci

Nei brani compaiono diversi valori: famiglia, impegno, gratitudine, comunità, autenticità, equità, giustizia (es. *Per queste ingiustizie sarò un avvocato*), riflessività (es. *Pensare più degli altri è un male, ma senza mi sembra tutto banale*), passione.

Abbiamo focalizzato l'attenzione, inoltre, sui valori estrinseci che risultano essere rischi potenziali per i ragazzi. Nello specifico, sono stati considerati il valore del denaro e del successo. La parola "successo" ha poche occorrenze (10) (es. *Punterò tutto al successo*) e spesso di tipo critico (es. *Il successo senza ostacoli non è successo*). Più citato è il denaro ("soldi", "denaro", "ricchi", "ricchezza", "poveri", "povertà", "debiti", "successo economico", "comprare", "pagare") (19 occorrenze). Il denaro viene però citato con diverse accezioni: denaro come "problema" (es. *I soldi sono stati un problema; State male per i soldi; La povertà è brutta*), come "illusione" (es. *I soldi non possono comprare...*), come "mezzo" e non come fine (es. *Vorrei far tanti soldi per girare il mondo; fare soldi per comprare sogni*). Riportiamo tre esempi significativi:

Cercare la felicità nel denaro è il più grande errore. (Film)

I soldi non possono comprare quello che avevo in mente, volevo solo una famiglia che mi insegnasse ad amare. (Nella mia testa)

Cash sono o no la soluzione? (Correnti)

Le riflessioni dei ragazzi richiamano la preoccupazione per l'instabilità finanziaria. Tuttavia, si mostrano spesso critici e capaci di privilegiare i valori intrinseci.

6. Discussione dei risultati

I dati emersi dall'analisi qualitativa dei brani rap prodotti dagli studenti confermano la capacità del metodo "Rap Terapia" di attivare processi di riflessione profondi e articolati, in linea con una concezione formativa dell'orientamento. La presenza di tutte e quattro le dimensioni dell'adattabilità di Savickas (2011) suggerisce che il percorso promuove una presa in carico complessiva della progettualità personale. La prevalenza della riflessione su di sé indica che il metodo è adeguato alla fase iniziale dell'orientamento.

I riferimenti a paure e incertezze rispetto al futuro confermano quanto rilevato dalla letteratura recente sul vissuto adolescenziale (Deloitte Global, 2025); mettono, però, anche in luce che il metodo consente di parlare di tali timori e di costruire una rappresentazione realistica e non idealizzata del mondo. Tuttavia, il dato più rilevante non è tanto la presenza dell'ansia, quanto la sua trasformazione narrativa: nei testi il futuro non viene evitato, ma progressivamente nominato e reso pensabile. Emerge dunque una capacità del percorso di incoraggiare le narrazioni aperte. I numerosi riferimenti al rialzarsi dopo le cadute e alla possibilità di apprendere dagli errori indicano poi una rappresentazione di sé come soggetto capace di affrontare le difficoltà, pur senza negarle. L'approccio narrativo può dunque promuovere negli adolescenti la capacità di stare in modo diverso nell'incertezza, come emerso da studi analoghi, anche se con metodologie differenti (Barreneche, Santi, Zorzi, 2023). Si evidenzia invece nei testi il peso che hanno per gli adolescenti le pressioni esterne, elemento che dovrebbe interrogare gli adulti educatori rispetto alle richieste che vengono dirette ai ragazzi. Così come dovrebbe far riflettere gli adulti la rappresentazione della famiglia che emerge dai brani. Le relazioni familiari, in maniera del tutto coerente con il periodo che stiamo vivendo (Centro Internazionale Studi Famiglia & Eumetra, CISF, 2025), appaiono ambivalenti, oscillando tra risorsa e ferita.

Le riflessioni sui valori estrinseci di denaro e successo mostrano una sorprendente capacità critica da parte degli studenti, forse sottovalutata dagli adulti.

7. Conclusioni

L'analisi dei brani ha fatto emergere esiti interessanti, che richiederebbero ulteriori approfondimenti attraverso rilevazioni processuali, per apprezzare le trasformazioni che qui possono essere solo ipotizzate, e individuare meglio esiti differenziali a seconda delle caratteristiche dei destinatari.

Nel complesso l'intervento orientativo condotto attraverso la metodologia del "rap educativo" risulta promettente per favorire la riflessione dei ragazzi sul futuro, su dimensioni valoriali e per favorire l'attivazione (almeno nel pensiero).

Riferimenti bibliografici

- Archer M. S. (2009). *Riflessività umana e percorsi di vita*. Trento: Erickson.
- Barreneche M.M., Santi M., Zorzi E. (2023). Il dis-orientamento come navigazione nell'incertezza: Una ricerca con adolescenti attraverso la P4C. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43): 145-159.
- Bozzato P. (2024). L'orientamento futuro degli adolescenti italiani nel periodo post-pandemico: associazioni con l'autoefficacia e il successo scolastico percepito. *Educ. Sci.*, 14(2): 1-18.
- Centro Internazionale Studi Famiglia & Eumetra (2025). *CISF Family Report 2025: Il fragile domani. La famiglia alla prova della contemporaneità*. Milano: San Paolo.
- Deloitte Global (2025). *2025 Gen Z and Millennial Survey*. In <https://www.deloitte.com/content/dam/assets-shared/docs/campaigns/2025/2025-genz-millennial-survey.pdf>
- Eures (2024). *Giovani 2024: il bilancio di una generazione*. In https://agenziagioventu.gov.it/wp-content/uploads/2024/04/2024_01_RAPPORTO-GIOVANI_REPORT-COMPLETO_4_4_2024.pdf
- Foundation for European Progressive Studies (FEPS) (2022). *Builders of Progress: The War in Ukraine Through the Eyes of Youth*. In <https://feps-europe.eu/publication/builders-of-progress-the-war-in-ukraine-through-the-eyes-of-youth/>
- Guichard J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3): 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Hirschi A. (2010). Positive Adolescent Career Development: The Role of Intrinsic and Extrinsic Work Values. *The Career Development Quarterly*, 58(3): 276-287. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00193.x>
- Istat (2023). *Indagine bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali*. In <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf>
- Kento F.C. (2020). *Barre. Rap, sogni e segreti in un carcere minorile*. Roma: Minimum fax.
- McFerran K.S., Roberts M., O'Grady L. (2010). Music Therapy with bereaved teenagers: a mixed methods perspective. *Death Studies*, 34(6): 541-565.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74): 5-12.
- Miranda D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1): 5-22.
- Ricchiardi P., Torre E. M., Lattanzi T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43): 246-266.
- Ricchiardi P., Torre E. M. (2024). I bisogni e le risorse dei ragazzi ucraini. In A.R. Favretto, M.T. Rossi (eds.), *Come vento su un campo. Essere genitori e figli in fuga da una guerra europea* (pp. 83-109). Bologna: Il Mulino.
- Savickas M. (2011). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career Development Quarterly*, 45(3): 247-259.
- Travis R. (2013). Rap music and the empowerment of today's youth: evidence in everyday music listening, music therapy and commercial rap music. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 30(2): 139-167.

Gli adolescenti di seconda generazione: identità in bilico

Second-generation adolescents: identities in the balance

Alessandra Casalbore

Research Fellow of General and Social Pedagogy | Roma Tre University | alessandra.casalbore@uniroma3.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Casalbore A. (2026). Second-generation adolescents: identities in the balance. *Pedagogia oggi*, 24(1), 170-175.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-20>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi10.7346/PO-012026-20>

ABSTRACT

Second-generation migrants grow up caught between their family's cultural heritage and the values of their host society, experiencing a state of transculturality that can give rise to tensions in identity, particularly during adolescence, a crucial phase in the development of self-identity. Although they participate fully in Italian social and school life, the formal recognition of these young people remains uncertain: Law No. 91/1992 requires their legal and continuous residence until the age of 18 and a declaration within a year, creating a divide between lived identity and recognised identity. This precariousness is also reflected in public discourse, which defines them using metaphors such as 'bridge children' or 'middle ground youth'. This paper analyses the dynamics of identity crises that may emerge in multicultural contexts, highlighting risks and resources. Applying an intercultural pedagogical perspective, it emphasises the role of schools in promoting inclusion, the celebration of plural identities, and pathways towards active citizenship and intercultural dialogue.

Le seconde generazioni crescono tra il patrimonio culturale familiare e i valori della società d'arrivo, vivendo una condizione di transculturalità che può generare tensioni identitarie, soprattutto nell'adolescenza, fase cruciale per la definizione del sé. Pur partecipando pienamente alla vita sociale e scolastica italiana, il loro riconoscimento formale rimane incerto: la Legge n. 91/1992 richiede una residenza legale e continuativa fino ai 18 anni e una dichiarazione entro un anno, creando una frattura tra identità vissuta e identità riconosciuta. Tale precarietà si riflette anche nel linguaggio pubblico, che li definisce con metafore come "ragazzi ponte" o "giovani della terra di mezzo". Il contributo analizza le dinamiche di crisi identitaria che possono emergere in contesti multiculturali, evidenziando rischi e risorse. Attraverso una prospettiva pedagogica interculturale, si sottolinea il ruolo della scuola nel promuovere inclusione, valorizzazione delle identità plurali e percorsi di cittadinanza attiva e dialogo interculturale.

Keywords: intercultural pedagogy, G2, identity, adolescence, fragility

Parole chiave: pedagogia interculturale, G2, identità, adolescenza, fragilità

Received: March 28, 2026
Accepted: May 16, 2026
Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Alessandra Casalbore, alessandra.casalbore@uniroma3.it

1. Giovani italiani senza cittadinanza: implicazioni educative e sociali

Il tema della cittadinanza per i ragazzi e le ragazze¹ con background migratorio, nati e cresciuti in Italia – le cosiddette “seconde generazioni”² o meglio definite “nuove generazioni di italiani” – rappresenta da anni uno dei nodi più sensibili e controversi del dibattito pubblico nazionale. Nonostante numerosi progetti di legge e iniziative referendarie, il Paese non è ancora riuscito a compiere passi concreti, perdendo occasioni significative di rinnovamento sociale. Ridurre la questione a un semplice problema giuridico sarebbe però fuorviante. Il riconoscimento formale dello *status* di cittadino è solo la superficie di una riflessione molto più profonda, che riguarda l’identità, il senso di appartenenza e la stessa definizione di “italianità” in una società ormai multiculturale, eterogenea e complessa.

La categoria di “seconda generazione”, se analizzata attraverso una lente critica, risulta spesso impiegata più come dispositivo classificatorio che come strumento di riconoscimento dei soggetti e delle loro traiettorie biografiche. Come sottolinea Casadei (2023), essa viene frequentemente utilizzata “per definire e non per riconoscere i soggetti così designati e le loro storie” (Casadei, Pierini, Rossi, 2023, p. 36).

Si rende pertanto necessario assumere una postura capace di spostare lo sguardo dai numeri ai vissuti, dal collettivo alle biografie, dalle categorie alle aspirazioni. Ciò implica il superamento di letture ancorate esclusivamente alle origini – spesso evocate da chi intende definire e fissare, ossia categorizzare – per orientarsi verso i bisogni e i desideri del presente, in una prospettiva proiettata al futuro (Casadei, Pierini, Rossi, 2023).

Una tale postura si fonda sull’ascolto delle esperienze e dei percorsi esistenziali, sullo studio dei contesti e dei luoghi, nonché sul dialogo e sull’interazione. In questa prospettiva, essa consente di valorizzare una pluralità di sguardi e di adottare strumenti di analisi e comprensione più articolati.

Questi giovani vivono quotidianamente un’Italia che sentono propria, ma che non sempre li riconosce pienamente: uno scarto che alimenta incertezza, sospensione e talvolta esclusione simbolica. In questo scenario, la discussione sulla cittadinanza diventa un banco di prova per misurare la capacità del Paese di ripensare sé stesso, accettando che l’identità nazionale non è un’eredità immobile, ma un processo in continua trasformazione.

La normativa italiana attuale, ferma alla Legge n. 91 del 1992 – Nuove norme sulla cittadinanza, appare oggi inadeguata a intercettare il desiderio di riconoscimento espresso da questa “nuova generazione di italiani”³. L’impianto legislativo vigente, fondato sul principio dello *ius sanguinis*, prevede l’attribuzione automatica della cittadinanza soltanto a chi abbia almeno un genitore italiano. Per i figli di cittadini stranieri nati in Italia, invece, l’accesso allo *status* di cittadini segue un percorso complesso e fortemente vincolato: è necessario comprovare una residenza legale e continuativa dalla nascita fino alla maggiore età e presentare, entro un anno dal compimento dei diciotto anni, una dichiarazione formale di volontà di acquisire la cittadinanza (art. 4, comma 2). A tali requisiti si sommano ulteriori elementi che rendono il processo ancora più oneroso, tra cui costi amministrativi significativi e procedure burocratiche spesso lente, frammentate e caratterizzate da margini di incertezza. Il risultato è che molti giovani cresciuti in Italia, pur sentendosi parte integrante della società in cui sono nati e formati, rimangono giuridicamente definiti come “stranieri”.

Il mancato riconoscimento della cittadinanza non costituisce soltanto una questione simbolica, ma produce effetti sostanziali in termini di esclusione da diritti e opportunità fondamentali. Tale condizione

- 1 Per ragioni di semplicità e scorrevolezza, nel testo si utilizzerà dove necessario il maschile sovraesteso come forma convenzionale per indicare persone di genere diverso. Tale scelta non implica esclusione o discriminazione di identità di genere, ma risponde a criteri di leggibilità.
- 2 Portes e Rumbaut (2001) utilizzano il termine *seconda generazione* per indicare i figli di genitori stranieri nati nel Paese di arrivo. La categoria è utile per evidenziare il ruolo dell’essere nati nel contesto d’accoglienza nei processi di integrazione, ma presenta un limite concettuale: rischia di trattare lo “*status* di migrante” come ereditabile, attribuendo l’etichetta di “immigrato” anche a giovani che non hanno mai compiuto un percorso migratorio e che spesso non conoscono altro Paese oltre quello in cui sono nati e cresciuti.
- 3 Da alcuni anni, questi giovani con background culturale migratorio hanno dato vita al Coordinamento nazionale nuove generazioni italiane (CoNNGI), una rete di associazioni che riunisce ragazze e ragazzi nati o cresciuti in Italia in famiglie di origine straniera. Attraverso questa realtà, essi propongono un paradigma identitario e politico innovativo, capace di superare l’etichetta di “seconde generazioni” e di valorizzare invece appartenenze plurime, percorsi biografici complessi e pratiche di cittadinanza attiva.

limita, ad esempio, la possibilità di accesso alla mobilità internazionale, la partecipazione a programmi europei quali *Erasmus* o ad una semplice gita scolastica e, più in generale, l'ingresso a risorse istituzionali che promuovono inclusione sociale e pari opportunità. Le ricadute non interessano solo l'ambito amministrativo: esse incidono in modo significativo sulla vita quotidiana dei giovani, sulla loro capacità di prendere parte ai processi decisionali e partecipativi e sulle dinamiche di inclusione nei contesti educativi, lavorativi e sociali.

Questa distanza tra identità vissuta e *status* giuridico genera una condizione di sospensione che incide profondamente sui percorsi di vita: ragazzi e ragazze che parlano italiano come prima lingua, che condividono pratiche sociali, riferimenti culturali e percorsi educativi con i loro coetanei, si vedono negato un riconoscimento formale della loro appartenenza. Ne derivano sentimenti di precarietà, frustrazione e la percezione di dover continuamente legittimare il proprio "essere italiani". Non sorprende, dunque, che negli ultimi anni questo collettivo si sia reso protagonista di diverse campagne di mobilitazione a sostegno dello *ius culturae*⁴, tra cui degna di nota l'iniziativa "L'Italia sono anch'io", volte a promuovere il riconoscimento giuridico e a contrastare le disuguaglianze prodotte da tale vuoto normativo.

Nel panorama delle iniziative volte a sostenere la partecipazione civica delle seconde generazioni, l'esperienza della *Shape Academy* – attuata in diversi contesti europei – si contraddistingue per la sua capacità di intrecciare dimensione formativa, *empowerment* e interlocuzione istituzionale. Inserita nel progetto europeo SHAPE e finanziata dal fondo AMIF, l'iniziativa si configura come un dispositivo di attivazione civica orientato a promuovere il coinvolgimento dei giovani con background migratorio nei processi democratici e nella co-costruzione delle politiche di integrazione.

Nel contesto italiano, la promozione da parte del CoNNGI evidenzia ulteriormente il ruolo delle reti associative nel favorire pratiche di partecipazione e rappresentanza, contribuendo a ridefinire le forme di cittadinanza in senso inclusivo. In tal senso, la *Shape Academy* non si limita a offrire competenze civiche, ma si configura come uno spazio di soggettivazione politica, in cui i partecipanti elaborano forme di *agency* e protagonismo, disarticolando narrazioni eterodefinite e categorie essenzializzanti.

Letta in chiave pedagogica, essa può essere interpretata come un dispositivo di educazione alla cittadinanza interculturale e globale, in grado di promuovere processi di riconoscimento, decentramento epistemologico e costruzione dialogica dei saperi. In questa prospettiva, la *Shape Academy* rappresenta un contesto in cui la formazione si intreccia con pratiche di partecipazione situata, contribuendo alla costruzione di soggettività plurali e alla ridefinizione dei confini della cittadinanza nelle società contemporanee.

Fino ad oggi, le rappresentazioni mediatiche e politiche in Italia hanno contribuito, come evidenziano Grimaldi e Vicini (2004, p. 25), a perpetuare modelli identitari stereotipati. Tali rappresentazioni tendono, da un lato, a mettere in discussione l'appartenenza di queste persone alla comunità nazionale e, dall'altro, a porre i figli di migranti nella condizione di dover dimostrare una presunta "italianità". Tale disallineamento identitario trova eco anche nel discorso pubblico e nel linguaggio mediatico, dove categorie come "nuovi italiani", "italiani senza cittadinanza" o "seconde generazioni" finiscono per cristallizzare una condizione di alterità. Pur nate con intento descrittivo, queste espressioni tendono a rinforzare un'immagine di appartenenza incompleta, collocando i giovani con background migratorio in uno spazio sociale di liminalità (Turner, 2022), che accentua la distanza più che il riconoscimento. In Turner, la liminalità rappresenta la fase intermedia dei riti di passaggio, caratterizzata dal "non più" appartenere allo *status* precedente e dal "non ancora" essere pienamente integrati nel nuovo; una condizione di sospensione e trasformazione che si rivela una lente di lettura fondamentale per interpretare le biografie dei figli di famiglie migranti. Questi giovani, infatti, sperimentano spesso uno stato di liminalità prolungato, in perenne bilico tra la cultura d'origine e quella scolastica e sociale del Paese di nascita, in una posizione identitaria complessa che può generare una situazione di vulnerabilità difficile da gestire, soprattutto in età adolescenziale (senso di non appartenenza, aspettative contraddittorie). Questa condizione di precarietà ed incertezza richiama quella che Sayad (2002) definisce "doppia assenza": non pienamente riconosciuti né nel Paese di origine dei genitori, né in quello in cui hanno costruito la propria identità personale e sociale. Molto in-

4 Lo *ius culturae* è una proposta di riforma del diritto di cittadinanza italiano che consente ai minori stranieri nati in Italia o arrivati entro i 12 anni di ottenere la cittadinanza dopo aver frequentato regolarmente almeno 5 anni di studi nel sistema scolastico nazionale, riconoscendo l'integrazione culturale.

teressanti, a tal proposito, sono le parole di Bourdieu (2002), che fanno da prefazione al prezioso testo di Sayad (2002):

Ormai ovunque di troppo, sia nella società d'origine sia nella società d'accoglienza, obbliga a ripensare da cima a fondo la questione dei fondamenti legittimi della cittadinanza e della relazione tra cittadini e lo Stato, la nazione e la nazionalità. Doppia assente, nel luogo di origine e nel luogo di arrivo, ci obbliga a mettere in questione non solo le reazioni di rigetto che, considerando lo stato un'espressione della nazione, si giustificano pretendendo di fondare la cittadinanza sulla comunità di lingua e di cultura (se non di "razza"), ma ci obbliga a mettere in questione anche quella falsa "generosità" assimilazionista che potrebbe dissimulare uno sciovinismo dell'universale, confidando nel fatto che lo stato sia in grado di produrre la nazione con l'arma dell'educazione (Bourdieu, 2002, pp. 6-7).

Sebbene riferite alla figura del migrante adulto, queste riflessioni risultano purtroppo ancora attuali per quei giovani che non hanno compiuto alcun percorso migratorio e che sono nati e cresciuti nel Paese in cui i loro genitori hanno trovato accoglienza. Si tratta, di fatto, di ragazzi e ragazze che hanno costruito in Italia la propria identità personale, relazionale e sociale, ma che continuano a confrontarsi con un riconoscimento istituzionale incerto e tardivo:

Sono soggetti poco chiari, equivoci, che confondono le frontiere di ordine nazionale e di conseguenza il valore simbolico e la pertinenza dei criteri che fondano la gerarchia di questi gruppi e la loro classificazione (Sayad, 2002, p. 211).

Tale condizione liminare è ulteriormente alimentata da discorsi pubblici e rappresentazioni sociali che tendono a reiterare processi di alterizzazione. Come sottolinea Liti (2024), la loro appartenenza alla comunità nazionale è frequentemente messa in discussione da narrazioni stereotipiche che li costruiscono come "estranei", anche quando sono nati e cresciuti in Italia. Ne deriva una forma di non pieno riconoscimento che li colloca paradossalmente nella posizione di "stranieri nella propria nazione", evidenziando la tensione tra appartenenza vissuta e appartenenza formalmente riconosciuta.

2. Costruzione dell'identità in contesti migratori

Definire la propria identità in modo equilibrato in contesti transculturali implica, per gli adolescenti con genitori di nazionalità straniera, l'acquisizione della capacità di muoversi con disinvoltura tra sistemi di riferimento molteplici e talvolta confliggenti. In questo senso, lo sviluppo identitario assume le caratteristiche della *liquidità*, per riprendere un'espressione cara a Bauman (2003): non un nucleo stabile e immutabile, bensì una configurazione fluida, processuale, continuamente modellata dalle relazioni sociali e dalle situazioni quotidiane. Sebbene tale condizione sia sempre più diffusa nelle società globalizzate, per i figli dei migranti essa presenta una complessità ulteriore: la necessità di negoziare quotidianamente appartenenze molteplici, spesso senza poter contare su strumenti riflessivi adeguati. Ne deriva quello che può essere definito un vero e proprio "terremoto identitario", capace di generare forme del sé ibride e composite, come descritto da Bhabha (1994) nei processi di *cultural hybridization* e nei "*third spaces*" dell'incontro interculturale. In questi luoghi contesi le culture non si limitano a convivere: esse vengono continuamente rilette, rinegoziate e trasformate attraverso le interazioni quotidiane tra i soggetti, che nel dialogo generano connessioni culturali, sociali ed emotive. Questi spazi intermedi non sono dunque semplici zone di passaggio, ma luoghi generativi in cui prendono forma identità nuove, ibride, capaci di intrecciare riferimenti differenti in modo creativo e originale.

In una prospettiva pedagogica, tali dinamiche vanno interpretate non come segnali di fragilità, ma come opportunità di crescita. L'ibridazione culturale, quando valorizzata come risorsa, diviene un terreno fertile per lo sviluppo di competenze metacognitive, comunicative e interculturali. Gli adolescenti che apprendono a muoversi tra codici culturali diversi, se accompagnati da adulti consapevoli, maturano una fine capacità di interpretazione della realtà: comprendono punti di vista plurimi, colgono la complessità delle situazioni, esercitano un pensiero riflessivo su di sé e sugli altri. L'altro, in questo processo, non è

una presenza passiva, ma un interlocutore attivo che contribuisce alla costruzione condivisa del significato, arricchendo così l'intera comunità educativa.

Affinché questo potenziale trasformativo si realizzi, la scuola – intesa come comunità educante – deve essere in grado di riconoscere il valore dei percorsi identitari plurali. Ciò implica un impegno pedagogico orientato a posture dialogiche, alla decostruzione di letture essenzialiste e alla valorizzazione dei vissuti migratori come risorse cognitive, culturali ed emotive. La promozione di ambienti narrativi, l'impiego di pratiche interculturali e l'attivazione di esperienze espressive – dal lavoro autobiografico alle pratiche artistiche e performative – consentono ai giovani di dare forma alle proprie storie e di acquisire visibilità, *agency* e riconoscimento.

In questo contesto, l'empatia emerge come fondamento della pedagogia interculturale. Come afferma Martha Nussbaum (1999, p. 111), essa è “la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne emozioni, aspettative e desideri”. L'empatia non rappresenta un accessorio affettivo, ma una competenza essenziale per costruire relazioni educative autentiche e per formare cittadini capaci di dialogo, responsabilità e solidarietà. Da essa si affianca l'intelligenza interpersonale (Gardner, 2007) intesa come capacità di comprendere e interagire con gli altri cogliendone emozioni, intenzioni e dinamiche relazionali. In un'ottica interculturale, tale competenza assume un ruolo di primo piano: permette di decentrarsi dal proprio sguardo, riconoscere la pluralità dei sistemi simbolici e costruire relazioni fondate sul rispetto e sulla negoziazione delle differenze. Non si tratta semplicemente di essere solidali, ma di sviluppare una disposizione dialogica capace di prevenire stereotipi e promuovere inclusione. In questa ottica, l'educazione interculturale non è un intervento aggiuntivo né una risposta emergenziale: è una pedagogia della relazione, dell'ascolto e della trasformazione. Una pedagogia che mira a costruire comunità capaci di riconoscere la complessità, valorizzare la pluralità e generare legami più giusti e più umani.

3. Conclusioni

Riconoscere la natura plurale e dinamica dell'identità in contesti migratori implica ripensare l'educazione non come trasmissione di un modello “giusto” di appartenenza, ma come *cura delle possibilità*: un accompagnamento che aiuti i giovani a costruire un sé capace di abitare le differenze in modo riflessivo, creativo e integrato. In questa prospettiva il compito formativo diventa un'opera di mediazione, che sostiene gli adolescenti nel trasformare il proprio “terremoto identitario” in un percorso generativo e profondamente umano.

L'approccio interculturale applicato all'educazione si fonda sulla reciprocità, sul dialogo e sulla costruzione di identità plurali, quell'*io molteplice* di cui parla Pinto Minerva (2002), capace di cogliere la complessità delle appartenenze contemporanee. L'obiettivo è la formazione di un *pensiero migrante*, un pensiero dinamico e relazionale che attraversa confini simbolici e culturali senza perdere la capacità critica. L'intercultura si configura così come pensiero di confine: non mera gestione della diversità, ma modo di situarsi nelle soglie tra identità e alterità, tra relativismo e universalismo, tra riconoscimento delle differenze e ricerca dell'equità. Il prefisso *inter* richiama proprio questa tensione: un continuo movimento tra prospettive diverse, in cui l'incontro diventa occasione di crescita e trasformazione reciproca (Casalbore *et alii*, 2026).

In questo quadro, il compito educativo assume una dimensione più ampia: predisporre ambienti in cui la pluralità delle esperienze e delle pratiche di cura sia riconosciuta e valorizzata, evitando che la differenza venga tradotta in mancanza. Ciò comporta non solo relazioni sensibili e competenti, ma anche politiche scolastiche in grado di garantire continuità culturale, sostegno linguistico e spazi di confronto tra famiglie e istituzioni. Favorire sicurezza affettiva e fiducia diventa condizione essenziale per lo sviluppo integrale dell'identità di tutti i minori che vivono la scuola.

Valorizzare il patrimonio linguistico, culturale e relazionale degli studenti con background migratorio è oggi uno dei temi centrali del dibattito educativo. È necessario superare una visione compensativa, concentrata sulle carenze, per promuovere invece le capacità già presenti, gli apprendimenti in costruzione e le competenze maturate nei diversi contesti di vita. In quest'ottica la diversità diventa un'opportunità, non un ostacolo, e l'inclusione si fonda sul riconoscimento reciproco e sul protagonismo dei soggetti.

La scuola, pertanto, non può limitarsi alla funzione di trasmissione dei saperi: deve configurarsi come spazio di incontro, dialogo e co-costruzione, in cui la presenza di molteplici culture si traduce in occasione di crescita comune. Questo comporta il confronto con tensioni profonde – tra globale e locale, tradizione e innovazione, universalismo e particolarismi – che richiedono modelli formativi capaci di coniugare radicamento e apertura.

Per rispondere adeguatamente a tali sfide, la scuola non può essere isolata dal territorio. Deve stabilire legami solidi con le famiglie e con la comunità, valorizzando le risorse educative presenti nel contesto sociale. La collaborazione con associazioni culturali, servizi educativi, realtà sportive e centri di aggregazione amplia l'azione formativa oltre l'ambiente scolastico, incidendo anche sugli spazi del tempo libero.

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bhabha H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu P. (2002). Prefazione. In A. Sayad (ed.), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato* (pp. 3-7). Milano: Raffaello Cortina.
- Casadei T., Pierini L., Rossi B. (eds.) (2023). *Sconfnamenti. Confronti, analisi e ricerche sulle "seconde generazioni"*. Torino: Giappichelli.
- Casalbore A. et alii (2026). "Non è mai troppo presto". *I primi passi dell'intercultura nel lavoro educativo con infanzie e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Grimaldi G., Vicini F. (2024). Figli di migranti e italianità. *Antropologia delle nuove generazioni d'Italia. Antropologia Pubblica*, 10(1), 25-41.
- Liti G. (2024). Attivismo, politica e performance di italianità delle nuove generazioni. *Antropologia Pubblica*, 10(1), 229-259.
- Nussbaum M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portes A., Rumbaut R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. California: University of California Press.
- Sayad A. (ed.) (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Turner V. (2022). *Antropologia, liminalità, letteratura*. Brescia: Morcelliana.

Educare alla giustizia intergenerazionale: adolescenza e pedagogia critica in prospettiva globale

Educating for intergenerational justice: adolescence and critical pedagogy from a global perspective

Annalisa Quinto

Research Fellow of General and Social Pedagogy | Alma Mater Studiorum University of Bologna | annalisa.quinto@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Quinto A. (2026). Educating for intergenerational justice: adolescence and critical pedagogy from a global perspective. *Pedagogia oggi*, 24(1), 176-182.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-21>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-21>

ABSTRACT

In the context of contemporary global crises, intergenerational justice is often framed in temporal terms, overlooking inequalities between co-existing generations. Drawing on critical and decolonial perspectives, this article proposes a pedagogical reinterpretation of adultcentrism as a form of intergenerational injustice that limits the recognition of adolescents as political subjects in the present. It presents the findings of research that combines a thematic analysis of adolescents' narratives with a critical discourse analysis of institutional and media texts. Findings reveal a gap between public discourses, which center on risk and emergency, and youth voices expressing agency and a demand for participation. The article proposes critical Global Citizenship Education as a pedagogical approach to reopen spaces for intergenerational co-decision.

Nel contesto delle crisi globali, la giustizia intergenerazionale è spesso letta in chiave temporale, trascurando le disuguaglianze tra generazioni co-presenti. Il contributo propone una rilettura pedagogica dell'adultocentrismo come forma di ingiustizia intergenerazionale che limita il riconoscimento degli adolescenti come soggetti politici nel presente, integrando prospettive critiche e decoloniali. Il paper presenta i risultati di una ricerca che combina analisi tematica di narrazioni adolescenziali e Critical Discourse Analysis di testi istituzionali e mediatici. I risultati evidenziano una frattura tra discorsi pubblici, centrati su rischio ed emergenza, e voci giovanili che esprimono *agency* e domanda di partecipazione. L'articolo propone l'Educazione alla Cittadinanza Globale critica come dispositivo per riaprire spazi di co-decisione intergenerazionale.

Keywords: intergenerational justice, adolescence, adult-centeredness, global citizenship education, critical pedagogy

Parole chiave: giustizia intergenerazionale, adolescenza, adultocentrismo, educazione alla cittadinanza globale, pedagogia critica

Received: March 29, 2026

Accepted: April 27, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Annalisa Quinto, annalisa.quinto@unibo.it

1. Giustizia intergenerazionale: una lettura pedagogica critica

La giustizia intergenerazionale è stata tematizzata, nella filosofia morale e politica, soprattutto come problema legato ai doveri verso le persone future non ancora esistenti, collocandosi al crocevia tra sostenibilità ambientale, sistemi di welfare e gestione del debito pubblico (Rawls, 1971; Jonas, 1984; Meyer, 2021; Gosseries, 2023). In questa prospettiva, le generazioni sono spesso pensate come blocchi temporali distinti, ordinati lungo una linea futura rispetto alla quale la generazione presente è chiamata a esercitare responsabilità e autocontrollo, sviluppando un lessico intorno a rischio, sostenibilità e doveri unilaterali verso chi non può ancora negoziare (Caney, 2019; Gosseries, 2023; Gardiner, 2024; Armstrong, 2024). Le teorie della giustizia intergenerazionale hanno così messo in evidenza la dimensione temporale delle istituzioni e delle scelte collettive – dalle politiche climatiche alla gestione del debito – sottolineando come tali decisioni possano produrre danni irreversibili per le persone future, private delle condizioni di base che oggi riteniamo indispensabili per una vita giusta.

In questa chiave, l'ingiustizia intergenerazionale non riguarda solo la distribuzione di risorse nel tempo, ma configura una vera e propria asimmetria strutturale di potere: le generazioni giovani risultano al contempo economicamente gravate e politicamente sottorappresentate, intrappolate in decisioni che non hanno contribuito a determinare e dalle quali avranno sempre meno margine per uscire (Afsahi, 2022).

Tuttavia, finché il discorso resta concentrato quasi esclusivamente sulle generazioni future, il rischio è quello di concepire la giustizia intergenerazionale come questione che riguarda "altri" lontani, proiettata in un orizzonte temporale astratto e affidata principalmente a misure economiche, giuridiche o ambientali. Questa impostazione tende a lasciare in ombra le relazioni tra generazioni co-presenti nonché gli squilibri di potere che organizzano, qui e ora, la convivenza tra adulti e giovani (Gosseries, 2023; Mulkeen, 2025). Assumere una prospettiva pedagogica critica significa spostare il focus da un futuro distante alle pratiche educative, politiche e sociali in cui le generazioni entrano quotidianamente in relazione: ogni processo educativo è, in senso pieno, un processo intergenerazionale, in cui adulti e giovani negoziano significati, norme, aspettative e possibilità di azione entro cornici istituzionali e discorsive che non sono neutre (Foucault, 1972).

L'ingiustizia tra generazioni non si consuma così solo nel mancato rispetto dei diritti delle persone future, ma anche nell'esclusione delle nuove generazioni dalla possibilità di partecipare, nel presente, alla definizione delle condizioni di vita collettiva. Le istituzioni educative, i discorsi pubblici e le rappresentazioni sociali dell'adolescenza concorrono a stabilire chi è considerato soggetto politico legittimo e chi, al contrario, è descritto come ancora "non pronto", "a rischio", "inattendibile".

Le questioni di giustizia tra generazioni diventano così indissociabili dalle modalità con cui l'educazione distribuisce voce, riconoscimento e possibilità di azione politica.

Nonostante la crescente attenzione al tema della giustizia intergenerazionale, la letteratura si è prevalentemente concentrata sulla dimensione temporale e redistributiva, trascurando le dinamiche relazionali e discorsive tra generazioni co-presenti. In particolare, risultano ancora poco esplorati i modi in cui l'adulthood si traduce in dispositivi simbolici e pratiche educative che limitano il riconoscimento dell'*agency* adolescenziale nel presente.

Alla luce di tale lacuna, il presente contributo concentra l'analisi su due dimensioni specifiche: da un lato, le narrazioni degli adolescenti, intese come spazio di emersione di forme di *agency* e di domanda di riconoscimento; dall'altro, i discorsi pubblici e istituzionali, attraverso cui si costruiscono le rappresentazioni sociali della giovinezza. Questa scelta consente di mettere in relazione livelli differenti – esperienziale e discorsivo – per indagare in che modo l'ingiustizia intergenerazionale si produca e si riproduca nel presente.

2. Adulthood come ingiustizia intergenerazionale

L'adulthood può essere definito come un "paradigma di pensiero" (Florio, Caso, Castelli, 2020), una *matrice socioculturale* (Duarte Quapper, 2012) storicamente prodotta, che organizza le relazioni tra classi di età attribuendo all'età adulta il monopolio di valore, potere e definizione del sociale confinando i giovani, nello specifico gli adolescenti, in una posizione di minorità permanente.

In questa prospettiva, le classi di età corrispondono a posizioni sociali storicamente prodotte, definite da specifici diritti, doveri, ruoli e possibilità di partecipazione (Martín Criado, 1998; Duarte Quapper, 2012).

Tale matrice si riproduce su più livelli intrecciati. Sul piano simbolico, naturalizza l'adulto come misura del "normale" e del "compiuto", rappresentando gli adolescenti come soggetti in divenire e giustificando la loro esclusione dagli spazi decisionali (Feixa, 1998; Duarte Quapper, 2012). Sul piano istituzionale, si traduce in dispositivi educativi, normativi e di policy che gestiscono i conflitti intergenerazionali dal punto di vista adulto, consolidandone la posizione dominante (Duarte Quapper, 2012). Sul piano relazionale, infine, si manifesta in pratiche quotidiane che svalutano le competenze interpretative dei giovani, favorendo processi di interiorizzazione e riproduzione dello sguardo adultocentrico (Duarte Quapper, 2012).

In questa direzione, diverse lenti critiche permettono di precisare i modi in cui l'adultocentrismo prende forma nei contesti educativi, mettendo in luce i nessi tra dominio generazionale, dispositivi pedagogici e produzione di soggettività.

La prima lente è offerta dalla dialettica oppressione/liberazione di Freire (1971), secondo cui ogni processo educativo è un atto politico orientato alla riproduzione o alla trasformazione delle strutture di dominio. In questa prospettiva, l'adultocentrismo opera come forma di oppressione che limita l'emergere della coscienza critica dei giovani, confinandoli in ruoli passivi di ricezione anziché di co-produzione del sapere e del mondo sociale.

La seconda prospettiva riguarda l'etnicizzazione degli adolescenti nei contesti multiculturali e migratori: qui, come evidenzia Tolomelli (2025), logiche di controllo e marginalizzazione si sovrappongono, producendo una doppia esclusione – per età e per origine – che rafforza la rappresentazione dei giovani come "rischio sociale".

In terzo luogo, le logiche neoliberiste dell'educazione (Tarozzi, 2025) riducono l'adolescenza a performance individuale e meritocratica, negando il riconoscimento dei giovani come soggetti politici con *agency* collettiva e spostando il valore dalla partecipazione democratica all'adattamento competitivo.

Infine, la colonizzazione dello sguardo educativo (Andreotti, de Souza, 2012) perpetua narrazioni eurocentriche, normative e adultocentriche nella lettura delle soggettività giovanili, in particolare quelle razzializzate o di origine migratoria, che finiscono per essere interiorizzate favorendo processi di interiorizzazione e riproduzione dello sguardo adultocentrico.

Questo sguardo monolitico impedisce di cogliere la pluralità delle esperienze adolescenziali, imponendo modelli universali che marginalizzano ulteriormente le voci non allineate.

3. Partecipazione giovanile e decolonizzazione dello sguardo adulto

Adultocentrismo e giustizia intergenerazionale, così come declinati in questo contributo, si intrecciano profondamente con la questione della partecipazione giovanile. Negli ultimi anni, infatti, il concetto di partecipazione ha acquisito una crescente centralità nel discorso sociale e politico; tuttavia, tale centralità si accompagna spesso a un progressivo svuotamento del suo significato politico, fino a configurarsi come una categoria retorica rassicurante, un dispositivo performativo privo di effettiva incidenza trasformativa. Depoliticizzare la partecipazione equivale, in questo senso, a eludere la sua natura intrinsecamente conflittuale e relazionale, che rimanda inevitabilmente a pratiche e distribuzioni di potere: il potere di prendere parola e di essere ascoltati, di incidere sui processi decisionali, di contribuire alla costruzione delle narrazioni dominanti, di abitare gli spazi pubblici e di produrre conoscenza.

Ripensare la partecipazione giovanile in termini autentici implica una ridefinizione delle asimmetrie intergenerazionali, la messa in discussione dei ruoli educativi tradizionali e la riconfigurazione degli spazi educativi e sociali come contesti dialogici, aperti alla trasformazione. Ciò richiede un lavoro intenzionale sul riconoscimento reciproco e, soprattutto, un processo di decolonizzazione dello sguardo adulto. Decolonizzare lo sguardo significa interrogare criticamente le categorie attraverso cui gli adulti definiscono, classificano e normalizzano l'esperienza giovanile, per aprirsi a un'epistemologia relazionale e pluriversale in cui i giovani siano riconosciuti non come "altri" da integrare, ma come soggetti già situati, produttori di saperi, visioni e pratiche sociali legittime.

In assenza di tale decostruzione, lo sguardo adultocentrico tende a riprodurre narrazioni dominanti

che negano agli adolescenti lo statuto di soggetti politici. Da un lato, l'adolescenza viene patologizzata e interpretata come condizione problematica che richiede interventi di tipo terapeutico; dall'altro, si consolida una rappresentazione mediatica e politica – particolarmente evidente in contesti nazionali caratterizzati da orientamenti securitari – costruita attorno alla triade emergenza-pericolo-sicurezza (Tolomelli, 2025). A questa narrazione egemonica si contrappone tuttavia un diverso orizzonte interpretativo, radicato nelle esperienze e nelle parole degli adolescenti stessi.

4. Riflessioni metodologiche e principali risultati

Nel presente contributo, il rapporto tra le narrazioni egemoniche prodotte dagli adulti e le narrazioni degli adolescenti è esplorato attraverso i risultati di un'indagine empirica articolata in due componenti qualitative integrate.

La prima componente consiste in un'analisi tematica (Braun, Clarke, 2006) condotta sulle trascrizioni di cinque focus group realizzati in contesto scolastico coinvolgendo adolescenti italiani tra i 16 e i 18 anni.

Il campione è stato costruito attraverso una strategia di campionamento casuale stratificato non proporzionale per elementi rappresentativi. In particolare, a partire dalla popolazione di studenti frequentanti le classi III, IV e V di un Liceo Artistico della provincia di Bari (Puglia), si è proceduto a una stratificazione per annualità scolastica, seguita da un'estrazione casuale dei partecipanti all'interno di ciascuno strato. Sono stati selezionati 12 studenti per le classi terze, 12 per le classi quarte e 12 per le classi quinte per un totale di 42 studenti e studentesse. L'analisi è stata sviluppata seguendo le fasi proposte da Braun e Clarke (2006) – familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, costruzione e revisione dei temi – consentendo di individuare nuclei tematici ricorrenti relativi alla percezione di sé, all'orientamento al futuro e alle possibilità di partecipazione, con particolare attenzione ai fattori che favoriscono o ostacolano l'emergere dell'*agency* politica e civica in contesti segnati da asimmetrie intergenerazionali.

La seconda componente si basa su una *Critical Discourse Analysis* (CDA) (Mullet, 2018) condotta su un corpus intenzionalmente costruito di 22 documenti, selezionati secondo criteri di rilevanza discorsiva e non di rappresentatività statistica. L'obiettivo non è infatti restituire una copertura esaustiva del dibattito pubblico, ma individuare e analizzare frame interpretativi dominanti nella costruzione del soggetto giovane.

La delimitazione del corpus è stata definita a partire da una “finestra discorsiva” caratterizzata da una particolare intensificazione del dibattito pubblico sulla devianza e sulla sicurezza giovanile, in relazione all'approvazione del cosiddetto Decreto Caivano (2023). Sono stati pertanto selezionati documenti pubblicati in un arco temporale circoscritto (settembre 2023 – febbraio 2026), al fine di cogliere le configurazioni discorsive emergenti in una fase di elevata visibilità mediatica e politica del tema.

Il corpus è articolato lungo tre assi: (a) discorsi educativi istituzionali (documenti di policy e linee guida); (b) discorsi politico-istituzionali relativi ai giovani e alla sicurezza (atti parlamentari, dichiarazioni pubbliche); (c) narrazioni mediatiche *mainstream* (editoriali e articoli selezionati da quotidiani nazionali a larga diffusione).

Per quanto riguarda i materiali mediatici, la selezione ha privilegiato un numero limitato di testi ad alta densità interpretativa, scelti in base alla rilevanza nel dibattito pubblico e alla presenza esplicita di frame e parole chiave relativi a “emergenza educativa”, “baby gang” e violenza giovanile. L'analisi è stata guidata da alcune domande di ricerca: chi sono gli adolescenti nel discorso pubblico? Attraverso quali cornici interpretative vengono rappresentati? Chi parla, per chi e con quale legittimità? In quale temporalità viene collocata la cittadinanza giovanile? Quali modelli educativi vengono implicitamente legittimati?

L'analisi tematica ha fatto emergere tre nuclei tematici ricorrenti: (1) percezione di esclusione dai processi decisionali; (2) carenza di spazi di espressione; (3) incertezza rispetto al futuro. I risultati hanno evidenziato come le narrazioni raccolte restituiscono un sentimento del tempo attraversato da inquietudine, nichilismo e sofferenza, ma anche da desiderio di cambiamento, tensione progettuale e bisogno di riconoscimento simbolico.

Tale contraddizione si manifesta chiaramente nelle parole dei partecipanti, che esprimono frustrazione per l'assenza di forme autentiche di partecipazione. In questo senso, la questione del diritto di voto assume una valenza simbolica di esclusione:

Io vorrei dare un mio contributo. Penso che ci siano tanti adulti che non sono in grado di votare [...] Non è l'età anagrafica che stabilisce se sei maturo o no per votare. (M., 17 anni)

A ciò si affianca la percezione di una carenza strutturale di spazi di espressione:

Ma se nelle città non c'è spazio noi dove dobbiamo andare? [...] In nessun luogo possiamo esprimere le nostre idee. Quando manifestiamo ci vengono a picchiare e quando non lo facciamo siamo trattati come scansafatiche. (I., 17 anni)

Parallelamente, emerge un diffuso senso di incertezza rispetto al futuro: il 96% degli intervistati dichiara paura, l'89% ansia, mentre solo il 44% associa il futuro alla speranza. Come afferma un partecipante:

Il futuro è una cosa che ci hanno tolto [...] le prospettive sono spaventose. Penso all'inquinamento e alle guerre [...] non riesco a prospettarmi tra trent'anni. (D., 18 anni)

Questi elementi sollecitano una questione pedagogica cruciale: non tanto se educare i giovani alla partecipazione, quanto piuttosto quale sguardo debba essere educato alla partecipazione: quello giovanile o quello adulto? Riconoscere l'*agency* adolescenziale non significa limitarsi ad "ascoltare i giovani", ma implica la messa in discussione delle condizioni strutturali che ne ostacolano l'esercizio effettivo. In questa prospettiva, risuonano da un lato le istanze di un "nuovo contratto sociale" promosse dall'UNESCO e, dall'altro, la necessità di una reale redistribuzione del potere educativo e decisionale tra generazioni.

La CDA ha consentito di individuare categorie discorsive ricorrenti relative alla costruzione del soggetto giovane, ai frame semantici dominanti, al posizionamento relazionale tra generazioni, alla temporalità della cittadinanza e alle razionalità pedagogico-politiche sottese. L'analisi mostra come, nei discorsi istituzionali e mediatici, l'adolescenza venga prevalentemente rappresentata come oggetto di intervento educativo e politico, piuttosto che come soggetto democratico presente. In particolare, emerge una semantica ricorrente dell'emergenza e del rischio, in cui i giovani sono descritti come fragili, devianti o potenzialmente pericolosi, come nelle frequenti formulazioni che invocano "misure urgenti e straordinarie per contrastare il fenomeno della criminalità giovanile" o denunciano "città ostaggio della violenza giovanile".

Parallelamente, nei discorsi educativi istituzionali, l'adolescenza è configurata come fase preparatoria, in cui la cittadinanza è proiettata in una dimensione futura e subordinata a percorsi di responsabilizzazione individuale e conformità normativa, come evidenziato da espressioni quali "formare i cittadini di domani" o "accompagnare i giovani verso comportamenti responsabili".

In tali rappresentazioni, i giovani sono raramente riconosciuti come soggetti politici nel presente, mentre l'adulto mantiene una posizione di autorità epistemica e morale. Ne deriva una marcata asimmetria generazionale: gli adulti parlano dei giovani e per i giovani, ma raramente con i giovani. La partecipazione è frequentemente evocata in termini retorici, senza tradursi in pratiche effettive di co-decisione o in un reale riconoscimento dell'*agency* adolescenziale.

Nel loro insieme, questi frame discorsivi contribuiscono a naturalizzare una forma di adultocentrismo che orienta l'azione educativa e politica verso il governo delle condotte più che verso la costruzione di spazi democratici condivisi. L'adolescenza viene così rappresentata come "futuro del mondo", ma non come suo presente democratico, alimentando una forma di ingiustizia intergenerazionale che incide concretamente sulle possibilità di partecipazione, riconoscimento e *agency* dei giovani nel qui e ora.

4. Discussione dei risultati

L'interpretazione dei dati è stata sviluppata in dialogo con il quadro teorico di riferimento, adottando una logica interattiva tra evidenze empiriche e categorie concettuali, al fine di evitare una lettura meramente confermativa delle ipotesi iniziali.

I risultati della CDA trovano un significativo controcampo empirico nelle narrazioni adolescenziali emerse dall'analisi tematica. Se, da un lato, il discorso pubblico e istituzionale tende a costruire l'adolescenza come fase problematica, incompiuta o potenzialmente rischiosa, dall'altro le voci dei giovani restituiscono

un'immagine profondamente diversa, caratterizzata da consapevolezza critica, desiderio di partecipazione e domanda di riconoscimento nel presente.

Dai focus group emerge con chiarezza una diffusa percezione di esclusione dai processi decisionali che incidono direttamente sulla vita quotidiana degli adolescenti, tanto nei contesti scolastici quanto negli spazi pubblici più ampi. I partecipanti evidenziano una distanza significativa tra le retoriche della partecipazione e le pratiche effettive, descrivendo esperienze in cui la possibilità di esprimere la propria opinione non si traduce in un reale potere di incidere sui processi decisionali. In questo quadro, gli adolescenti mettono esplicitamente in discussione la rappresentazione dominante che li colloca come "cittadini del futuro", rivendicando invece il diritto a essere riconosciuti come soggetti politici nel presente.

Le narrazioni raccolte evidenziano inoltre una marcata capacità di lettura critica delle contraddizioni del mondo adulto, in particolare in relazione alle questioni di giustizia sociale, climatica e intergenerazionale. Gli adolescenti dimostrano una consapevolezza articolata delle responsabilità che gravano sulle generazioni adulte e interrogano la legittimità di decisioni assunte in assenza di un loro coinvolgimento diretto. In questo senso, le loro parole non si limitano a esprimere solo un vissuto di disagio, ma articolano una vera e propria domanda politica di riconoscimento e corresponsabilità.

Il confronto tra i risultati della CDA e le narrazioni adolescenziali rende evidente una frattura discorsiva di rilevanza pedagogica centrale. Da un lato, un discorso pubblico che tende a governare l'adolescenza attraverso categorie di rischio, controllo e preparazione al futuro; dall'altro, soggettività giovanili che rivendicano spazi di parola, di conflitto e di co-decisione nel presente. È in questo scarto che si manifesta concretamente l'ingiustizia intergenerazionale, non soltanto come questione distributiva o temporale, ma come problema eminentemente epistemico e democratico nonché educativo.

5. Educazione alla Cittadinanza Globale e giustizia intergenerazionale

L'ECG, nel suo approccio più critico e trasformativo, fornisce una cornice pedagogica potente per coltivare la giustizia intergenerazionale. Negli ultimi anni, infatti, si è affermata come uno degli orizzonti più significativi per ripensare il ruolo dell'educazione nel contesto sociale in ottica trasformativa. Basti pensare al *Summit delle Nazioni Unite "Transforming Education"* (2022), al 5° Forum UNESCO su *Transformative Education* (2021), al Report UNESCO sui futuri dell'educazione (2023a) e alla Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile (2023b).

Sempre nella stessa direzione, Tarozzi (2025) descrive l'ECG come un'etica radicata in una pedagogia trasformativa orientata al futuro, che implica un cambiamento radicale nei modi di pensare il mondo e di agire in esso. Nonché un'etica intrisa di speranza, intesa – seguendo Paulo Freire (2014) – come virtù politica capace di immaginare mondi possibili e di generare nuova progettualità educativa. In questa accezione, l'ECG promuove visioni decoloniali, complesse e aperte, orientate alla giustizia sociale globale, alla responsabilità sociale, ai diritti umani, alla pace e all'uguaglianza (Andreotti, 2011; Andreotti, de Souza, 2012; Tarozzi, 2025). Si tratta di un'educazione che agisce simultaneamente sulle dimensioni cognitive, corporee, affettive e comportamentali, operando a livello del sé e sui modi in cui le persone danno forma alla propria presenza nel mondo. In questa prospettiva, l'ECG non si limita a trasmettere contenuti o valori universali, ma si configura come uno spazio politico, pluriversale e relazionale, in cui ogni soggetto è riconosciuto come attore del cambiamento (Tarozzi, 2025).

Il riconoscimento dell'*agency* giovanile, tuttavia, passa per una ristrutturazione profonda delle relazioni educative (Serriere, Riley, 2024). Ciò significa disattivare le logiche dell'adulterismo e creare spazi di reale collaborazione e corresponsabilità. In questa cornice, l'ECG può divenire un laboratorio intergenerazionale: un luogo in cui l'adulto non è il depositario del sapere, ma un co-apprendente; in cui l'educazione smette di essere trasmissione lineare e si trasforma in dispositivo dialogico di apprendimento reciproco. La giustizia intergenerazionale, così intesa, si configura come mutuo riconoscimento tra soggetti di età diverse, ma ugualmente coinvolti nella co-costruzione del mondo, come speranza pedagogica radicale e impegno etico-politico che considera i giovani non "futuro del mondo", ma "presente della democrazia". Essa richiede la costruzione di un patto intergenerazionale fondato su rinuncia dei privilegi generazionali, cessione di potere, disponibilità a lasciarsi trasformare dai giovani e sviluppo di forme educative decolonizzate e generative, elementi centrali in un'educazione alla cittadinanza globale critica e trasformativa.

Ciò implica riformare le pratiche educative per disinnescare le logiche che marginalizzano le soggettività giovanili, promuovere dialoghi autentici capaci di riconoscerne l'*agency* e tradurre quotidianamente, in contesti formali e informali, una visione educativa che intrecci giustizia sociale, responsabilità ecologica e partecipazione politica. Affrontare queste sfide richiede analisi critica e proposte concrete per riorganizzare le relazioni educative in modo da valorizzare le soggettività giovanili e trasformare l'educazione in uno strumento di emancipazione e rigenerazione sociale in un mondo da reimmaginare.

Riferimenti bibliografici

- Afsahi A. (2022). Towards a principle of most-deeply affected. *Philosophy & Social Criticism*, 48(1): 40-61.
- Andreotti V. (2011). Decoloniality and Diversity in Global Citizenship Education. *Globalization, Societies and Education*, 9(4-3): 381-397.
- Andreotti V., de Souza L. M.T.M. (eds.) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge.
- Armstrong C. (2024). Wealth creation without domination. The fiduciary duties of corporations. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 27(3): 317-338.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Caney S. (2019). Democratic reform, intergenerational justice and the challenges of the long-term. *CUSP Essay Series on the Morality of Sustainable Prosperity*, 11: 3-17.
- Duarte Quapper C. (2012). Adultcentrism society: focusing on its origin and reproduction. *Ultima década*, 20(36): 99-125.
- Feixa C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Florio E., Caso L., Castelli I. (2020). The Adultcentrism Scale in the educational relationship: Instrument development and preliminary validation. *New Ideas in Psychology*, 57, Article 100762.
- Foucault M. (1972). *L'Ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Gardiner S.M. (2024). Climate crisis, institutional denial, and a global constitutional convention for future generations. *Social Philosophy Today*, 40: 41-71.
- Gosseries A. (2023). *What is intergenerational justice?* Cambridge: Polity Press.
- Jonas H. (1984). *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martín Criado E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Meyer L. (2021). Intergenerational Justice. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. E.N. Zalta (ed.). In <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/justiceintergenerational/>
- Mullet D.R. (2018). A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. *Journal of Advanced Academics*, 29(2): 116-142.
- Mulkeen N. (2025). Intergenerational harm and injustice in ageing democracies: a defence of age-weighted referendums and intergenerational Commissions. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/13698230.2025.2541158>
- Rawls J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Serriere S.C., Riley T. (2024). Heavy on the Solidarity, Light on the Adultism: Adult Supports for Youth Activism. *Democracy & Education*, 32(1), 3.
- Tarozzi M. (2025). *Coltivare la speranza. Percorsi di educazione alla cittadinanza globale*. Milano: Il Mulino.
- Tolomelli A. (2025). Il rischio di etnicizzazione dell'adolescenza. Dimensioni socio-politiche e traiettorie pedagogiche. *Nuova secondaria*, 8/2025: 141-148.
- UNESCO (2023a). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Paris-Brescia: UNESCO-La Scuola.
- UNESCO (2023b). *Raccomandazione sull'Educazione alla Pace e ai diritti umani, alla comprensione internazionale, alla cooperazione, alle libertà fondamentali, alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile*. Paris: UNESCO.

Cartografie del desiderio nel manga contemporaneo:
il ruolo del genere *Yaoi* (*Boys' Love*) nelle culture adolescenziali

Cartographies of desire in contemporary manga:
the role of the *Yaoi* (*Boys' Love*) genre in adolescent cultures

Valentina Baeli

Adjunct Professor of Children's Literature and History of Pedagogy | University of Catania | valentina.baeli@unicat.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Baeli V. (2026). Cartographies of desire in contemporary manga: the role of the *Yaoi* (*Boys' Love*) genre in adolescent cultures. *Pedagogia oggi*, 24(1), 183-189.

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-22>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-22>

ABSTRACT

This article explores the role of the *yaoi* manga genre, also known as *boys' love*, in the identity construction processes of contemporary adolescent cultures. Having framed manga as a cultural medium with distinctive aesthetic and narrative features, the article traces the origins of the *Yaoi* genre within the Japanese *shōjo* manga tradition, analyzing its main thematic coordinates: the seme/uke relational dynamic, the idealization of intimacy, character androgyny, and the erotic dimension. By analyzing paradigmatic works popular among adolescent audiences, the article highlights the plurality of the genre's expressions and discusses its formative implications.

Il presente contributo esplora il ruolo del genere manga *yaoi*, noto anche come *boys' love*, nei processi di costruzione identitaria delle culture adolescenziali contemporanee. Dopo aver inquadrato il manga come *medium* culturale dotato di specificità estetiche e narrative, l'articolo ricostruisce la genesi del genere *yaoi* all'interno della tradizione dello *shōjo* manga giapponese, analizzandone le principali coordinate tematiche: la dinamica relazionale seme/uke, l'idealizzazione dell'intimità, l'androginità dei personaggi, la dimensione erotica. Attraverso l'analisi di alcune opere paradigmatiche diffuse tra il pubblico adolescenziale, il contributo evidenzia la pluralità di declinazioni del genere e ne discute le implicazioni formative.

Keywords: manga, *yaoi* (*boys' love*), adolescence, young adult literature, gender studies

Parole chiave: manga, *yaoi* (*boy's love*), adolescenza, letteratura giovanile, studi di genere

Received: March 30, 2026

Accepted: April 30, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Valentina Baeli, valentina.baeli@unicat.it

1. Orizzonti estetici e traiettorie formative: il manga nelle culture giovanili

Nel corso degli ultimi decenni, il *manga* – termine giapponese che designa il fumetto di produzione nipponica – si è affermato come uno dei fenomeni mediali più significativi nel panorama culturale globale contemporaneo, travalicando i confini geografici e linguistici del proprio contesto d’origine per guadagnare ampia familiarità presso un pubblico internazionale, vasto e diversificato. Tale processo di diffusione, avviatosi timidamente negli anni Ottanta e acceleratosi esponenzialmente con l’avvento della digitalizzazione e delle piattaforme di distribuzione online, ha determinato una profonda trasformazione nelle pratiche di consumo culturale degli adolescenti, accreditando il manga fra le forme di espressione più apprezzate dal pubblico giovanile (Bouissou, 2011). In Italia, il mercato dei manga ha conosciuto una crescita costante a partire dagli anni Novanta, fino a rappresentare il segmento trainante dell’editoria rivolta al pubblico giovanile, raggiungendo, dal 2019 in poi, quote di mercato superiori a quelle del fumetto occidentale (AIE, 2025, p. 75).

La pervasività del manga presso la platea giovanile sollecita una riflessione critica sulla natura e sulle specificità di questo *medium*, troppo spesso liquidato nel discorso pubblico, e talvolta in quello educativo, come prodotto di intrattenimento di scarso valore culturale. Tale pregiudizio, radicato in una concezione gerarchica delle forme espressive che subordina il linguaggio iconico-verbale a quello puramente letterario, appare oggi meritevole di revisione.

Dal punto di vista della sua codificazione formale, il manga si distingue per alcune caratteristiche che ne definiscono l’identità visiva: il verso di lettura da destra a sinistra che preserva l’orientamento originale giapponese; l’impaginazione dinamica, caratterizzata da una gestione flessibile della griglia e da frequenti variazioni nel formato delle vignette; la stilizzazione dei personaggi, con particolare enfasi sulla rappresentazione degli occhi – tradizionalmente ampi ed espressivi – e sulla codificazione grafica degli stati emotivi attraverso convenzioni simboliche (gocce di sudore, vene pulsanti, linee di velocità) (Barbieri, 2014, pp. 75-89; Pellitteri, 2021, pp. 105-113). Tali elementi contribuiscono a configurare un’esperienza di lettura del tutto peculiare, che combina immediatezza visiva e complessità narrativa, sollecitando nei lettori competenze interpretative specifiche e, soprattutto, modalità di fruizione partecipative (Cohn, 2010; Bouissou, 2011, pp. 113-135).

Tuttavia, al di là di questi aspetti strutturali, ciò che in questa sede richiede particolare attenzione è da ricercare all’interno di una peculiarità di caratteri che qualificano il fenomeno della ricezione adolescenziale.

Come evidenziato da un’oculata letteratura pedagogica, il periodo adolescenziale si configura per eccellenza come “paesaggio della metamorfosi identitaria”, dentro il quale il soggetto è impegnato in una continua negoziazione del Sé, regolata dall’esplorazione di modelli, valori e appartenenze (Barone, 2009; Mancaniello, 2018).

All’interno dell’effervescenza evolutiva tipica della fase adolescenziale, i prodotti di forte impatto comunicativo e mediale intervengono nel delineare una funzione di interazione simbolica cruciale, offrendo orizzonti immaginativi e proiezioni identitarie che consentono di abitare un “territorio selvaggio”, dentro cui si modellano rappresentazioni delle soggettività in divenire, variabili e tendenzialmente plurali (Orsenigo, Kattar, 2024; D’Aprile, 2025; Hamelin, 2025).

Il manga, in virtù delle peculiari caratteristiche formali e tematiche, sembra prestarsi a fungere da efficace risorsa nel sostenere a livello immaginativo i processi di costruzione identitaria adolescenziale.

D’altra parte, la segmentazione del mercato giapponese secondo corrispondenti categorie demografiche – *kodomo* manga per l’infanzia, *shōnen* manga per i ragazzi, *shōjo* manga per le ragazze, *seinen* e *josei* manga per il pubblico adulto maschile e femminile – testimonia una consapevolezza circa la diversità dei pubblici, i differenti interessi di lettura e la diversità delle categorie di soggetti potenzialmente intercettati (Famularo, 2023, pp. 35-42).

In corrispondenza di una precisa segmentazione editoriale, lo *shōjo* manga (il “fumetto per ragazze”) occupa una posizione di particolare rilevanza per la riflessione pedagogica che qui si intende proporre sulle evoluzioni delle culture adolescenziali contemporanee (Elia, 2025).

Sviluppatosi come categoria editoriale distinta e autonoma a partire dagli anni Cinquanta dello scorso secolo, lo *shōjo* manga ha progressivamente elaborato un linguaggio visivo e narrativo peculiare, caratterizzato da una spiccata attenzione alla dimensione interiore dei personaggi, agli intrighi sentimentali e all’esplorazione dell’universo emotivo (*ibidem*). Sul piano grafico, il genere si distingue per l’impiego di

convenzioni stilistiche riconoscibili, quali gli occhi di dimensioni accentuate (i cosiddetti *dekame*, “occhioni”), l’uso di sfondi floreali e di pattern decorativi, la dissoluzione dei margini delle vignette in corrispondenza della descrizione di momenti di particolare intensità emotiva e affettiva (Pellitteri, 2021, pp. 65-67). Tali scelte formali concorrono a costruire un’estetica dell’interiorità che invita le lettrici a partecipare di un’immersione empatica con il vissuto dei protagonisti (Masuda, 2015).

Opere seminali quali *Ribon no kishi* (*La principessa Zaffiro*, 1953-1956) di Tezuka Osamu, *Berusaïyu no bara* (*Lady Oscar*, 1972-1973) di Ikeda Riyoko e *Candy Candy* (1975-1979) di Igarashi Yumiko hanno contribuito a definire i *topoi* letterari del genere: protagoniste femminili determinate e coraggiose, triangoli amorosi carichi di tensione emotiva, ambientazioni storiche o fiabesche che fungono da scenario per l’intreccio delle vicende.

Molte di queste opere presentano protagoniste che trasgrediscono i *cliché* di genere – Zaffiro è cresciuta come un principe; Oscar è una donna che veste abiti maschili e comanda la guardia reale – organizzando per questa via una serie di *pattern* iconici che prefigurano quella fluidità identitaria che diverrà cifra distintiva di alcuni sottogeneri successivi (Thorn, 2004).

Un elemento cruciale nella storia dello *shōjo* manga è rappresentato dalla cosiddetta “rivoluzione del Gruppo dell’Anno 24”, un collettivo informale di autrici nate intorno al 1949 – anno 24 dell’era Shōwa – che trasformò radicalmente il panorama del fumetto femminile giapponese: “Gli anni fra il 1968 e i primi Ottanta sono l’epoca d’oro per un gruppo di artiste che ricreano il genere e costruiscono, con le loro lettrici, una nuova cultura femminile, femminea e in vari modi femminista [...]” (Pellitteri, 2021, p. 70). Le nuove *mangaka* introdussero nel genere di lettura destinato alle ragazze una complessità psicologica, una sofisticazione narrativa e una libertà tematica fino ad allora inedite, affrontando argomenti quali la sessualità, la morte, la malattia mentale, le relazioni non convenzionali.

È precisamente intorno a questo fermento creativo che, nei primi anni Settanta, viene ad emergere un filone narrativo destinato a ridefinire i confini tematici del manga femminile: lo *shōnen-ai* (“amore tra ragazzi”), successivamente evoluto nel genere *yaoi* o – secondo un’accezione corrente, piuttosto diffusa a livello internazionale – *Boys’ Love*. La scelta di narrare relazioni amorose ed erotiche tra personaggi maschili, operata da donne scrittrici per un pubblico prevalentemente femminile, rappresentò una rottura significativa rispetto alle convenzioni del *romance* eterosessuale, aprendo uno spazio narrativo in cui era consentito esplorare il desiderio e l’intimità al di fuori delle coordinate del binarismo eteronormativo.

Tale spunto di innovazione, sulle cui evoluzioni ancora più recenti e sulle cui implicazioni culturali, sociali e formative vuole insistere il presente contributo, affondava le proprie radici nella tradizione *shōjo*, da cui ereditava l’attenzione per l’interiorità emotiva, l’estetica androgina e l’affermazione della centralità della relazione affettiva per gli sviluppi della soggettività adolescenziale; una serie di elementi che ora piegavano verso una direzione inedita e potenzialmente trasgressiva. Come sopra ricordato, alla base vi era l’avvento di una “rivoluzione culturale femminile” ingaggiata, tra le altre, da Hagio Moto e che Lorenzi tratteggia come segue:

La grazia dei suoi tratti [Hagio Moto] sa farsi spigolosa e tagliente mentre parla di ingiustizie sociali in un mondo onirico, pieno di ragazzi bellissimi che amano e che rappresentano tanto il desiderio quanto il riflesso delle lettrici dell’epoca.

Non è mia intenzione affermare che lo *yaoi* (il manga che racconta l’amore omosessuale maschile) sia nato solo per sostituire la “solita ragazza pura”. Tuttavia, agli albori, non era solo l’aspetto estetico a renderlo così innovativo, ma la possibilità, per le lettrici, di vedere rispecchiate passioni inconfessabili (2023, p. 27).

2. Coordinate tematiche e inquadramenti critici del fenomeno *yaoi* (*boy’s love*)

Yaoi: a term originally coined in Japan for *Boys’ love*-themed *dojinshi* (Japanese fan-produced comics). In the United States, the term is now often used as an umbrella genre term for Japanese *boy’s love* titles commercially distributed in Japanese and sometimes English, for Japanese *boy’s love*-themed *dojinshi*, and for U.S. fan-produced material based on manga/anime (McHarry, 2011, p. 120).

Il genere *yaoi* – noto anche come *Boys' Love* (BL) – costituisce uno sfaccettato terreno di indagine per gli studi culturali e di genere e, nondimeno, interessante per la riflessione pedagogica.

Il termine *yaoi* deriva dall'acronimo giapponese *Yama Nashi, Ochi Nashi, Imi Nashi*, il cui significato letterale è “senza climax, senza conclusione, senza significato”. Si tratta di un'espressione autoironica coniata dalle artiste Yasuko Sakata e Akiko Hatsu alla fine degli anni Settanta per denotare narrazioni incentrate sulla rappresentazione di relazioni omoaffettive e omoerotiche tra personaggi maschili (Levi, 2009; Welker, 2015), con particolare enfasi sulla componente sessuale (Kinsella, 1998).

Come evidenziato da diversi studiosi del genere (Pagliassotti, Nagaike, McHarry, 2013), il tema dell'omosessualità maschile e le immagini idealizzate dello *shōnen* (ragazzo) divennero ben presto un oggetto privilegiato per la proiezione di inquietudini e di inclinazioni sessuali e psicologiche femminili, in un contesto socioculturale – quello giapponese del secondo dopoguerra – ancora fortemente connotato da rigide aspettative di genere e da una netta dicotomizzazione tra sfera maschile e femminile (McLelland, 2000). In questa prospettiva, opere pionieristiche quali *Kaze to ki no uta (Il poema del vento e degli alberi)*, 1976 di Takemiya Keiko e della già menzionata Hagio Moto contribuirono a consolidare un immaginario fumettistico in cui personaggi maschili androgini, dai lineamenti efebici e dalle fattezze esili e slanciate denominati *bishōnen* (bei ragazzi), divenivano veicolo di esplorazione e proiezione identitaria per le giovani lettrici (La Marca, 2022, p. 82). La caratterizzazione efebica dei personaggi non si limitava alla dimensione estetica, ma investiva anche la sfera comportamentale e identitaria. Come osservato da Welker: “This beautiful boy is visually and psychically neither male nor female; his romantic and erotic interests are directed at other beautiful boys but his tastes are not exclusively homosexual; he lives and loves outside the heteropatriarchal world inhabited by his readers” (2006, p. 842). Il posizionamento estetico-caratteriale di questi giovani ragazzi, unito alla loro bellezza prorompente, può essere interpretato come l'espressione di una soggettività fluida che trascende le categorie binarie del maschile e del femminile.

Sotto il profilo delle ambientazioni, le opere seminali del genere privilegiavano contesti spazio-temporali distanti dal Giappone contemporaneo. *Il poema del vento e degli alberi* (1976), considerato il capostipite dello *yaoi* manga, si svolge in un collegio maschile nella Francia del XIX secolo; *Il cuore di Thomas* (1974) di Hagio Moto è ambientato in un *gymnasium* tedesco. Tale predilezione per ambientazioni occidentali – e segnatamente europee – non è casuale: come sottolineato da La Marca (2022, p. 90); la collocazione delle vicende in un “altrove” geografico e temporale consentiva di rappresentare relazioni e identità non conformi alle norme sociali giapponesi entro uno spazio narrativo percepito come “altro”, e dunque più libero dalle pressioni del contesto di provenienza.

La riflessione critica sul fenomeno *yaoi* ha conosciuto una significativa espansione a partire dai primi anni Duemila, articolandosi lungo direttrici interpretative plurali e talvolta divergenti.

Un primo filone di studi, di matrice prevalentemente giapponese, ha indagato le motivazioni psicologiche e sociali sottese alla fruizione di tali narrazioni da parte di giovani lettrici di orientamento eterosessuale.

Nagaike (2012, pp. 103-134) ad esempio, adottando una prospettiva psicoanalitica di matrice freudiana, ha interpretato le fantasie omoerotiche femminili come espressione di un bisogno proiettivo che permette alle lettrici di *yaoi* di sovvertire le norme di genere dominanti sottraendole all'oggettivazione sessualizzata appartenente alla tipicità dello sguardo maschile. Parallelamente, Mizoguchi (2003; 2008) ha individuato il genere *yaoi* come una porzione di “subcultura sessuale femminile” capace di offrire alle lettrici un portale di sperimentazione erotica libero da quelle asimmetrie di potere che caratterizzano le rappresentazioni eterosessuali convenzionali.

In anni più recenti, un secondo orientamento critico, sviluppatosi in dialogo con i *queer studies*, ha problematizzato le interpretazioni psicologiste del fenomeno *yaoi*, spingendo invece a portare in primo piano il gioco di dialogo che si istituisce con la comunità *fandom*.

Proprio il *fandom*, la cui traduzione letterale sarebbe “l'universo dei fan”, si presenta – rispetto allo specifico genere manga qui in discussione – come un ecosistema transnazionale, per cui le pratiche di lettura si intrecciano con forme di produzione creativa e generativa quali *fan-fiction*, *fan art*, *cosplay*.

In questa prospettiva, il *fandom yaoi* costituisce un esempio paradigmatico di spazio virtuale in cui i fruitori non si limitano a recepire i testi ma li rielaborano, li commentano e li condividono all'interno di comunità interpretative globali, contribuendo attivamente alla ri-costruzione e alla negoziazione continuata dei significati (Yannan, 2009; Berndt, Kümmerling-Meibauer, 2013).

Turner (2018), all'interno di una rassegna analitica sulle modalità in cui viene oggi fruito il genere *yaoi*, evidenzia come, dietro alla capacità di stabilire un'interazione forte e produttiva con il pubblico femminile, non sia sufficiente ricercare una "causa singola": in questo caso, il presunto bisogno di evasione femminile, inteso quale risposta ai retaggi patriarcali giapponesi. Piuttosto, per comprendere meglio il fenomeno della ricezione, occorre riagganciarsi a una prospettiva ermeneutica più attenta alla pluralità delle proiezioni identitarie in gioco e alle stesse forme di piacere generate dalla lettura del testo. In questa direzione, Wood (2006; 2013) ha applicato la teoria *queer* all'analisi del *fandom* transnazionale dello *yaoi*, mentre Meyer (2010; 2013) ha esplorato le dinamiche del *female gaze* nelle pratiche di fruizione, dimostrando come le lettrici non si identifichino necessariamente con il personaggio *uke* (il partner "ricevente" o "passivo" nella relazione omoerotica), ma assumano posizionamenti di sguardo multipli e diversificati.

Proprio la dimensione translocale e transculturale del fenomeno *yaoi* rappresenta un elemento notevole e meritevole di attenzione critica. Se lo *yaoi* inizialmente nasce come prodotto culturale specificamente giapponese, la sua diffusione globale – accelerata dalla digitalizzazione e dalla proliferazione di piattaforme online – ne ha profondamente ridefinito i confini e le soluzioni narrative (McLelland, 2005; Grady, 2018).

Ma quali sono i temi ricorrenti che contraddistinguono il genere *yaoi* (*boy's love*)? Quali i *topoi* narrativi che più polarizzano le passioni delle giovani lettrici?

L'analisi delle convenzioni narrative e degli apparati iconografici che caratterizzano il genere *yaoi* consente di individuare un repertorio tematico sufficientemente stabile, pur nella varietà delle declinazioni geoculturali. Un primo elemento strutturale, già rinvenibile nel genere *shōnen ai*, è rappresentato dalla dinamica relazionale tra i due protagonisti maschili, tradizionalmente codificata attraverso la dicotomia *seme/uke*. Il termine *seme* (letteralmente "colui che attacca") designa il partner dominante e sessualmente attivo, mentre *uke* ("colui che riceve") indica il partner ricettivo, spesso caratterizzato da tratti fisici e psicologici convenzionalmente ascritti alla sfera del femminile come la delicatezza dei lineamenti, la vulnerabilità emotiva e la reticenza caratteriale (Sabucco, 2000; Yukari, 2015, pp. 84-85). Tale polarizzazione, che ricalca in parte il binarismo di genere eteronormativo, ha rappresentato uno degli oggetti maggiormente sottoposti a ridefinizione e a ri-trascrizione da parte delle comunità *fandom* (Nozawa, 2023). Come evidenziato da Chang e Tian (2020), le autrici contemporanee di fiction *yaoi* mostrano una crescente insoddisfazione verso l'eccessiva femminilizzazione del personaggio *uke*, preferendo narrazioni in cui entrambi i partner condividano ruoli paritari nella vita quotidiana, pur mantenendo la distinzione dei ruoli sessuali.

3. Alcuni casi studio nel panorama *yaoi* (*boy's love*) contemporaneo

L'analisi di alcune opere rappresentative del panorama *yaoi* contemporaneo consente di osservare concretamente gli orientamenti stilistici e le strategie narrative discussi nei paragrafi precedenti, evidenziando quella pluralità di declinazioni che il genere ha assunto nel corso della sua più recente evoluzione. Lungi dal costituire un *corpus* omogeneo, la produzione *Boys' Love* contemporanea si articola infatti in un ventaglio di sottogeneri e registri che spaziano dal *romance* sentimentale al thriller psicologico, dalla commedia al dramma, mantenendo un dialogo costante con proiezioni erotiche, a volte mantenute dentro un registro allusivo, altre volte collocate dentro articolazioni di *frames* narrativi sessualmente espliciti.

Un caso di studio particolarmente significativo è rappresentato da *Yarichin Bitch Club* (2012-in corso) di Ogeretsu Tanaka, manga la cui eco mediatica ha beneficiato anche di un adattamento *anime*. La storia narra le vicende di Takashi Tōno, studente trasferitosi nel prestigioso collegio maschile *Mori Mori*, che viene reclutato nel "club di fotografia" dell'istituto, in realtà un circolo ai cui membri viene prescritto di intrattenere regolarmente rapporti sessuali tra loro o con altri studenti. Fin dalle primissime pagine, l'opera si dispone in maniera piuttosto disinibita nel territorio della trasgressione, adottando un registro comico-grottesco che esplicita la sessualità adolescenziale sottraendola ad una proiezione "romanticizzata" per elevarla invece a motore trainante della narrazione. Basti notare, a titolo esemplificativo, che ogni volta che Takashi incontra e si presenta a un nuovo compagno, questi viene introdotto da una vignetta che esplicita il suo "ruolo" (attivo, passivo, versatile) e le sue "specialità" durante i rapporti intimi.

Abbastanza differente è il caso di *Given* (2013-in corso) di Kizu Natsuki, opera che declina il genere *yaoi* (*boy's love*) in una direzione più intimista e psicologicamente sfumata. La storia, incentrata su quattro

giovani musicisti di una band rock, esplora il lento avvicinamento sentimentale tra Mafuyu, ragazzo introverso segnato da un lutto traumatico, e Ritsuka, chitarrista inizialmente riluttante ad accogliere i propri sentimenti. A differenza di *Yarichin Bitch Club*, *Given* privilegia la dimensione emotiva e relazionale rispetto a quella sessuale, costruendo una narrazione del desiderio che procede per silenzi e sguardi condivisi. L'opera affronta inoltre tematiche quali l'elaborazione del lutto, la difficoltà di verbalizzare le emozioni e il *coming out* in un contesto sociale percepito come ostile, configurandosi come una riflessione sulla vulnerabilità affettiva e sulla fatica di riconoscere e accettare la propria identità sessuale. Il successo internazionale di *Given* – adattato anch'esso in serie *anime* – testimonia la capacità del genere *yaoi* di intercettare esperienze emotive che coinvolgono un pubblico giovanile ampio e diversificato.

La considerazione degli esempi sopracitati evidenzia come il genere *yaoi* (*boys' love*) contemporaneo costituisca un territorio narrativo plurale, attraversato da tensioni estetiche, etiche e ideologiche che ne fanno un oggetto di studio complesso. Tale complessità rappresenta al contempo una sfida e un'opportunità in termini di riflessi formativi.

Si tratta di una sfida, nella misura in cui lo stemma della complessità impone di superare approcci valutativi semplicistici che riducono lo specifico genere manga a un mero strumento di intrattenimento a sfondo trasgressivo o, peggio ancora, a collettore mediatico di una curiosità pruriginosa, di stampo adolescenziale, centrata sull'osservazione delle pulsioni che orientano le tendenze di natura omoerotica e omosessuale.

Si tratta di un'opportunità nella misura in cui, nella sua tensione alla complessità, il genere editoriale offre ambienti narrativi con cui accompagnare gli adolescenti in una riflessione critica sulle rappresentazioni del desiderio, sulla variabilità delle dinamiche relazionali e affettive e sulla comprensione dei tessuti di natura socio-culturale che intervengono nel comporre il puzzle delle identità di genere.

In una prospettiva pedagogica attenta alle culture giovanili, appare in definitiva cruciale evitare tanto la banalizzazione quanto la stigmatizzazione di pratiche di lettura che sfuggono ai canoni tradizionali, interrogandosi piuttosto sulle funzioni che quelle stesse letture assolvono nel sostenere e motivare percorsi di soggettivazione adolescenziale.

Riferimenti bibliografici

- AIE (2025). *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia 2025*. Milano: AIE.
- Barbieri D. (2014). *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Berndt J., Kümmerling-Meibauer B. (eds.) (2013). *Manga's Cultural Crossroads*. New York: Routledge.
- Bouissou J.M. (2011). *Il manga. Storia e universi del fumetto giapponese*. Latina: Tunuè.
- Chang J., Tian H. (2020). Girl power in boy love: Yaoi, online female counterculture, and digital feminism in China. *Feminist Media Studies*, 21(4): 604-620.
- Cohn N. (2010). Japanese Visual Language: The Structure of Manga. In T. Johnson-Woods (ed.), *Manga: An Anthology of Global and Cultural Perspectives* (pp. 187-203). New York: Continuum.
- D'Aprile C. (2025). Il fumetto giapponese come strumento pedagogico per contrastare pregiudizi e stereotipi. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1): 144-163.
- Elia D.F.A. (2025). Fumetti al femminile: una lunga storia verso l'emancipazione. *Italica Wratislaviensia*, 16: 11-30.
- Famularo M. (2023). *Destinazione manga. Alla scoperta di mondi, storie, protagonisti*. Bologna: Il Mulino.
- Grady W. (2018). Reflections on yaoi space and yaoi time: east and west, yesterday and tomorrow – an introduction. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 9(5): 414-417.
- Hamelin (2025). In territorio selvaggio. Adolescenti e libri per adulti. *Hamelin. Storie, figure, pedagogia*, 54.
- Kinsella S. (1998). Japanese Subculture in the 1990s: Otaku and the Amateur Manga Movement. *Journal of Japanese Studies*, 24(2): 289-316.
- La Marca P. (2022). *I am what I am*. Manga, corpi e identità di genere. *DIVE-IN - An International Journal on Diversity and Inclusion*, 2(2): 80-92.
- Levi A. (2009). North American Reactions to Yaoi. In Mark I. West (ed.), *The Japanification of Children's popular Culture. From Godzilla to Miyazaki* (pp. 147-174). Lanham: The Scarecrow Press.
- Lorenzi B. (2023). *Il cammino dei ciliegi. Le donne nel manga*. Milano: Il Saggiatore.
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Masuda N. (2015). Shōjo Manga and Its Acceptance. What is the Power of Shōjo Manga? In M. Toku (ed.), *International Perspectives on Shōjo and Shōjo Manga* (pp. 23-39). New York: Routledge.
- McHarry M. (2011). Girls Doing Boys Doing Boys: Boy's Love, Masculinity, and Sexual Identities. In T. Perper, M. Cornog (eds.), *Mangatopia. Essays on Manga and Anime in the Modern World* (pp. 119-133). Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- McLelland M. (2005). The World of Yaoi: The Internet, Censorship and the Global "Boys' Love" Fandom. *Australian Feminist Law Journal*, 23(1): 61-77.
- McLelland M. (2000). *Male Homosexuality in Modern Japan: Cultural Myths and Social Realities*. Richmond: Curzon Press.
- Meyer U. (2013). Drawing from the Body: The Self, the Gaze and the Other in Boys' Love Manga. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 4(1): 64-81.
- Meyer U. (2010). Hidden in Straight Sight. In A. Levi, M. McHarry, D. Pagliassotti (eds.), *Boys' Love Manga: Essays on the Sexual Ambiguity and Cross-Cultural Fandom of the Genre* (pp. 232-257). Jefferson: McFarland.
- Mizoguchi A. (2008). *Reading and Living Yaoi: male-male fantasy narratives as women's sexual subculture in Japan*. Ph.D. Thesis. New York: University of Rochester.
- Mizoguchi A. (2003). Male-Male Romance by and for Women in Japan: A History and the Subgenres of "Yaoi" Fictions. *U.S.-Japan Women's Journal*, 25: 49-75.
- Nagaike K. (2012). *Fantasies of Cross-Dressing: Japanese Women Write Male-Male Erotica*. Leiden: Brill.
- Natsuki K. (2017). *Given Vol. 1*. Bologna: Flashbook.
- Nozawa E. (2023). Boy's Love, Transmedia Storytelling, and LGBT Awareness in Contemporary Japan. In S. Salenius (ed.), *Gender in Japanese Popular Culture. Rethinking Masculinities and Femininities* (pp. 175-207). Cham: Palgrave Macmillan.
- Orsenigo J., Kattar A. (2024). *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*. Milano: FrancoAngeli.
- Pagliassotti D., Nagaike K., McHarry M. (2013). Editorial: Boys' Love manga special section. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 4(1): 1-8.
- Pellitteri M. (2021). *I manga. Introduzione al fumetto giapponese*. Roma: Carocci.
- Sabucco V. (2000). *Shōnen ai. Il nuovo immaginario erotico femminile tra Oriente e Occidente*. Roma: Castelvechi.
- Tanaka O. (2016). *Yarichin Bitch Club. Volume 1*. Milano: Edizioni BD.
- Thorn M. (2004). Girls and Women Getting Out of Hand: The Pleasure and Politics of Japan's Amateur Comics Community. In W.W. Kelly (ed.), *Fanning the Flames: Fans and Consumer Culture in Contemporary Japan* (pp. 169-187). Albany: State University of New York Press.
- Turner S.D. (2018). Interdisciplinary approaches to yaoi manga: a review. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 9(5): 458-472.
- Welker J. (2015). A Brief History of Shōnen'ai, Yaoi, and Boys Love. In M. McLelland et alii (eds.), *Boys Love Manga and Beyond: History, Culture, and Community in Japan* (pp. 42-75). Jackson: University Press of Mississippi.
- Welker J. (2006). Beautiful, Borrowed, and Bent: "Boys' Love" as Girls' Love in Shōjo Manga. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 31(3): 841-870.
- Wood A. (2013). Boys' Love Anime and Queer Desires in Convergence Culture: Transnational Fandom, Censorship and Resistance. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 4(1): 44-63.
- Wood A. (2006). "Straight" Women, Queer Texts: Boy-Love Manga and the Rise of a Global Counterpublic. *Women's Studies Quarterly*, 34(1/2): 394-414.
- Yannan L. (2009). *Japanese Boy-Love Manga and the Global Fandom*. London: Lambert Academic Publisher.
- Yukari F. (2015). The Evolution of BL as "Playing with Gender". Viewing the Genesis and Development of BL from a Contemporary Perspective. In M. McLelland et alii (eds.), *Boys Love Manga and Beyond: History, Culture, and Community in Japan* (pp. 76-92). Jackson: University Press of Mississippi.

Adolescenza, Youth Fiction e metafore letterarie:
l'opera pionieristica di Aidan Chambers

Adolescence, Youth Fiction and literary metaphors:
Aidan Chambers' pioneering work

Elena Guerzoni

PhD in Pedagogical Sciences | Alma Mater Studiorum University of Bologna | elena.guerzoni5@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Guerzoni E. (2026). Adolescence, Youth Fiction and Literary Metaphors: Aidan Chambers' Pioneering Work. *Pedagogia oggi*, 24(1), 190-194. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-23>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-23>

ABSTRACT

This paper investigates the representations of adolescence in British author Aidan Chambers' *Dance Sequence*, engaging specifically with a close reading of the youth novels *Now I Know* (1987) and *This Is All. The Pillow Book of Cordelia Kenn* (2005). Using an interdisciplinary perspective that intertwines adolescent literature studies, cognitive linguistics and cognitive narratology based on postcognitivist approaches to the study of literature, the research analyses the water metaphors Chambers uses for adolescence, showing how these help deconstruct prejudices and consolidated age norms about adolescence itself, thus giving it new meaning and restoring its agency.

Il contributo indaga le rappresentazioni di adolescenza all'interno della *Dance Sequence* dell'autore britannico di *Youth Fiction* Aidan Chambers, attuando, in particolare, una lettura ravvicinata dei romanzi *Ora che so* (1987) e *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn* (2005). Intrecciando, in ottica interdisciplinare, gli studi critici di letteratura per l'adolescenza alla linguistica cognitiva e alla narratologia cognitiva integrata ad approcci postcognitivi allo studio della letteratura, la ricerca analizza le metafore acquatiche di adolescenza create dall'autore, mostrando come queste ultime siano in grado di decostruire pregiudizi e consolidate *age norms* sull'età anzidetta, che viene in tal modo risignificata e riabilitata in termini agentici.

Keywords: adolescence, Youth Fiction, Aidan Chambers, metaphors, water

Parole chiave: adolescenza, Youth Fiction, Aidan Chambers, metafore, acqua

Received: April 8, 2026

Accepted: May 2, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Elena Guerzoni, elena.guerzoni5@unibo.it

Introduzione

Nel secolo appena trascorso, che agli adolescenti ha riservato, nel contesto occidentale, un'attenzione minuziosa e al contempo ambigua, facendo di essi un gruppo anagrafico contestato ma anche corteggiato – poiché riscoperto dalla “grande impresa” quale attraente e “profittevole” target commerciale (Savage, 2009, p. 266) –, si levano voci dissonanti rispetto a narrazioni che dei ragazzi e delle ragazze raccontano essenzialmente, dai tempi antichi, le gesta sconvenienti e irrazionali. Sono voci di autori e autrici che riescono a cogliere e quindi illuminare, nella finzione dell'opera narrativa, la complessità della realtà adolescenziale, restituendo immagini del mondo interiore degli adolescenti attraverso il loro peculiare punto di vista. La narrativa dedicata agli adolescenti – oggi comunemente denominata, a livello internazionale, letteratura *Young Adult* – accoglie, a partire dagli anni immediatamente successivi al secondo conflitto mondiale, un genere letterario specifico “focalizzat[o] in primo luogo su una coscienza giovanile, e centrat[o] sull'esperienza di vita di quell'età di transizione che è l'adolescenza” (Chambers, 2020, p. 87). È in questo spazio letterario che si colloca l'opera dell'autore britannico Aidan Chambers (1934-2025), pioniere in Europa del genere suddetto, da lui denominato *Youth Fiction* (cfr. Chambers, 2020). Tra la fine degli anni Settanta e la prima decade degli anni Duemila, Aidan Chambers dà vita a una serie di romanzi che donano corpo e voce all'adolescenza mediante l'utilizzo di dispositivi metaforici capaci di decostruire pregiudizi e consolidate *age norms*, invitando ad adottare una “torsione di sguardo” (Barone, 2021, p. 6) rispetto ai modi di pensare, dire e trattare l'adolescenza stessa.

Inscrivendosi nella cornice teorica del problematicismo pedagogico (Bertin, 1951), il presente contributo intreccia una metodologia indiziaria (Ginzburg, 2023) agli strumenti della linguistica cognitiva (Lakoff, Johnson, 2022) e della narratologia cognitiva integrata ad approcci di seconda generazione allo studio cognitivo della letteratura (Caracciolo, Kukkonen, 2014; Newen, De Bruin, Gallagher, 2018) al fine di indagare le rappresentazioni di adolescenza all'interno della *Dance Sequence* (1978-2005), un corpus di sei romanzi di *Youth Fiction* nei quali Aidan Chambers mette in atto, soprattutto mediante la metafora acquatica, la scelta pedagogica della lotta contro l'“inautentico” (cfr. Faeti, 2001). A fini esemplificativi, l'analisi si concentra su due romanzi della serie – *Ora che so* (1987) e *Questo è tutto* (2005) – nei quali riveste particolare importanza la metafora acquatica. Attraverso, in particolare, i significati restituiti dalle immagini di un lago e di un fiume, mappati sul dominio semantico-concettuale dell'adolescenza (cfr. Lakoff, Johnson, 2022), l'autore si occupa del “dentro” di menti adolescenti per raccontare l'età “di mezzo” come uno spazio-tempo di possibilità e potenzialità, una regione esistenziale connotata da una straordinaria capacità di visione attiva e profonda.

1. *Dance Sequence* e metafore acquatiche: due studi di caso

Aidan Chambers apre la *Dance Sequence* con un romanzo – *Breaktime* (1978) – che determina una rottura rispetto alla sua opera narrativa precedente. Se fino alla prima metà degli anni Settanta l'autore aveva scritto specificamente *per* gli adolescenti, costruendo romanzi e racconti che i suoi “lettori riluttanti” (cfr. Chambers, 1969) avrebbero desiderato leggere, con *Breaktime* egli dà vita alla prima di una serie di opere letterarie scritte “avendo in mente” (cfr. Chambers, 2020) gli adolescenti e la loro età. La differente postura narrativa di Chambers rispecchia innanzitutto un mutamento del suo sguardo nei confronti di quella che, in anni più recenti, l'autore definisce “l'età sospesa” (*ibidem*): non più – o comunque non solo – pensata come gruppo anagrafico a cui rivolgere interventi di educazione alla lettura, né tantomeno come target di specifici prodotti editoriali, l'adolescenza nella “nuova” opera di Chambers diviene il nucleo del suo interesse personale e autoriale, di cui egli desidera esplorare i pensieri e gli stati d'animo, le aspirazioni e ambizioni, le intuizioni e le epifanie sul sé e sugli altri. In altre parole, il complesso e misterioso universo interiore.

A partire da *Breaktime*, Chambers costruisce, quindi, una complessa danza di storie di adolescenza che esprimono, mediante una focalizzazione interna prevalentemente fissa, la voce e il sentire di protagonisti tra i sedici e i diciannove anni. Facendosi “abitare” dai propri personaggi, “in modo che tutto ciò che si osserva, tutto ciò che avviene, che si pensa e si dice sia narrato nella lingua del personaggio con tale convinzione che il lettore accetti la realtà del personaggio stesso” (Chambers, 2020, p. 69), l'autore sceglie di

occuparsi del “dentro” delle loro menti e coscienze avvalendosi del linguaggio forse più appropriato per tentare un avvicinamento a un’età costitutivamente complessa e ambigua qual è l’adolescenza: il linguaggio metaforico. Sono, in particolare, metafore acquatiche – fiumi, in primo luogo, ma anche laghi e mari ed elementi connessi all’acqua come ponti e isole – i dispositivi a cui l’autore fa ricorso per dire, dell’adolescenza, la ricchezza e complessità semantica che la connota. Di seguito, la lettura ravvicinata di due romanzi della *Dance Sequence* porrà in evidenza il potere cognitivo e demiurgico delle metafore costruite da Chambers, mostrando come tali dispositivi siano in grado di risignificare il concetto di adolescenza decostruendone pregiudizi e consolidate *age norms*.

Terzo romanzo, in ordine cronologico, del corpus della *Dance Sequence*, *Ora che so* (1987) accoglie dal principio il proprio protagonista, il diciassettenne Nik, in un ambiente acquatico. Nik è immerso nell’acqua della propria vasca da bagno quando viene colto dal pensiero della separatezza del suo essere. Nell’elemento che rappresenta il simbolo più corrente dell’inconscio (Jung, 1997, p. 15), il ragazzo vive l’esperienza dolorosa e angosciante dell’incontro con sé stesso: si guarda dentro, come dinanzi a uno specchio, e per la prima volta in maniera intensa acquisisce la consapevolezza della finitudine del proprio sé. Il pensiero del non-essere, unitamente alle incertezze su diversi aspetti della propria identità, conduce l’adolescente, più avanti nella narrazione, a ritirarsi in solitudine in cima a una collina. Il dislocamento verticale (la salita) che Nik pratica per raggiungere tale posizione elevata è necessario all’adolescente al fine di acquisire una prospettiva differente con la quale guardare dentro e fuori di sé, e dunque incontrare il proprio, umano destino. Non solo Nik, ma anche Ditto, Hal, Piers, Jacob e Cordelia (protagonisti adolescenti degli altri romanzi della *Dance Sequence*) si spostano lungo un asse verticale – effettuando arrampicamenti su montagne o alberi, discese in cavità sotterranee, oppure tuffi e immersioni nelle acque di fiumi, laghi e mari – perché “chi sono io?” è la loro domanda più impellente, e per formularne una risposta essi devono poter realizzare un “salto di piano percettivo” (Fabbrini, Melucci, 2017, p. 34).

Per portare a compimento la propria “catastrofe” prospettica – il ribaltamento della propria prospettiva – Nik, una volta raggiunta la posizione elevata, esplora un lago a bordo di una barca. La vicinanza al mondo acquatico, dove si va verso sé stessi e verso l’altro da sé che si porta dentro (cfr. Jung, 1997; Bachelard, 2006), esalta e al contempo turba Nik, che quindi interrompe la sua esplorazione e si lascia scivolare, immobile, sulle acque del lago. A questo punto si colloca il momento dell’agnizione, l’epifania del sé (e del mondo) che secondo Chambers rappresenta il nucleo – il punto fermo e ineluttabile – di ogni esperienza adolescenziale: Nik si spoglia dei propri vestiti e, completamente nudo, si tuffa nelle acque gelide del lago “come se stess[e] compiendo un gesto sacro, una cerimonia rituale” (Chambers, 2004, pp. 148-149). Il tuffo dell’adolescente nel lago rappresenta metaforicamente il secondo battesimo (o la seconda nascita) di Nik, la morte del suo sé bambino e il nuovo inizio del sé rinnovato, innescando, grazie a un ulteriore capovolgimento di prospettiva, la visione attiva e profonda. Considerato nella mitologia e nei culti antichi l’“occhio della terra” (cfr. Teti, 2013), il lago riflette le immagini del mondo rovesciandole, divenendo porta d’ingresso nella dimensione inconscia, nelle profondità del sé: il ragazzo può, così, vedere “altrimenti”. La sua visione “altra”, metafora incarnata (cfr. Newen, De Bruin, Gallagher, 2018; Trites, 2014) del concetto di comprensione, determina il riconoscimento, da parte di Nik, della molteplicità delle proprie possibilità identitarie e del suo essere, come l’acqua, transeunte, ambivalente, carico di contraddizioni.

Similmente, l’adolescente protagonista del sesto romanzo della serie *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn* (2005), ritiratasi in solitudine nei pressi di un fiume, acquisisce consapevolezza della propria “[c]ostante ambivalenza, felice ambiguità” (Chambers, 2007, p. 282) grazie alla vicinanza e alla frequentazione delle acque fluviali, che Chambers utilizza quale metafora perfetta del suo sentire e percepirsi-nel-mondo. Cordelia vive la sensazione nuova e destabilizzante del sentirsi sé stessa e contemporaneamente sentirsi altra; avverte dentro sé una pluralità costituita da tante “me ‘stesse” (Chambers, 2007, p. 12). A questa importante consapevolezza sul sé Cordelia giunge proprio quando è vicina alle acque del fiume, perché il fiume è come lei, la rispecchia pienamente nel suo essere e non essere sé stessa, nel medesimo tempo. Il dono del riconoscimento viene espresso da Cordelia con le parole che seguono, testimoni, tra l’altro, dell’intensa capacità di introspezione della ragazza:

Ho pensato a quanto è strano e bello un fiume. Un fiume è un fiume, sempre lì, e tuttavia l’acqua che scorre in esso non è mai la stessa acqua e non sta mai ferma. Cambia e si muove in continuazione. E nel corso del tempo il fiume stesso poi cambia. Si espande e diventa più profondo mentre strofina,

sbatte, erode, massaggia, mangia e si fa strada attraverso la terra. [...] Sono così io? Sempre me, come il fiume stesso, e sempre vita che scorre attraverso di me ma continuamente diversa, come l'acqua che scorre nel fiume, a volte intenta a procedere forte, con un ritmo *andante*, a volte aumentando di intensità sopra le rapide, con un passo furioso, a volte indugiante e quasi immobile secondo un moto *tranquillo*, *lento*, *pianissimo*, a volte gorgogliante di piacere in un ritmo giocoso, a volte frizzante, brillante al sole, a volte in preda a un ritmo *impetuoso*, a volte *lacrimoso*, a volte *appassionato*, a volte *misterioso*, a volte *pesante*, a volte legato, a volte *staccato*, a volte *sospirando*, a volte *vivace*, e sempre, spero, *amoroso*? (Chambers, 2007, pp. 461-463, corsivo nell'originale).

Dalla cornice sin qui riproposta risulta possibile stabilire quanto le metafore acquatiche esplorate operino, insieme alle metafore riferite alla verticalità esistenziale, nella direzione di una vera e propria catastrofe prospettica in relazione alla lunga tradizione di avversione nei confronti degli adolescenti cui si è accennato nell'introduzione. Le acque – lo spiega egregiamente Cordelia – sono *fons vitae* e al contempo *imago mortis* (cfr. Ceravolo, 2013, pp. 106-112), sorgente di vita, purificazione e rinascita, e insieme strumento di morte. Questi forti contrasti, che parrebbero assottigliare – se non addirittura negare – la rete delle proporzioni (cfr. Eco, 1997) fra domini semantico-concettuali distanti e all'apparenza inconciliabili, come l'adolescenza e le acque, contribuiscono in realtà a svelare l'esistenza di un rapporto inedito tra i due stessi domini. Sia nella *Dance Sequence* (così come nel complesso della *Youth Fiction*) sia in mitologie e cosmogonie, le forti ambiguità dell'elemento acquatico non vengono, difatti, mai narrate in termini di inconciliabilità: l'acqua, in tali narrazioni, viene sempre rappresentata quale principio mediatore e conciliatore degli opposti (cfr. Teti, 2013; Sorcinelli, 2016). I significati restituiti dalla metafora acquatica consentono allora di produrre nuove ontologie attorno al concetto di adolescenza, richiedendo una riorganizzazione del nostro sapere attraverso la mappatura, sul dominio "adolescenza", di attributi contraddittori ma armonizzati, quali l'ombra e la luce, i silenzi e le rivelazioni, le difficoltà e il piacere, il dramma di necessarie morti – quella dell'infanzia, anzitutto – e la bellezza di seconde nascite.

Riprendendo l'illuminante estratto riportato poco sopra, la metafora del fiume funge altresì da discorso sui concetti dell'essere e del divenire, che la stessa metafora intreccia come unico costruito temporale e attribuisce al soggetto adolescente dotandolo di agentività passata, presente e futura (cfr. Prigogine, 1980; Uprichard, 2008). Nel fiume, Cordelia esperisce e comprende la temporalità della propria vicenda esistenziale, divenendo pienamente consapevole di *essere* e al contempo di trovarsi coinvolta nel processo del *divenire*. La condizione dell'essere legittima l'esperienza presente di Cordelia in quanto adolescente, mentre l'incessante intreccio con il processo del divenire riconosce tanto la sua metamorfosi dell'istante, ovvero il suo essere sempre cangiante proprio perché adolescente, mentre non trascura la possibilità del suo essere anche "adult in the making" (cfr. Uprichard, 2008).

Come Cordelia, tutti gli adolescenti di Chambers acquisiscono consapevolezza del proprio umano destino attraverso il "divenire idrico", che è "epifania dell'infelicità del tempo" (Durand, 1991, p. 89) ma anche continuo rinnovamento, eternità nella finitudine del sé. La vita, scopre l'adolescente immerso nelle acque profonde del sé, è uno scorrere senza fine, ovvero un morire "a ogni istante" (Bachelard, 2006, p. 13), specialmente nella fase adolescenziale, quando il salire e lo scendere sono imprescindibili, e pertanto sempre si fluisce e sempre si cade, "senza fine qualcosa della [propria] sostanza sprofonda" (*ibidem*). In acqua, e in particolare avendo praticato una catastrofe prospettica che innesca la visione attiva e profonda, gli adolescenti di Chambers incorporano l'esperienza dell'essere con la percezione viva del divenire, avvertendosi come individui complessi legittimati anche nelle esperienze disturbanti e disagianti, non più interpretate quali caratteristiche costitutive della loro età, bensì de-patologizzate (Arioli, 2018, p. 53) mediante metafore che scardinano stereotipi e consolidate norme sull'età, creando nuovi significati e realtà attorno all'adolescenza e suggerendo azioni educative de-clinicizzanti (*ibidem*), impegnate cioè ad ascoltare questa età e a so-stare – per quindi dimorare – nella sua complessità.

Riferimenti bibliografici

- Arioli A. (2018). Essere adolescente nella società dell'incertezza tra disagio esistenziale e ricerca di senso. In P. Barone (ed.), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (pp. 43-55). Milano: FrancoAngeli.
- Bachelard G. (2006). *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*. Milano: RED.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Barone P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 25(6): 3-9.
- Bertin G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Blos P. (1971). *L'adolescenza: una interpretazione psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Calabrese S. (2013). *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Ceravolo T. (2013). Sacralità dell'acqua, possessione e culto dei santi. In V. Teti (ed.), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici* (pp. 99-112). Roma: Donzelli.
- Chambers A. (1969). *The Reluctant Reader*. Oxford: Pergamon Press.
- Chambers A. (2004). *Ora che so*. Milano: Rizzoli.
- Chambers A. (2005). *Breaktime*. Milano: Rizzoli.
- Chambers A. (2007). *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*. Milano: Rizzoli.
- Chambers A. (2020). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri.
- Dogliani P. (2003). *Storia dei giovani*. Milano: Mondadori.
- Durand G. (1991). *Le strutture antropologiche dell'immaginario*. Bari: Dedalo.
- Eco U. (1997). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Fabbrini A., Melucci A. (2017). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Faeti A. (2001). *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Freud A. (1992). L'adolescenza come disturbo evolutivo. In *Opere 1965-1975* (vol. III, pp. 997-1005). Torino: Bollati Boringhieri.
- Ginzburg C. (2023). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia* (pp. 157-201). Milano: Adelphi.
- Hall S.G. (1904). *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. New York: Appleton.
- Lakoff G., Johnson M. (2022). *Metafora e vita quotidiana*. Macerata-Milano: ROI.
- Levi G., Schmitt J.C. (eds.) (1994). *Storia dei giovani* (voll. I-II). Roma-Bari: Laterza.
- Newen A., De Bruin L., Gallagher S. (eds.) (2018). *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Prigogine I. (1980). *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences*. San Francisco: W.H. Freeman
- Savage J. (2009). *L'invenzione dei giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Sorcinelli P. (2016). *Storia sociale dell'acqua. Riti e culture*. Bologna: Odoja.
- Teti V. (2013). *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*. Roma: Donzelli.
- Trites R.S. (2014). *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Uprichard E. (2008). Children as "Being and Becomings": Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4): 303-313.

Strategie di autoregolazione a supporto dell'agency e dell'inclusione degli studenti adolescenti

Self-regulation strategies to support agency and inclusion in adolescent students

Sara Casale

PhD Student | University for Foreigners of Perugia | sara.casale@unistrapg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Casale S. (2026). Self-regulation strategies to support agency and inclusion in adolescent students. *Pedagogia oggi*, 24(1), 195-199.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-24>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012026-24>

ABSTRACT

This paper analyzes the educational transition of adolescents, framing it as a strategic challenge for autonomy and the learning process (Zimmerman, 2000). Difficulties during this stage expose students to the risk of early school leaving (MIM, 2023) and compromise their agency (Bandura, 1997), which is here understood as a crucial device for educational equity and justice (Fabbri, 2025). Adopting an exploratory quantitative design on a sample of N=204 students, the study explores the profile of self-regulated learning (SRL) (Pintrich, 2004) and self-determination (Deci & Ryan, 2017) within a broader educational guidance framework developed in synergy with a university context (Ranieri & Gaggioli, 2025). This contribution focuses specifically on the initial situational analysis, providing the empirical basis for the subsequent educational design. The findings highlight marked uncertainty in decision-making and a perceived inadequacy of study strategies (De Beni *et alii*, 2014), with particularly acute vulnerabilities observed among students with SEN (Batini, Giusti, 2015). The article proposes the development of SRL, grounded in Universal Design for Learning principles (CAST, 2011), as a pivotal tool to foster agency and inclusion, transforming the person in transition and disorientation into an active protagonist of their own educational path.

Il contributo analizza la transizione scolastica dell'adolescente, inquadrandola come una sfida strategica per l'autonomia e l'apprendimento (Zimmerman, 2000). Le difficoltà in questa fase espongono gli studenti al rischio di dispersione (MIM, 2023) e ne compromettono l'agency (Bandura, 1997), intesa come dispositivo di equità e giustizia educativa (Fabbri, 2025). Attraverso un disegno empirico di tipo quantitativo-esplorativo su N=204 studenti, lo studio esplora il profilo di autoregolazione (SRL) e autodeterminazione (Deci, Ryan, 2017) nell'ambito di un programma di orientamento formativo promosso in sinergia con il contesto universitario (Ranieri, Gaggioli, 2025). Il contributo si concentra sulla fase iniziale di analisi situazionale dei bisogni, che costituisce il presupposto empirico per la successiva progettazione inclusiva. I risultati evidenziano una marcata incertezza decisionale e l'inadeguatezza delle strategie di studio (De Beni *et alii*, 2014), con criticità accentuate per gli studenti con BES (Batini, Giusti, 2015). L'articolo propone lo sviluppo delle SRL, basato sui principi dell'UDL (CAST, 2011), come strumento centrale per promuovere l'agency e l'inclusione, trasformando l'adolescente da persona in transizione a protagonista attivo del proprio percorso formativo.

Keywords: self-regulated learning, agency, Universal Design for Learning, action research, educational guidance

Parole chiave: apprendimento autoregolato, agency, Universal Design for Learning, metacognizione, orientamento

Received: March 25, 2026

Accepted: May 22, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Sara Casale, sara.casale@unistrapg.it

Introduzione

Il passaggio tra la scuola secondaria e l'università costituisce una transizione densa di significato pedagogico. È un momento in cui il disorientamento e l'incertezza possono configurarsi come elementi costruttivi nell'ottica del successo formativo complessivo della persona (Friso, Caldin, 2022). Tale transizione, tuttavia, è spesso gravata da una diffusa fragilità nelle strategie di autoregolazione dell'apprendimento (SRL), incluse dalla letteratura tra i principali fattori predittivi del successo accademico (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004). In tale cornice, la loro carenza può configurarsi come una vulnerabilità strategica che espone gli studenti a un elevato rischio di dispersione (MIM, 2023) e compromette direttamente la loro *agency*, intesa come capacità di influenzare intenzionalmente il proprio percorso (Bandura, 1997). In questo scenario, le SRL rappresentano il veicolo strategico che dà forma alla motivazione, permettendo di strutturare la spinta ad apprendere in un'azione autonoma e facilitando la ricerca di nuove strategie anche a fronte di un insuccesso. In un'ottica di giustizia sociale e di *agency* pedagogico-trasformativa (Fabbri, 2025), la promozione delle SRL risponde alle necessità delle persone in condizione di vulnerabilità, che spesso dispongono di un repertorio strategico limitato (De Vincenzo, 2024). Lo sviluppo di tali competenze si configura come una risorsa spendibile nel *continuum* formativo (Margottini, 2017) per tradurre l'autodeterminazione – la capacità della persona di orientare se stessa nel proprio progetto di vita (Deci, Ryan, 2017) – in successo formativo. Sul piano didattico, ciò richiede pratiche di valutazione formativa e *feedback* continui (Scierra, 2021).

Focalizzandosi sulla fase conoscitivo-esplorativa di mappatura dei bisogni sviluppata all'interno della cornice istituzionale del D.M. 934/2022 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", l'indagine intende esplorare le criticità decisionali percepite nella scelta post-diploma (DR1); verificare discrepanze nelle intenzioni di studio nel sottogruppo con Bisogni Educativi Speciali (Batini, Giusti, 2015) (DR2); delineare il profilo di autoregolazione (SRL) del campione per far emergere fragilità metacognitive e inadeguatezze nelle strategie di studio (De Beni *et alii*, 2014) (DR3); comprendere come la mappatura di tali bisogni possa legittimare un'architettura d'intervento multimodale capace di supportare l'autonomia dello studente (DR4) e di valorizzare l'adolescente nel suo percorso di transizione. Al fine di garantire la completezza logica del macro-processo, si delinea il percorso laboratoriale successivo, denominato "Le Professioni del Futuro". È in questa successiva fase applicativa, infatti, che i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011) vengono operazionalizzati per strutturare un ambiente didattico inclusivo, rispondendo direttamente alle specifiche fragilità e alle richieste di autonomia rintracciate nella preliminare mappatura conoscitiva.

1. Metodologia e architettura della ricerca

Sotto il profilo metodologico, lo studio adotta un approccio descrittivo-esplorativo di matrice quantitativa, finalizzato all'analisi dei bisogni iniziali della popolazione scolastica di riferimento. L'indagine si fonda su una rilevazione empirica principale condotta su un campione di convenienza di N=204 studenti frequentanti il triennio della scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Perugia, partner del progetto finanziato ai sensi del D.M. 934/2022. Il gruppo dei partecipanti risulta così articolato in base all'indirizzo di studi: Liceo delle Scienze Umane (N=89), Liceo Classico (N=79) e Istituti Tecnici/Scientifici (N=36). A questa rilevazione si associa un focus analitico mirato all'esame delle risposte fornite da un sottogruppo di studenti con BES (N=9); in linea con una postura di spiccata cautela interpretativa, i dati di questo specifico cluster vengono isolati e trattati esclusivamente come un'evidenza descrittiva ad alta sensibilità pedagogica, utile a orientare la progettazione inclusiva ma priva di pretese di rappresentatività statistica inferenziale o di generalizzazioni indebite.

La rilevazione dei dati si è avvalsa di due strumenti: il questionario "Orientamento alla scelta", focalizzato sulle traiettorie decisionali e sulle criticità percepite nel passaggio all'istruzione superiore, e il questionario "Approccio allo studio", composto da 20 item tratti dalla batteria standardizzata AMOS (De Beni *et alii*, 2014) per indagare le dimensioni di elaborazione del testo e le strategie di preparazione alle prove. Gli item hanno mantenuto la formulazione e la struttura psicometrica originale su scala Likert a 5

punti, garantendo l'estensione degli indici di affidabilità e la robustezza costruttiva già validate in sede di standardizzazione dello strumento. L'analisi dei dati così raccolti si è avvalsa di procedure di statistica descrittiva, finalizzate al calcolo dei parametri di tendenza centrale e delle distribuzioni di frequenza percentuale, utili a mappare analiticamente le configurazioni dei profili emersi dal campione.

Sotto il profilo dell'architettura della ricerca, il macro-processo entro cui lo studio si colloca ha previsto quattro fasi logico-sequenziali: (1) analisi dei bisogni; (2) progettazione partecipata dell'intervento; (3) implementazione; (4) riflessione critica. Il presente contributo si focalizza programmaticamente sulla prima di esse, intesa come indagine situazionale preliminare indispensabile per informare l'azione trasformativa denominata "Le Professioni del Futuro", percorso laboratoriale di 15 ore la cui successiva misurazione di efficacia sul campo esula dal perimetro del presente contributo. L'intervento a valle è stato strutturato in tre sotto-fasi volte a stimolare l'*agency* del discente: la riflessione metacognitiva sugli stili cognitivi emersi dai questionari; l'elaborazione multimodale di contenuti forniti in formati differenziati secondo i principi dell'UDL (CAST, 2011) con sintesi individuali e confronto in piccolo gruppo; infine, la rielaborazione attiva tramite costruzione collaborativa di mappe concettuali analogiche e digitali attraverso il software Mindomo (Fogarolo, Guastavigna, 2013), con una sessione finale di *peer evaluation* basata su dinamiche di *gamification* (Gaggioli, 2022).

2. Risultati dell'indagine empirica

I dati raccolti confermano una condizione di marcata fragilità nel processo di transizione, con un'incertezza sulla scelta post-diploma che interessa il 67,64% del campione complessivo. Sebbene l'intenzione di proseguire gli studi riguardi la maggioranza degli studenti (71%), emerge una discrepanza tra aspirazione formativa e possesso di competenze strategiche.

L'analisi rivela come l'incertezza decisionale sia strettamente connessa alla capacità di pianificazione: coloro che non hanno ancora maturato un'idea definita manifestano punteggi nella dimensione Pianificazione ($M=1,98$) significativamente inferiori rispetto a chi ha già effettuato una scelta ($M=2,85$). Tale criticità si riflette in modo specifico nel sottogruppo con BES ($N=9$), dove solo 3 studenti su 9 manifestano una propensione alla prosecuzione degli studi universitari. In questo cluster, la fragilità strategica agisce come fattore di ostacolo precoce: l'indagine identifica nella "mancanza di un metodo di studio" il principale rischio percepito (23,27%), un dato superiore ai timori legati alla complessità intrinseca delle discipline (Fig. 1).

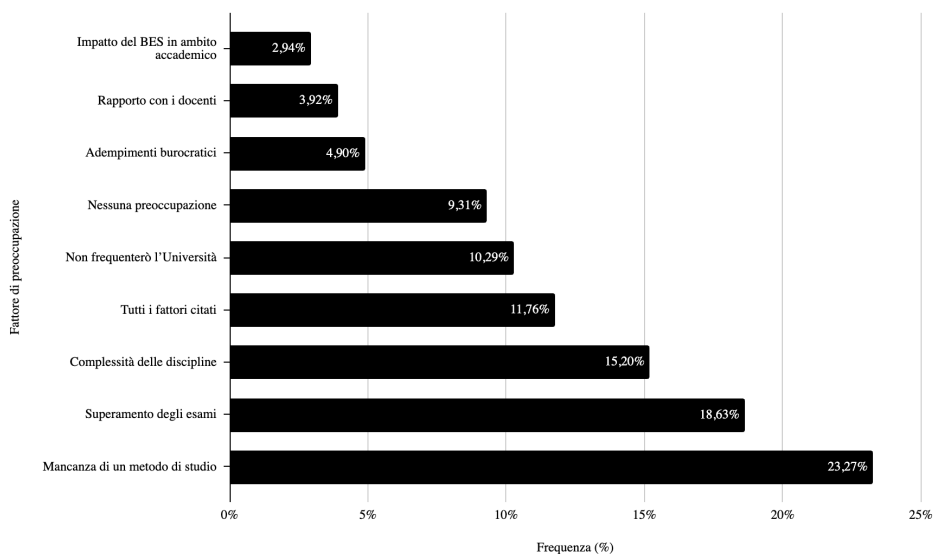


Fig. 1: Fattori di preoccupazione percepiti dagli studenti nella transizione all'Università (N=204)

L'analisi del questionario "Approccio allo studio" permette di delineare il profilo di uno studente orientato a un approccio prevalentemente meccanico e lineare, caratterizzato da una significativa asimmetria tra l'impegno profuso ($M=3,9/5$) e l'efficacia delle procedure adottate. I dati aggregano punteggi critici nelle dimensioni della Selettività ($M=2,15/5$) e della Pianificazione ($M=2,42/5$), che rappresentano i valori minimi dell'intero spettro indagato. Nel sottogruppo con BES questa dinamica mostra punteggi medi di forte contrazione proprio nella capacità di selezione delle informazioni ($M=1,5$), a fronte di un elevato investimento energetico percepito ($M=3,8$); tale asimmetria genera un senso di inefficacia strategica che rischia di alimentare posture di rinuncia.

I dati granulari rivelano, inoltre, una limitata attivazione di processi proattivi: oltre il 60% degli studenti dichiara di non anticipare mai le richieste del docente o la tipologia di prova, limitando l'attività metacognitiva alla sola verifica a posteriori. Questa carenza di autonomia decisionale trova riscontro nella gerarchia delle fonti di orientamento, dove il consiglio dei familiari ($M=3,8$) prevale nettamente sulla ricerca analitica e autonoma di informazioni, determinando una delega dell'*agency* a figure esterne e ostacolando la costruzione di un progetto formativo autodeterminato.

3. Discussione e interpretazione dei risultati

I dati empirici raccolti offrono una prima mappatura dei bisogni formativi del campione, convalidando l'utilità scientifica di analizzare tale base conoscitiva iniziale quale presupposto per orientare e legittimare le successive azioni progettuali realizzate sul territorio.

In merito alla prima domanda (DR1), emerge come l'incertezza sulla scelta sia alimentata da una marcata carenza nei processi di monitoraggio. L'incrocio dei dati dimostra che tale indecisione correla con i bassi punteggi nella Pianificazione: la criticità non risiede dunque nella carenza di aspirazioni, ma nell'incapacità proattiva di prefigurare il percorso futuro. Per la seconda domanda (DR2), si conferma un divario critico tra il campione generale e il sottogruppo BES in termini di propensione universitaria. In questi ultimi, l'impegno non supportato da adeguate capacità di selezione agisce da filtro precoce, inducendo una rinuncia preventiva dettata dalla percezione di insostenibilità di uno studio meramente quantitativo in ambito accademico. Relativamente alla terza domanda (DR3), i risultati descrivono un approccio prevalentemente reattivo, caratterizzato da una lettura non selettiva e da una scarsa attivazione dei processi predittivi: oltre il 60% degli studenti non tenta di anticipare le richieste del compito, delegando la funzione orientativa a figure esterne, in particolare al consiglio familiare. Infine, per la quarta domanda (DR4), l'analisi evidenzia la cogenza di orientare la successiva azione formativa verso il potenziamento dei processi di elaborazione attiva, decostruendo l'approccio puramente mnemonico e indicando nell'ambiente didattico multimodale lo spazio necessario per rispondere alle fragilità rilevate.

La mappatura ha così consentito di rintracciare le carenze diffuse nei processi predittivi e di pianificazione dello studio. Offrire alle persone in apprendimento gli strumenti metacognitivi per una gestione consapevole delle strategie di studio costituisce un presupposto trasformativo necessario per far sì che la motivazione possa tradursi in una *agency* reale (Bandura, 1997). Spostare l'attribuzione del successo dalla capacità innata alla strategia adottata e modificabile rappresenta il fulcro del cambiamento pedagogico necessario per promuovere l'equità. I risultati dell'indagine confermano infatti come la rigidità metodologica limiti l'autonomia degli studenti più esposti al disorientamento; ne consegue che lo sviluppo dell'autoregolazione (SRL) non vada inteso come un semplice potenziamento accessorio, bensì come uno strumento di emancipazione democratica volto a sostenere il potere d'azione del discente. Altresì, suggeriscono la necessità di integrare le SRL all'interno di una cornice di orientamento autenticamente formativo (Domenici, 2009; Friso, Caldin, 2022) capace di valorizzare il disorientamento e l'incertezza decisionale come tappe costruttive e nodi evolutivi del percorso di crescita della persona. In questa prospettiva, la motivazione è una disposizione educabile che si alimenta attraverso esperienze guidate di competenza e autonomia, accessibili alla pluralità dei profili.

I limiti dello studio risiedono nell'adozione di un campionamento di convenienza e nella specifica concentrazione geografica dei dati (provincia di Perugia), che non consentono una generalizzabilità statistica dei risultati. In secondo luogo, la presente trattazione esclude dal proprio perimetro di indagine i dati di post-test, non permettendo in questa sede di valutare l'efficacia empirica dell'azione didattica descritta. In terzo luogo, i dati riferiti al sottogruppo di studenti con BES ($N=9$) possiedono un valore esclusivamente

orientativo ed euristico, non idoneo a supportare elaborazioni statistiche inferenziali. Le prospettive di ricerca future prevedono l'adozione di un disegno quasi-sperimentale con misurazione pre-post, finalizzato a valutare l'impatto delle azioni basate sullo sviluppo dell'autoregolazione e sui principi dell'UDL sullo sviluppo dell'*agency*.

4. Conclusioni

Il percorso empirico sviluppato ha evidenziato come le criticità nella transizione tra scuola e università non siano intrinseche alla condizione adolescenziale, quanto piuttosto derivanti da un disallineamento tra intenzione formativa e capacità d'azione strategica. Il disorientamento e l'incertezza si confermano come dimensioni strutturali proprie dei percorsi di transizione, che la pedagogia dell'orientamento contemporanea è chiamata a valorizzare come risorse costruttive dell'esperienza (Friso, Caldin, 2022). La diffusa fragilità nel senso di autoefficacia rilevata suggerisce l'urgenza di evolvere i modelli di orientamento: da dispositivi puramente informativi a veri e propri laboratori di *agency*.

In tale prospettiva, lo studio documenta empiricamente il nesso tra le fragilità autoregolative e il rischio di esclusione formativa, gettando le basi metodologiche per azioni educative mirate. L'apporto del contributo risiede nel cartografare accuratamente il profilo di partenza del campione e nel proporre un *framework* progettuale logicamente fondato sui bisogni reali dei discenti. In ultima analisi, l'adozione di cornici metodologiche inclusive come l'*Universal Design for Learning* non rappresenta solo una scelta didattica, ma un impegno verso una giustizia educativa che renda il successo formativo un traguardo accessibile a ogni studente, indipendentemente dalle proprie fragilità di partenza.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CAST (2011). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 3.0. Wakefield: Author. In <https://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 03/12/2025).
- De Beni R. et alii (2014). *Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- De Vincenzo C. (2024). Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento per ridurre le disuguaglianze educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44): 339-348.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri L. (2025). *Dall'empowerment all'agency pedagogico-trasformativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fogarolo F., Guastavigna M. (2013). *Insegnare e imparare con le mappe. Strategie logico-visive per l'organizzazione del pensiero*. Trento: Erickson.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23(1): 51-64.
- Gaggioli C. (2022). *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – DGSIS – Ufficio di Statistica (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021, aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*. Roma: MIM. In https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2019-2020-2020-2021-aa-ss-2020-2021-2021-2022 (ultima consultazione: 03/12/2025).
- Pintrich P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4): 385-407.
- Ranieri M., Gaggioli C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università*. Pisa: ETS.
- Scierri I. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 24: 213-227.
- Zimmerman B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

The paradox of teaching: educating between
standardization and immeasurability

Angela Arsenà

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Pegaso University | angela.arsena@unipegaso.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Arsenà A. (2026). The paradox of teaching: educating between standardization and immeasurability. *Pedagogia oggi*, 24(1), 200-206.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-25>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-25>

ABSTRACT

In an era marked by the imperative of measurement and the proliferation of evaluation devices that tend to reduce educational complexity to a system of observable performances, this article seeks to explore the contemporary paradox of teaching: how can we educate without betraying the inherent immeasurability of human beings? Starting with a reflection on desire – not as an individual impulse but as a symbolic horizon and generative force for knowledge – the text investigates the relationship between education and measurement, competence and embodiment, development and duty, synthesis and fidelity to meaning. Competence, far from being reduced to a set of certifiable outcomes, is re-envisioned here as a relational act and an ongoing process that involves the mutual transformation of the subject and the world. Particular attention is dedicated to summarizing, a seemingly marginal practice which is rethought as a profound educational exercise.

In un'epoca segnata dall'imperativo della misurazione e dalla proliferazione di dispositivi valutativi che tendono a ridurre la complessità educativa a un sistema di prestazioni osservabili, questo articolo si propone di interrogare il paradosso contemporaneo dell'insegnare: come educare senza tradire la dismisura costitutiva dell'umano? A partire da una riflessione sul desiderio – inteso non come impulso individuale ma come orizzonte simbolico e forza generativa del conoscere – il testo indaga il rapporto tra educazione e misura, competenza e incarnazione, sviluppo e compito, sintesi e fedeltà al senso. La competenza, lungi dall'essere ridotta a una serie di esiti certificabili, viene qui ricompresa come atto relazionale e processo in divenire, che implica la trasformazione reciproca di soggetto e mondo. Particolare attenzione è dedicata al riassunto, pratica apparentemente marginale, ma ripensata come esercizio formativo profondo.

Keywords: developmental task, epistemic desire, transformative competence, critical synthesis practice, reflective praxis

Parole chiave: compito di sviluppo, desiderio, competenza, riassunto, prassi riflessiva

Received: March 13, 2026
Accepted: April 28, 2026
Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Angela Arsenà, angela.arsena@unipegaso.it

1. Educare alla stella mancante: il desiderio come metodo

Secondo Umberto Eco (2000) l'espressione “nella misura in cui” non è espressione adeguata alla lingua italiana e ai suoi intenti di chiarezza: il grande semiologo osservava infatti che poteva essere sostituita “da ‘se-allora’ (nella misura in cui piove, porta l'ombrello), da ‘questo provoca quello’ (nella misura in cui il governo aumenta le tasse sugli immobili diminuirà l'acquisto di case in proprio), da ‘quando-allora’ (nella misura in cui egli tornerà a chiederti soldi...), e così via” (p. 14).

La questione non appare tuttavia semplicemente linguistica e di opportunità o di speciosa precisione, bensì eminentemente ermeneutica e filosofica: malgrado le esagerazioni, l'espressione “nella misura in cui” manifesta oltremodo una volontà di calcolo, di commisurazione, una ricerca di adeguatezza tra risposta e domanda, una aspirazione alla soluzione proporzionata. La postura adeguata al mondo contemporaneo si svolge o dovrebbe svolgersi invece all'insegna della dismisura: lo slogan sessantottesco che (anche se tacito) dovrebbe forse ancora prevalere è “prendete i vostri desideri per la realtà” – che è appunto l'opposto di ciò che si deve o si può fare solo nella “misura in cui...”.

La regola della dismisura è probabilmente la regola del desiderio (Recalcati, 2018), inteso come orizzonte, soluzione, approccio, modalità di gestione delle cose, del *logos* educativo e del discorso filosofico capace, nella sua sconfinata possibilità, di arginare gli angusti imperativi delle ideologie: sempre secondo Umberto Eco, infatti, è caratteristico delle nuove ideologie essere “misurate” e non nel senso di moderate, equilibrate o innocue. Al contrario: esse sono tanto più efficaci quanto meno si presentano come ideologie. Non avanzano infatti con il tono solenne del manifesto, della dottrina, della militanza dichiarata; si offrono piuttosto come evidenze tranquille, come buon senso, come pragmatismo, come neutralità tecnica così che possano essere vissute come verità possibili e fattibili, anzi talvolta persino auspicabili.

Nel contesto educativo attuale, dominato da una sorta di ideologia della misurabilità, che tende a incasellare e a valutare ogni aspetto del processo educativo, riscontriamo un paradosso che riflette l'avvertenza di Umberto Eco sull'eccessiva ambizione alla misurabilità delle cose. L'elogio della misura, con la sua essenza calcolatrice e proporzionata, si specchia nelle pratiche contemporanee di valutazione dell'educazione, dove ogni competenza deve essere prima dimostrata e poi validata attraverso criteri rigidi e quantificabili mentre il desiderio, che dovrebbe essere la molla propulsiva dei processi educativi nonché motore primo, immobile e mobile, della motivazione, si trova sovente sacrificato sull'altare della standardizzazione. La formula che invita a considerare i desideri una realtà, lungi dall'essere utopica e/o irrazionale, riflette l'ambizione all'infinito insita nell'umano e forse invita a riconsiderare la nostra postura nei confronti dell'educazione che non è, o non dovrebbe essere, solo esercitazione limitata alla mera misurazione, bensì campo di possibilità illimitate, orizzonte aperto e sconfinato. Anche laddove il desiderio scandisce e declina un periodo ipotetico del terzo tipo, dell'irrealtà, esso si configura come possibilità sempre aperta, e aperta almeno ai sogni. Esso si configura come stella polare, probabilmente irraggiungibile (almeno con gli strumenti odierni) ma non per questo meno luminosa: “desiderare” deriva infatti dall'unione della particella *de*, che indica una mancanza, con *sidus, sideris*, che significa appunto “stella”, e il suo plurale *sidera* che sta per “stelle”. Gli antichi greci, che si avventuravano in mare e cercavano di orientarsi nella rotta, tracciavano connessioni ideali tra le stelle per formare costellazioni, essenziali sia per le esigenze della navigazione e sia per le esigenze esistenziali attraverso le ipotesi dell'astrologia. Da qui nasce dunque il duplice significato di “de-sidera”, da rintracciare nel sentimento che avverte la “mancanza” di costellazioni (cioè di punti di riferimento) e nel “de-costellare” (cioè nel tentare di disgregare la costellazione): in questo spazio si incunea, al pari di un fato o di un destino, il “confine sconfinato” della nostra esistenza attuale che, pur legato alle maglie della routine quotidiana, desidera e talvolta realizza ciò che desidera nonostante i limiti imposti proprio da quella quotidianità (Petrosino, 2020).

L'attuale *logos* pedagogico, rivestito spesso da pragmatiche necessarie, rischia di proporre un solo modello fattibile, una sola porzione di universo, si potrebbe dire, oscurando così la ricchezza e la diversità delle infinite costellazioni, dei metodi educativi altri, che potrebbero rispondere, con la loro smisurata versatilità, alle reali esigenze umane di crescita, scoperta e innovazione.

È indubbio che se riduciamo il processo educativo ad un insieme di steps misurabili (Granese, 1993), essa perde il suo più grande obiettivo: sviluppare individui capaci non solo di rispondere a esigenze predefinite, ma di reinventare e reinterpretare il mondo che li circonda. In un contesto caratterizzato dal continuo cambiamento d'epoca, dove tuttavia la misura e la commisurazione sembrano dominare, la sfida

per l'educazione è quella di ritrovare il coraggio di abbracciare la "dismisura", di valorizzare il desiderio come elemento centrale del processo educativo. Del resto, che la nostra epoca sia segnata da un'inclinazione quasi ossessiva verso la quantificazione di ogni aspetto dell'esistenza umana, laddove nulla sembra sfuggire all'implacabile assedio dei numeri, dal gioco dei test standardizzati e delle metriche quantitative, sembra verità acclarata (Acone, Bertagna, Chiosso, 1992).

L'educazione, ridotta a mero trasferimento di informazioni standardizzate e a fenomenologia algoritmica, diviene così una sorta di manufatto industriale, privo del suo intrinseco valore umanistico e trasformativo (Visalberghi, 1955; Lucisano, 2012; Corsini, Zanazzi, 2015) e la crescente tendenza a valutare gli insegnanti con strumenti che privilegiano la misurabilità degli output, anziché la qualità del processo educativo, potrebbe portare a una pericolosa distorsione: l'insegnamento si trasforma in una performance calibrata sui test, snaturando l'autentica missione educativa che dovrebbe animare ogni vero maestro. La creatività didattica viene soffocata dalla necessità di conformarsi a parametri predeterminati, con conseguenze deleterie per l'innovazione pedagogica che ha, a dispetto di tutto, il suo luogo naturale proprio nel rischio, nell'imprevedibilità e nella irriducibilità dell'umano.

Le innovazioni di Maria Montessori, di don Lorenzo Milani, di Aldo Capitini e di tutti i maestri di strada sono state e si sono rivelate audaci, provocatorie e risolutive scommesse innovative.

Sempre vinte, senz'altro, ma sempre guardate all'inizio con sospetto perché "fuori misura", fuori standard.

2. Competenze incarnate: il sapere che viene dopo?

Sembra dunque imperativo che si riconsideri il ruolo e il valore della misurazione delle competenze in un orizzonte di intenti ben preciso: la quantificazione può coesistere solo con l'educazione e mai per dominarla.

Occorre che essa sia intesa non come fine bensì come strumento al servizio di un ideale educativo più ampio e profondo, che tenga conto dell'irriducibile complessità dell'essere umano e del processo di apprendimento. In effetti, e paradossalmente, l'apprezzamento per la competenza, benché doveroso e quasi inevitabile, potrebbe rischiare di trascinarci in un vortice di specializzazione così acuta, tale da perdere di vista l'orizzonte umano più ampio, lasciando le sole abilità tecnico-funzionali dominare il campo visivo dell'educazione e oscurando così quell'essenza umanistica che dovrebbe restare al cuore di ogni vero processo formativo.

La questione educativa delle competenze riguarda un universo epistemico ancora in espansione e che intercetta questioni cogenti da sempre sul tavolo: come possiamo dirci certi che ciò che crediamo di sapere corrisponda effettivamente alla verità? Su quale fondamento poggia l'assenso che accordiamo alle nostre convinzioni, e quali criteri adottiamo per distinguere tra ciò che si presenta come conoscenza autentica e ciò che, invece, è mera opinione, illusione o abitudine sedimentata? E ancora: come trasformiamo questa conoscenza in competenza?

Antica (ma non annosa) questione: già nel XVII secolo, René Descartes aveva tentato di rispondere a tale quesito fondando la certezza del conoscere sulla chiarezza e distinzione delle idee (Giordano, 2017). Solo ciò che si manifesta alla mente in modo limpido, distinto, esente da ambiguità e confusione, poteva essere considerato fondamento sicuro del sapere. Ma qui sorge l'impasse: quante idee, nel corso della nostra esperienza quotidiana, si presentano con tale limpidezza? E quante, invece, appaiono sfocate, approssimative, intrise di consuetudini e metafore? Cartesio stesso era consapevole della portata di questa difficoltà, al punto da proporre l'immagine celebre del paniere di mele: per ottenere un sapere genuino, dobbiamo espellere dal nostro intelletto ogni nozione dubbia, ogni concetto corrotto, ogni percezione incerta. Eppure, come accade con il cesto che resta pressoché vuoto una volta escluse le mele non perfettamente mature, così la mente rischia di rimanere spoglia, priva di contenuti, se sottoposta a una simile epurazione radicale.

A questa aporia epistemologica sembra opporsi, nel XVIII secolo, la riflessione del pensatore napoletano Giambattista Vico. Nella sua *Scienza Nuova*, pubblicata nel 1725 e rielaborata fino all'edizione del 1744, egli capovolge l'intera prospettiva cartesiana. Il problema, sostiene Vico, non consiste nell'assenza di idee chiare e distinte, ma nel presupporre che esse debbano costituire il punto di partenza del sapere umano

(Digilio, 2023). In realtà, l'umanità muove i primi passi nel mondo, non grazie a verità trasparenti, bensì attraverso immagini, desideri, miti, intuizioni confuse ma potenti: un immaginario robusto, ricco di senso, sebbene non ancora analiticamente definito. L'essere umano, ci dice Vico, non si distingue dagli altri viventi per un sapere innato o infuso, ma per la sua capacità di fare, di costruire, di agire nel mondo prima ancora di comprenderlo. Ne consegue che la competenza – intesa come capacità di agire efficacemente – può precedere la comprensione, e spesso la precede.

In questa luce, la conoscenza si presenta non come un blocco monolitico, bensì come un processo, un divenire.

Molte delle nostre azioni quotidiane – parcheggiare un'auto, usare un telefono, andare in bicicletta – vengono compiute con maestria, come sapere pratico, tacito, situato, che nasce dall'azione e si sedimenta come disposizione, ma senza un'esatta consapevolezza delle leggi fisiche o della trigonometria che le rendono possibili. Si agisce, insomma, “con competenza” ma potrebbe significare “senza conoscenza teorica esplicita”.

La tradizione filosofica che da Vico conduce a Hegel e allo storicismo tedesco coglie questo punto in profondità (Ferraris, 1988). L'agire umano, lungi dall'essere sempre preceduto dalla riflessione, si manifesta prima come prassi inconsapevole che si chiarisce solo nel tempo, attraverso la mediazione della storia. La coscienza, in tal senso, non è premessa dell'azione, ma suo esito retrospettivo. Ciò spiega anche perché il possesso del sapere teorico non coincida necessariamente con l'efficacia pratica: conoscere i principi della strategia non ci rende automaticamente abili generali, così come comprendere la teoria musicale non garantisce l'ispirazione del compositore.

Se la comprensione non produce sempre competenza, la competenza può invece esistere senza una piena comprensione (Ferraris, 2018).

Questa intuizione trova una sua espressione paradigmatica nel lavoro di Alan Turing, il quale dimostrò che un calcolatore può eseguire operazioni matematiche complesse senza “sapere” cosa sia la matematica. In altre parole, il calcolo è possibile senza la consapevolezza del calcolo stesso (Talia, 2021). E ciò implica una disgiunzione fondamentale tra la capacità tecnica di fare e la coscienza teorica del sapere. “*Homo non intelligendo fit omnia*” – scrive Vico (*Scienza Nuova*, 1744, XLIX): l'essere umano, forse e allora, lungi dall'essere un animale razionale che agisce in base a principi evidenti, sembra un essere che opera, costruisce e trasforma il mondo prima ancora di averne piena coscienza. La conoscenza, se giunge, giunge dopo: come eco dell'agire, come riflessione tardiva su ciò che si è già fatto.

Insomma, contro il mito cartesiano dell'idea chiara e distinta come fondamento, Vico ci ricorda ancora oggi che il soggetto che apprende costruisce competenze in anticipo sulla loro giustificazione concettuale, che la pratica crea lo spazio della comprensione e che la competenza prepara il terreno alla concettualizzazione: non impariamo a pedalare perché conosciamo; conosciamo, semmai, perché abbiamo pedalato. La conoscenza fisica può venire dopo, come mappa che rende leggibile un territorio già attraversato. Ne deriva una responsabilità didattica: progettare contesti in cui l'azione sia legittimata, l'errore non sia stigma ma informazione, la ripetizione non sia noia ma sedimentazione.

Eppure, nel dibattito contemporaneo sull'educazione, il concetto di competenza viene frequentemente evocato, talvolta con un'accezione semantica che ne compromette la profondità teorica e la valenza formativa. È proprio questa inflazione terminologica, spesso ridotta a formule procedurali o a enunciazioni di principio prive di effettiva operatività ermeneutica e di epistemologia incarnata a risultare dominante nei contesti istituzionali e nelle grammatiche normative della scuola.

Umberto Margiotta (2015) evocava la necessità di una riformulazione integrale della pedagogia, fondata non su elenchi normativi, ma su una teoria del discorso pedagogico in grado di accogliere la complessità dell'agire umano. Tale teoria si fonda sull'evidenza che, nel dominio educativo, sono i modelli d'uso e gli assetti pragmatici a plasmare la comprensione dei concetti, più che non le definizioni astratte. La competenza si rivela dunque attraverso i modi del fare, non attraverso enunciazioni dogmatiche. E tuttavia, in molte realtà formative – specialmente nei contesti scolastici e universitari del mondo occidentale – sopravvive una concezione semplificata: la competenza come insieme di tratti misurabili, predittivi della performance futura. Secondo questo modello, ad esempio, si ammette implicitamente che l'esito di un esame equivalga all'indicatore affidabile di una futura riuscita professionale. Tale assunzione, però, disvela i suoi limiti: si fonda su una fiducia meccanicistica nella linearità tra apprendimento e applicazione, e ignora le profondità non lineari del processo formativo che non corrisponde a un nastro trasportatore ma

forse e piuttosto a un campo di forze in cui sapere, esperienza e immaginazione si intrecciano in modo spesso imprevedibile.

Modelli influenzati dal comportamentismo, in particolare in ambito anglosassone, nati da una logica aziendale efficientista che tende a soffocare l'inatteso, a irrigidire l'azione, a cancellare l'alterità del soggetto, hanno tentato di formalizzare la competenza attraverso tassonomie gerarchiche e sequenze operative, svelando tre criticità epistemologiche: il primo è l'indifferenza nei confronti dell'esperienza personale e della soggettività formativa; il secondo è l'assenza di una comprovata corrispondenza tra prestazione educativa e prestazione professionale; il terzo è l'incapacità di rendere conto della vitalità dei processi innovativi, che sfuggono a ogni rigidità procedurale. La vera competenza, allora, non nasce dalla programmazione dell'atteso, ma dall'apertura all'imprevisto (Margiotta, 2015). Essa si manifesta quando la formazione si fa cura della vita, quando l'educazione si riconosce come esercizio dell'essere, come evento trasformativo in cui il soggetto si costituisce nella relazione attraverso un modello formativo che tenta di emanciparsi dalla mera logica dell'efficienza per aprirsi alla più esigente prospettiva dell'efficacia. L'efficienza si misura su ciò che si produce; l'efficacia si valuta su ciò che si diventa. La prima guarda agli esiti immediati, la seconda ai mutamenti profondi.

Così intesa, la competenza si emancipa da ogni tentazione riduttiva. Essa non è più soltanto ciò che si può misurare, ma ciò che fa mondo. Un mondo in cui educare non significa riprodurre, ma inaugurare (Arsena, 2024): non replicare, ma generare. Non normalizzare, ma formare, nel senso etimologico più radicale del termine: dare forma all'informe, sapendo che ogni forma è sempre provvisoria, ogni sapere sempre in divenire.

3. Il compito del divenire: educazione come esercizio di forma e di senso

Nel lessico comune dell'educazione, il divenire viene spesso descritto come sviluppo e quest'ultimo come sequenza ordinata di stadi, ciascuno dei quali scandito da traguardi predefiniti da raggiungere. Tale rappresentazione, sebbene rassicurante nella sua linearità, risulta inadeguata a cogliere la profondità dell'esperienza formativa. Essa tradisce, piuttosto, una tentazione classificatoria che riduce l'educazione a cronologia e l'identità a sommatoria di acquisizioni. Allo sviluppo autentico, tuttavia, non interessano le tappe come punti di arrivo, ma le tensioni, financo l'incompiutezza, le biforcazioni, i margini di indecidibilità da cui scaturisce l'unicità del divenire umano. Nel dibattito pedagogico si è a lungo oscillato tra due polarità riduzionistiche: da un lato, l'innatismo, che assegna allo sviluppo una radice interiore, inscritta nella struttura biologica e psichica del soggetto; dall'altro, l'empirismo, che ne fa il riflesso degli stimoli ambientali e delle influenze socioculturali. Entrambe le prospettive, nella loro unilateralità, se elevate all'ennesima potenza ed estremizzate, impoveriscono la scena educativa: la prima perché chiude l'individuo in un determinismo interiore, svuotando di senso l'intervento formativo; la seconda perché attribuisce al contesto un potere modellante che rischia di annichilire l'autonomia del soggetto.

In entrambi i casi, la libertà viene compressa, e con essa l'educabilità stessa (Minichiello, 2009).

Contro tali dicotomie, la pedagogia contemporanea da sempre propone, tra le altre, una chiave ermeneutica: il concetto di compito di sviluppo. Con esso si intende un nodo dinamico in cui confluiscono fattori interni ed esterni, ma che si definisce primariamente per il modo in cui il soggetto vi si rapporta. Il compito, lungi dall'essere un dato, è un orizzonte di senso che interroga il soggetto e lo chiama all'azione. È ciò che si deve fare non perché imposto, ma perché si è chiamati a farlo per divenire se stessi. Il compito, pertanto, non si limita a mediare tra maturazione e apprendimento – categorie che, come osservava già Heinz Werner (1948/1970), restano reattive rispetto a stimoli esterni – ma le supera, inglobandole in una logica più complessa, in cui la riorganizzazione dell'esperienza è mossa da una tensione interna verso la forma. Ogni compito implica uno sforzo di configurazione, una fatica creatrice.

In tale prospettiva, lo sviluppo non è un procedere per accumulo, ma un atto interpretativo continuo, una lettura del mondo e di sé stessi che si rinnova nel tempo. Non esistono, allora, compiti di sviluppo universalmente validi in quanto tali, ma solo compiti che assumono senso per quel soggetto, in quel contesto, in quel tempo della vita. Questo orizzonte teorico comporta conseguenze decisive anche sul piano didattico. Progettare un intervento formativo non significa allora pianificare un percorso verso obiettivi fissi, bensì predisporre spazi di possibilità, luoghi in cui il soggetto possa misurarsi con se stesso e col

mondo. Prima degli obiettivi, vi sono gli sforzi; prima dei risultati, le risorse interiori da mobilitare. Non si tratta di stabilire priorità cronologiche, ma di riorientare lo sguardo: l'educazione è un esercizio di attenzione verso ciò che accade nel soggetto quando si misura con un compito.

Ne deriva dunque una critica radicale a ogni visione tecnocratica dell'educazione. Se il processo formativo venisse ridotto a un insieme di metriche misurabili, si perderebbe ciò che dell'educazione è irripetibile e singolare: il suo essere evento. L'autentico atto educativo è sempre un oltrepassamento, un gesto che si apre all'ignoto, che accoglie il non ancora e che desidera prima ancora di sapere.

4. Pensare per sottrazione: il riassunto come forma breve del desiderio

Nel quadro delineato del compito di sviluppo come snodo formativo in cui la persona si misura con se stessa, con il mondo e con l'altro da sé, anche l'attività apparentemente semplice del riassunto, ad esempio, può essere riletta come un gesto formativo profondo, capace di attivare una pluralità di competenze, tanto cognitive quanto etiche, tanto simboliche quanto relazionali. Lunghi dal rappresentare una pratica ancillare o una tecnica didattica obsoleta, la capacità di riassumere si rivela, se compresa nella sua dignità, luogo ermeneutico in cui si incrociano comprensione, selezione, rispetto e trasformazione. Nel tempo rarefatto e iperconnesso in cui siamo immersi, in cui la comunicazione tende a ridursi a scintilla, slogan, *tweet*, e in cui il pensiero si accorcia fino a diventare immagine o interiorizzazione, si riaffaccia, paradossalmente, il bisogno di una sintesi autentica. Un bisogno che non riguarda solo l'efficienza espressiva, ma la profondità della comprensione: si sente l'urgenza di un pensiero che non sia breve per limite, ma per discernimento; non istantaneo per fretta, ma per rigore. Ed è qui che si inserisce, inattesa ma necessaria, l'antica pratica del riassunto, spesso trascurata, raramente compresa nella sua natura profonda, e tuttavia insostituibile. E non è un caso che anche Eco, in un elogio del riassunto, nato da un'idea editoriale del 1982 e pubblicato postumo (Eco, 2025), abbia affidato a dodici scrittori il compito di ridurre capolavori della letteratura mondiale in quindici righe: non per gioco, ma per mostrare come anche la massima concentrazione possa contenere l'intero universo simbolico di un'opera, se ben compresa e rispettata. Il riassunto, così inteso, è una forma dell'essenziale: un atto di poetica e di politica del senso.

Il riassunto – nel senso alto che gli attribuivano Eco e, in particolare, Italo Calvino – non è la semplice riduzione di un testo alla sua versione abbreviata. Esso è, anzitutto, un compito intellettuale, un esercizio della mente che comprende, decanta, gerarchizza, custodisce il senso. Calvino lo intendeva come pratica di ascesi linguistica, capace di bandire il metalinguaggio critico e di restituire, con sobrietà, l'essenziale dell'opera; Eco, invece, ne sottolineava la valenza riflessiva e creativa, la capacità di trasfigurare il testo in forma nuova, ma fedele. Entrambi, tuttavia, convergevano su un punto decisivo: riassumere non è un'operazione meccanica, oggi diremmo algoritmica, ma una pratica cognitiva, e dunque educativa.

Se si accetta che il compito di sviluppo sia un attraversamento del Sé attraverso forme che richiedono trasformazione, allora anche il riassunto può essere considerato uno di questi compiti: perché implica attivazione personale, mobilitazione di risorse interiori, sforzo di selezione, capacità di forma e di restituzione. Non si tratta di ripetere, ma di comprendere per trasformare; non di comprimere, di "zippare", ma di salvare ciò che è essenziale; non di descrivere, ma di abitare il testo altrui, per poi riemergere con una voce più essenziale, più lucida, più giusta (Serianni, 2015; De Mauro, 2018).

Ogni buon riassunto è, in questo senso, una messa alla prova della competenza, palestra di allenamento per menti critiche (Antiseri, 2004, p. 216): non solo linguistica o espressiva, ma logica, argomentativa, metacognitiva, e – non da ultimo – relazionale.

Saper riassumere significa saper ascoltare; e saper ascoltare è già un atto etico.

È una responsabilità verso il testo e verso l'altro, una forma di attenzione che rifugge la manipolazione e la banalizzazione. È un gesto di fedeltà creativa, che richiede rigore e libertà, memoria e distacco, chiarezza e profondità. In questa prospettiva, il riassunto può essere ripensato anche come dispositivo pedagogico centrale: non tanto per valutare ciò che si sa, quanto per attivare processi di consapevolezza. Non è una semplice prova scolastica, ma una pratica trasformativa: un luogo in cui la comprensione prende forma, si distilla, si verifica (La Porta, 2024). Una scuola che voglia davvero educare alle competenze, intese non come mere abilità operative, ma come capacità di abitare criticamente il linguaggio e il mondo, non può

relegare il riassunto all'angolo delle tecniche funzionali. Dovrebbe, forse e piuttosto, recuperarlo come esercizio di pensiero e di giustizia.

Come ogni compito di sviluppo, esso coinvolge l'essere, il sapere e il fare.

E come ogni gesto autentico dell'educare, si orienta – in ultima analisi – verso il desiderio: il desiderio di comprendere, di restituire, di custodire; il desiderio di essere all'altezza del testo e della voce dell'altro; il desiderio di sintesi non come riduzione, ma come tensione verso la forma, anche una forma momentaneamente incompiuta.

Perché, in fondo, riassumere è anche questo: una prova di fedeltà al desiderio di capire, di dire senza tradire, di tornare all'essenziale senza perderne l'intensità. Un compito umile e nobile, che, se ben compiuto, restituisce al discente – e al docente – non solo una competenza, ma una forma di libertà interiore. Anche e solo libertà di desiderare la conoscenza sapendo che il desiderio, con la sua natura eccedente, è il motore primo della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Acone G., Bertagna G., Chiosso G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Torino: SEI.
- Antiseri D. (2004). *Ragioni della razionalità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Arsena A. (2024). *Professione insegnante perché, per chi. Per una critica della ragion docente*. Roma: Studium.
- Corsini C., Zanazzi S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2: 305–334.
- De Mauro T. (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Digilio R. (2023). *Giambattista Vico. Archetipi culturali e pedagogici*. Roma: Anicia.
- Eco U. (2000). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (ed.). (2025). *Elogio del riassunto*. Milano: Henry Beyle.
- Ferraris M. (1988). *Storia dell'ermeneutica*. Milano: Bompiani.
- Ferraris M. (2018). *Intorno agli unicorni*. Bologna: Il Mulino.
- Giordano M. (2017). *Cartesio epistemologo*. Milano: FrancoAngeli.
- Granese A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta: saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- La Porta F. (2024). *L'arte del riassunto. Come liberarsi del superfluo*. Roma: Treccani.
- Lucisano P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V(numero speciale), 13-20.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Minichiello G. (2009). *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*. Salerno: Edisud.
- Petrosino S. (2020). *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Recalcati M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Serianni L. (2015). *Leggere, scrivere, argomentare*. Roma-Bari: Laterza.
- Talia D. (2021). *L'impero dell'algoritmo. L'intelligenza delle macchine e la forma del futuro*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Werner H. (1948/1970). *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera.

Adolescents with an adoptive background: challenges and resources

Stefania Lorenzini

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Alma Mater Studiorum University of Bologna | stefania.lorenzini4@unibo.it

Alessia Tabacchi

Researcher of General and Social Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart | alessia.tabacchi@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lorenzini S., Tabacchi A. (2026). Adolescents with an adoptive background: challenges and resources. *Pedagogia oggi*, 24(1), 207-214. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-26>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-26>

ABSTRACT

Adolescence is a potentially challenging time for adopted girls and boys, as the developmental tasks of this period are intertwined with issues related to their origins, early experiences and fragmented life paths. The process of constructing an identity intersects with questions about one's roots, the fear of hurting adoptive parents, and possible experiences of discrimination. Having family and social contexts that can offer listening and support is therefore essential. This paper presents a theoretical framework for exploring the relationship between adolescence and adoption, incorporating data from qualitative research based on semi-structured interviews conducted with adopted young adults from 1999 to the present day. The research emphasises the importance of supporting young adoptees in developing an integrated identity that values multiple affiliations and protective factors. It also highlights the educational role of parents in supporting young people making existential decisions.

L'adolescenza rappresenta una fase potenzialmente complessa per ragazze e ragazzi con storia di adozione, poiché i compiti evolutivi di questo periodo si intrecciano con aspetti specifici legati alle origini, alle esperienze precoci e alla frammentarietà dei percorsi di vita. Il processo di costruzione dell'identità interseca gli interrogativi sulle proprie radici, il timore di ferire i genitori adottivi e possibili esperienze di discriminazione. Risulta quindi fondamentale la presenza di contesti familiari e sociali capaci di offrire ascolto e supporto. Il contributo propone un inquadramento teorico sul rapporto tra adolescenza e adozione, integrato con dati provenienti da ricerche qualitative basate su interviste semi-strutturate condotte dal 1999 a oggi con giovani adottati. La ricerca evidenzia l'importanza di accompagnarli nella costruzione di un'identità integrata, valorizzando appartenenze plurali e fattori protettivi, sottolineando il ruolo educativo dei genitori nel sostenere percorsi di progettualità esistenziale.

Keywords: adolescence, adoption, identity, problems, resources

Parole chiave: adolescenza, adozione, identità, problemi, risorse

Received: March 25, 2026

Accepted: April 29, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

Il contributo è frutto della collaborazione tra le autrici. Nello specifico, però, i paragrafi 1 e 4 sono scritti da Alessia Tabacchi e i paragrafi 2 e 3 da Stefania Lorenzini.

Corresponding Author:

Stefania Lorenzini, stefania.lorenzini4@unibo.it

1. Attraversare l'adolescenza e l'adozione

Il contributo si propone di indagare, in prospettiva pedagogica, il rapporto tra adolescenza e adozione, con particolare attenzione ai processi di costruzione identitaria e alle dinamiche relazionali intrafamiliari. L'adolescenza è caratterizzata dall'emergere di interrogativi fondamentali relativi all'identità, alla continuità biografica e alla progettualità esistenziale.

Nel caso dei soggetti con *background* adottivo, questi compiti si intrecciano con ulteriori dimensioni specifiche, legate alla storia preadottiva, alla discontinuità delle esperienze e agli interrogativi sulle proprie origini (Gurney-Smith, Perrin, Burman, 2018; Grotevant *et alii*, 2019; Palacios *et alii*, 2025). Mentre, in passato, un significativo numero di studi e ricerche ha enfatizzato una prospettiva centrata sul rischio e sulla vulnerabilità (Marocco Muttini, 1998), approcci più recenti si sono orientati verso il riconoscimento della pluralità delle traiettorie evolutive e dell'importante ruolo rivestito dalle risorse individuali e dall'ambiente di vita (Juffer e van IJzendoorn, 2005; Chistolini, 2011; Barroso *et alii*, 2017).

In adolescenza lo sviluppo umano si intreccia con un preminente potenziale di crescita, di iniziativa personale, di definizione della propria personalità. Come afferma Pati (2016), “nell'adolescente spicca soprattutto il bisogno soggettivo di attendere alla conoscenza di sé, quindi di determinare in maniera precisa la propria identità” (p. 133). La domanda principe che risuona quotidianamente è “chi sono io?”. Al contempo, l'adolescenza proietta verso la transizione alla vita adulta, intersecando inscindibilmente il proprio passato: “da dove vengo?” e i percorsi futuribili: “chi voglio diventare?”.

Ricoeur (1990), al riguardo, parla di identità narrativa, risultato di un continuo processo dialettico di “coesione e dispersione”. Tre sono gli aspetti di particolare importanza:

- la *definizione di sé*, intesa quale insieme delle caratteristiche che portano a definire il sé e a essere riconosciuti all'interno del contesto di appartenenza;
- il *senso di coerenza*, ossia le modalità con cui i singoli elementi si integrano all'interno dell'esperienza di vita del soggetto;
- il *senso di continuità spazio-temporale*, come connessione fra passato-presente-futuro e tra contesti e relazioni.

La costruzione dell'identità si dispiega pertanto nella ricerca di una continuità nella discontinuità delle esperienze di vita (Pati, 2016). Tali questioni, che comportano un laborioso processo di trasformazione e di cambiamento, sono amplificate dall'incertezza e dalla precarietà della contemporaneità (Simeone, 2021). Secondo Bauman, l'odierna società liquida implica da un lato, relazioni deboli e precarie (2007), dall'altro lato, una condizione di *retrotopia* (2017), secondo la quale le dimensioni del passato e del presente involgono su sé stesse e sembrano non avere più alcun legame con il futuro. In questo modo, la complessità che contraddistingue il quotidiano disincentiva e scoraggia la progettualità stessa.

Quanto detto porta a considerare come l'adolescenza possa costituire un periodo di transizione particolarmente delicato, nel quale ai compiti evolutivi (differenziazione e identificazione, bisogno di esplorare, integrazione dei cambiamenti corporei, definizione del proprio valore) (Chistolini, Raymondi, 2010) si intrecciano compiti educativi¹ essenziali per pensarsi come un sé integrato e unitario, come persona unica e irripetibile, come soggetto in grado di progettare la propria esistenza (Pati, 2016).

Ciò risulta ancora più articolato per le/i ragazze/i con storia di adozione. La letteratura (Grotevant *et alii*, 2019; Ranieri *et alii*, 2021; Ferrari *et alii*, 2025) mette in luce come la costruzione identitaria, la ricerca di autonomia, l'affermazione di sé e la ridefinizione delle relazioni, si colleghino con specificità legate alla storia adottiva (Mazzonis, Biffi, 2010; Gurney-Smith, Perrin, Burman, 2018; Colli, Trezzi, 2019). Le esperienze sfavorevoli precoci (separazione dalla famiglia d'origine, incuria, maltrattamenti, abusi, ecc.), la frammentarietà dei percorsi di vita, gli interrogativi relativi alle proprie origini (sia biologiche sia culturali) possono rendere specificamente difficile il processo di costruzione e di integrazione della storia personale (Palacios *et alii*, 2025). Anche le differenze somatiche tra genitori e figli, nonché possibili episodi di discriminazione o stigma sperimentati nel contesto sociale (Baden, 2016; Lorenzini, 2019,

1 Con compito educativo intendiamo, nell'orizzonte della zona di sviluppo prossimale vygotskijana, lo scarto esistente tra ciò che la persona è in un particolare momento e ciò che, in quel particolare momento, può diventare in virtù di un processo educativo (Pati, 2016).

2013), possono diventare un elemento che rallenta la definizione di sé e di un *sensu di continuità e appartenenza* alla comunità di riferimento (Brodzinsky, Palacios, 2023).

A ciò si accostano gli interrogativi circa le motivazioni che hanno portato alla condizione adottiva, accanto a fantasie e pensieri che inducono l'adolescente a sentirsi, in qualche modo, vittima o colpevole di quanto è accaduto (Colli, Trezzi, 2019) o a temere di poter di nuovo perdere la propria famiglia. Il desiderio di conoscere di più sulle proprie origini, inoltre, sovente si scontra con la paura di tradire e causare sofferenza ai genitori adottivi. Altresì, va considerato come l'adozione sia - per natura - enigmatica, segnata da informazioni frammentate e parziali, lacune che, in molti casi, non possono essere colmate.

Tale condizione, pur non caratterizzando in modo deterministico le/gli adolescenti con storie di adozione, esige uno spazio di ascolto e accoglienza, affinché la persona sia sostenuta nel compito di ridefinire il proprio sé, ricostruire la trama degli eventi e inserirli in un orizzonte di senso (Lorenzini, 2012; Tabacchi, 2023).

2. Adolescenza e adozione: oltre la prospettiva del rischio

Come visto al paragrafo precedente, l'assunto secondo cui l'adolescenza costituirebbe necessariamente, o molto frequentemente, un periodo problematico per i/le figli/e con background adottivo è presente nella letteratura, specie di ambito psicologico, e si fonda su dati clinici ed empirici.

La crisi dell'adolescenza in generale si può considerare come una crisi di identità; essa è spesso più difficile da superare, ha un percorso più accidentato, nel caso segua o sia concomitante all'adozione per l'esperienza, vissuta anche se non sempre ricordata, dell'abbandono, della carenza di affetti e dello sradicamento che ne derivano (Marocco, Muttini, 1998, p. 2).

Le domande "Chi sono? Da dove vengo? Dove vado?" possono faticare a trovare risposta se nella famiglia adottiva il bisogno di individuazione e il distacco dai modelli genitoriali attivano vissuti emotivi intensi – delusione, senso di colpa, aggressività, dipendenza – da entrambe le parti, interferendo nel rapporto genitore-figlio (Idem). Queste rilevazioni non devono però portare a semplificazioni e generalizzazioni derivanti da una lettura centrata su rischi, traumi, mancanze, e che trascura le risorse favorevoli a un'efficace riorganizzazione identitaria. Pur senza negare possibili criticità, considerare l'adozione come causa di inevitabile vulnerabilità corrisponde a una visione deterministica che attribuisce le difficoltà alla condizione adottiva, ignorando la varietà delle esperienze individuali. È vero che alcuni studi a livello internazionale segnalano rischi di difficoltà emotive e comportamentali leggermente maggiori nei soggetti con background adottivo (cfr. Brodzinsky *et alii*, 1984; Juffer, van IJzendoorn, 2005; Barroso *et alii*, 2017) e riconoscono che in adolescenza la rielaborazione identitaria può risultare complessa (Santerini, 2012), tanto più in presenza di origini etnico-culturali differenti rispetto a quelle prevalenti nel contesto di adozione (Lorenzini, 2013, 2017, 2019). Tuttavia, le evidenze empiriche non supportano in modo univoco questi dati, mostrando piuttosto la variabilità degli esiti evolutivi. Molti adolescenti con background adottivo presentano livelli di benessere psicologico, rendimento scolastico e relazioni familiari comparabili a quelli dei pari non adottati (Brodzinsky *et alii*, 1984; Corbetta *et alii*, 2011; Barroso *et alii*, 2017). Le eventuali difficoltà non possono essere ricondotte alla sola "condizione adottiva" ma vanno interpretate entro una costellazione di fattori, che includono la qualità degli attaccamenti sperimentati e della storia preadottiva, l'età all'adozione, ma anche le variabili individuali, le risorse familiari e del contesto socio-culturale di adozione. È quindi necessaria una prospettiva che valorizzi resilienza e possibilità di recupero in percorsi di vita soddisfacenti pur se partiti da condizioni difficili o traumatiche (Chistolini, 2011). Si raccomanda inoltre il superamento di una visione psicopatologizzante dell'adozione, ancora troppo diffusa in Italia (Idem).

Una rappresentazione centrata solo su rischi e difficoltà può influenzare le interpretazioni di genitori, insegnanti, operatori, generando effetti di iper-attenzione o di sovrainterpretazione delle inquietudini adolescenziali. Comportamenti ricorrenti nello sviluppo dei più giovani, come la ricerca di autonomia o la rinegoziazione delle relazioni familiari, possono così essere letti solo attraverso la lente dell'adozione, contribuendo a rafforzare gli stereotipi piuttosto che a comprendere la complessità dell'esperienza indivi-

duale. Riguardo allo sviluppo identitario, sebbene l'adolescenza sia per molti adottati la fase dell'emergere di domande sulle origini e sulle appartenenze, questo potrebbe accadere anche prima o in età più tardiva, e non necessariamente tradursi in un'esperienza di intensa crisi e conflitti con i genitori. Tali interrogativi possono costituire parte di un processo evolutivo di integrazione identitaria, analogo – pur se con specificità proprie – a quello che caratterizza gli adolescenti in genere nella costruzione del sé.

A partire da tali premesse, il contributo integra l'analisi della letteratura con i risultati di una ricerca qualitativa basata su approfondite interviste a giovani protagonisti di esperienze adottive sostanzialmente positive (Lorenzini, 2012, 2013), al fine di contribuire a una comprensione non riduttiva del fenomeno, e a porre in luce l'intreccio tra dimensioni evolutive, biografiche e relazionali.

3. Periodi difficili in famiglia: il ruolo dell'adolescenza. Esiti di una ricerca qualitativa

Dal 1999/2000 a oggi, ho raccolto 76 interviste semi-strutturate rivolte a giovani adottati internazionalmente, arrivati in Italia tra pochi mesi e 14 anni e intervistati in età comprese tra 18 e 34, con una prevalenza tra 20 e 23 anni (Lorenzini, 2012, 2013). Le interviste hanno esplorato numerosi temi: esperienze preadottive, relazioni e dialogo in famiglia, percorso scolastico, amicizie e relazioni affettive, identità in rapporto a passato, presente e prospettive future. Qui il focus è posto su narrazioni e riflessioni che le/gli intervistate/i sviluppano in risposta alla domanda: *quali ritieni siano stati i periodi più difficili della tua vita nel rapporto con i tuoi attuali genitori?* L'obiettivo è rilevare i motivi di eventuali disagi e/o conflittualità nell'evoluzione personale e nelle relazioni intrafamiliari, a quali fasi della vita siano ricondotte e se e come l'adolescenza entri in gioco. Le testimonianze² qui riportate riguardano persone che sono state adottate in età precoci fino alla piena adolescenza: per alcuni quindi tale fase è arrivata anni dopo l'adozione, per altri era prossima o in corso. Le interviste evidenziano traiettorie evolutive eterogenee e mostrano come l'esperienza adolescenziale non sia riconducibile a un unico modello, ma vada compresa nell'interazione tra storia preadottiva, caratteristiche individuali, relazioni familiari e contesto sociale d'adozione.

Un piccolo numero di intervistati afferma non ci siano stati periodi particolarmente difficili nel rapporto con i genitori o considera i litigi con loro non rilevanti né riconducibili a un periodo specifico. Una giovane spiega di aver vissuto una fase critica, per l'emergere di domande sulle proprie origini e identità, ma questo non ha comportato problemi con i genitori, neppure in adolescenza: “Non ho mai avuto scontri con i genitori nell'adolescenza. Era più una interrogazione personale, sulla mia identità... loro sono sempre persone molto positive” (29, f, Tanzania, 4 anni).

Per una parte degli/delle intervistati/e la fase più critica coincide con l'ingresso nel nuovo contesto familiare: sono riferite difficoltà comunicative verbali e non verbali, differenti abitudini, disagi legati all'aver lasciato ogni aspetto noto dell'esperienza pregressa, dolore e rabbia per le separazioni o per i maltrattamenti subiti, la necessità di tempo per costruire intimità e familiarità a partire dall'iniziale estraneità (Lorenzini, 2012, 2013). Non sorprende che le difficoltà maggiori siano riportate da figli giunti in età prossima all'adolescenza, che hanno vissuto un lungo periodo in contesti diversi prima dell'adozione: “All'inizio, dovevo adattarmi a un altro mondo, diverso completamente. Regole, tutto” (17 f, India, 14 anni). “La mamma pensa di avere avuto problemi a farmi capire alcune cose all'inizio che io pensavo in un'altra maniera, i primi tempi è stato molto difficile, per esempio io mangiavo con le mani invece dovevo mangiare con la forchetta” (18 m, India, 11 anni). Le criticità legate all'impatto con le nuove relazioni e con ruoli adulti genitoriali a volte anch'essi sconosciuti, possono intrecciarsi a esperienze preadottive dolorose vissute da figli che si affacciano all'adolescenza, portando in certi casi a conflittualità accese “I primi anni sono stati parecchio duri, perché io ero un bambino piuttosto... arrabbiato con tutto quello che mi stava intorno, non avevo fiducia in nessuno. Quello è stato il periodo per loro più duro... insieme a me” (37, m, Colombia, 11 anni). Anche le conflittualità più aspre possono però trasformarsi in positivo, grazie alla capacità genitoriale di accoglierle e sostenerne così l'evoluzione costruttiva: “A pensarci ora [...] era una vio-

2 Riporto stralci di interviste raccolte in anni diversi, alcune delle quali inedite. Al termine di ogni stralcio, tra parentesi: numero progressivo attribuito all'intervista a garanzia dell'anonimato, f o m a indicare il genere dell'intervistata/o, paese di nascita, età all'adozione.

lenza che non riuscivo a controllare, più forte di me. A volte quando si litiga ritorna un po' fuori, però mai con quella violenza con cui succedeva all'inizio" (*Ibidem*). È importante vedere come il giovane valuti, a distanza di tempo, l'approccio educativo e affettivo che i genitori hanno messo in campo:

se dovessi dare un consiglio ai genitori è di avere pazienza, come ne hanno avuta i miei e di stargli vicino [al figlio] perché se esprime rabbia vuol dire... che può aver subito nel periodo in cui ha vissuto in un altro posto o famiglia, cose spiacevoli. Un bambino che ha rabbia come l'avevo io è un bambino che ha avuto problemi (37, m, Colombia, 11 anni) (Lorenzini, 2012).

Conflitti intensi possono, invece, presentarsi subito e permanere laddove l'incontro genitori-figli si traduce in uno scontro tra modi di pensare e agire diversi, che non trovano conciliazione: "da sempre, sicuramente è stato drammatico all'inizio perché c'era differenza e contrasto di carattere tra me e mio padre, però ci siamo portati avanti, avanti, e a un certo punto è scoppiata e anche adesso cerchiamo di tenerci molto lontano, così evitiamo di litigare" (11 m, Colombia, 11 anni).

Alcuni intervistati menzionano la scuola primaria, quindi fasi precedenti l'adolescenza: "il periodo più difficile è stato in 3° elementare [...] io ero in depressione e quindi con i miei genitori... vivevo in quella casa, ma non parlavo intensamente come adesso, facevo fatica a chiedere... se mi piaceva qualcosa non lo dicevo. Non so perché" (2 f, El Salvador, 4 anni). Oppure: "la fine delle elementari e i primi anni delle medie, con mia mamma c'era un rapporto molto conflittuale. Non so, sarà stato un periodo di crescita, credo che tutti passino questo periodo di conflitto" (6 m, Ecuador, 3 anni). O, ancora: "il periodo delle medie, perché ero una testa calda, non da sfasciare le cose, io sia a scuola che con i miei ero lo scazzo fatto a persona... dormivo in classe... cose senza senso. 3° media, 4° ginnasio, lì è stato veramente il casino" (4 m, India, 4 anni). Nonostante percorsi di studio spesso prolungati fino alla laurea, molti intervistati ricordano numerosi problemi vissuti nell'esperienza scolastica nel suo complesso: "un periodo molto difficile soprattutto per la scuola, comunque la scuola, la scuola è sempre il tema. Il periodo più difficile è stato per la scuola principalmente" (1 f, Brasile, 8 anni). Può trattarsi di problemi legati a un insufficiente impegno nello studio, nei rapporti con i professori e con i compagni di scuola, dell'indecisione nella scelta del corso di studi, che si ripercuotono nel rapporto con i genitori:

Alle medie perché io con i professori non andavo tanto bene a scuola, non mi trovavo con i compagni... Quello è stato il periodo peggiore, non mi trovavo bene con gli altri e neanche a casa, anche perché loro si preoccupavano e iniziavano a martellarmi di domande, cosa che non accettavo (12 f, India, 5 anni).

Nella maggior parte delle interviste il periodo più difficile è stato esplicitamente ricondotto a diverse fasi dell'adolescenza (11-21 anni). Le difficoltà menzionate variano per motivazioni e intensità: "un pochino l'adolescenza, perché con tutti i cambiamenti fisici che ci possono essere..., ma tutto molto sostenibile e non troppo grave" (2 f, India, 4 anni); e spesso sono ancora collegate agli studi: "Il momento dell'adolescenza è stato allucinante, perché io non avevo veramente voglia di fare niente. Il momento della scelta per lo studio è stato molto difficile" (15 f, India, un anno).

Alcuni, descrivendo l'adolescenza come fase di trasformazioni fisiche, psicologiche e cognitive, in cui i/le figli/e sviluppano visioni del mondo proprie, ravvisano nelle sue stesse caratteristiche l'origine dei contrasti con genitori che faticano ad accettare le richieste di autonomia dei figli: "l'adolescenza, a 11/12 anni si inizia a cambiare, si vuole uscire più spesso, si inizia a pensare completamente con il proprio pensiero e magari i genitori non sono ancora pronti a questo e sorgono divergenze. Cose, però, che si attenuano con il tempo e fanno parte della crescita" (8 m, Colombia, 4 anni).

Discussioni nascono da scontri sulle norme della vita familiare: orari di rientro, comunicazione degli spostamenti, rispetto di regole domestiche che i figli percepiscono come troppo restrittive e che cominciano a mettere in discussione mentre i genitori insistono sulla loro necessità, o non soddisfano richieste di oggetti o beni simbolo di autonomia e appartenenza al gruppo dei pari (motorino, cellulare, vestiti).

Nell'adolescenza, ho sentito come se ci fosse una diversità abissale tra me e loro, io cominciavo a crescere e a pensare di poter tenere il mondo in una mano, come tutti i ragazzini di 15 anni. Quello è stato il periodo in cui abbiamo avuto più difficoltà, si parlava meno e c'erano molte discussioni, proprio

perché io cominciavo a tirare fuori la grinta dell'adolescente e i miei continuavano a cercare di tenermi a freno. Quello è stato il periodo più brutto, poi ho capito e adesso va bene (5 m, Corea, 10 mesi).

Motivi di scontro nascono quando i genitori non approvano le amicizie o le prime relazioni amorose, o temono che tali relazioni interferiscano con lo studio o altre responsabilità, e/o soffrono l'allontanamento dalla famiglia. "L'adolescenza perché è un periodo in genere difficile, la crescita intellettuale, ma anche fisica, dove nascono... visioni diverse... tipo l'amico che al genitore non va... o l'esperienza che il genitore vorrebbe tu facessi, ma a te ti frega zero" (1 f, Ecuador, 5 mesi).

In alcuni casi, i conflitti con i genitori si mescolano a tensioni tra i genitori stessi, soprattutto quando uno sostiene il figlio e l'altro mantiene posizioni più rigide.

Non mancano testimonianze che evidenziano come le difficoltà relazionali in adolescenza possano assumere significati complessi, accentuarsi intrecciandosi con aspetti legati all'adozione. Emerge ambivalenza tra desideri di autonomia e bisogni di dipendenza dalla famiglia: "in 3° e 4° superiore... momenti di... crescita particolari, in cui avevo bisogno sia di un rifugio sicuro che era la famiglia sia di staccarmi, allo stesso tempo, e questo creava contrasti sia con me stessa che con loro" (1 f, India, 4 anni). Un'altra giovane chiarisce i propri timori nel distacco dai genitori come collegati alla fatica e al tempo che era stato necessario per creare i nuovi legami affettivi. In tema di raggiungimento di autonomia dalla famiglia si colgono criticità laddove intervistati tra i 20 e i 26 anni al momento dell'intervista, esprimono difficoltà nella realizzazione di obiettivi nello studio, nella scelta della/del fidanzata/o se non gradita/o ai genitori, nella conquista di indipendenza emotiva e materiale dalla famiglia:

forse il periodo attuale, dell'università. I miei mi dicono che ho paura di laurearmi perché ho paura di andare a lavorare. Ma non è vero. In compenso devo dire che, quando discutiamo, mentre prima tendevo a chiudermi emotivamente e a non replicare, adesso sempre più spesso dico la mia, mi sembra un buon progresso! (1 f, India, 5 anni).

Solo in alcuni casi i problemi descritti sono esplicitamente ricondotti a interrogativi legati all'identità personale, all'origine adottiva del proprio essere figli, all'origine in un altro paese e gruppo umano.

Adesso, adesso. Perché son cresciuta... ma è l'adolescenza, penso, che a volte mi porta a dire 'io non vorrei essere figlia', 'io vorrei andare via', 'io ho sbagliato a venire qua', in fondo non è quello che penso, però... questo periodo è molto, molto difficile (16 f, Colombia, 10 anni);

non era collegato a loro, ma al fatto che mi pesasse l'adozione, una fase in cui mi sentivo diversa e l'ho affrontata in modo po' brusco, poi piano piano mi hanno aiutato a superarla, però comunque c'è sempre stato un buon rapporto, abbiamo sempre parlato molto, essendo molto curiosa ho sempre chiesto molto (4 f, India, 1 anno).

In sintesi, in molte interviste i contrasti genitori-figli sembrano derivare da processi e cambiamenti legati alla crescita individuale e alle dinamiche familiari in linea con aspetti peculiari delle fasi adolescenziali. Si può notare come dubbi e domande concentrati in adolescenza siano descritti sia da adottati in età avanzata, sia in età precoce, tuttavia, il legame tra inquietudini legate all'adozione e periodo adolescenziale non appare preponderante nelle testimonianze raccolte. Anche perché difficoltà possono emergere in fasi diverse, prima o più tardivamente. Determinante appare l'approccio educativo genitoriale dinanzi ai possibili disagi: accoglienza verso dubbi e domande, ascolto, flessibilità e capacità di mediazione con le esigenze emotive dei figli risultano elementi cruciali nel favorire benessere psicologico e relazionale. Un approccio interpretativo e educativo adeguato chiede di riconoscere la diversità dei percorsi evolutivi, evitando determinismi e considerando l'interazione tra rischi preadottivi, risorse individuali e qualità delle relazioni adottive stesse.

4. Appartenenze plurali e fattori protettivi. Formare la genitorialità

L'analisi congiunta del quadro teorico e delle evidenze empiriche porta a superare una lettura deterministica dell'adolescenza nei contesti adottivi, restituendo la complessità e la variabilità delle traiettorie individuali. Le difficoltà relazionali e i conflitti familiari non risultano univocamente attribuibili alla condizione adottiva, ma vanno interpretati in relazione ai compiti evolutivi dell'adolescenza, intrecciati con fattori biografici, relazionali e contestuali (Brodzinsky, Palacios, 2023). Le specificità della storia adottiva – quali la frammentarietà delle esperienze, gli interrogativi sulle origini ed eventuali vissuti traumatici – si collocano entro percorsi differenziati, nei quali la resilienza personale e l'ambiente di vita assumono un ruolo determinante (Connor, Davidson, 2003).

In tale processo, la costruzione identitaria si configura come un'integrazione dinamica di appartenenze plurime (Drory, Frère, 2006). In questa prospettiva, Lorenzini (2019) introduce il concetto di *open identity*, intesa come possibilità di integrare in modo armonico elementi identitari differenti, “senza percepire un senso di frattura nella propria identità” (p. 124). Si tratta, pertanto, di accompagnare le/gli adolescenti con storia adottiva nella costruzione di un'identità integrata e di un solido senso di appartenenza (Pati, 1999; Lorenzini, 2013).

In questo orizzonte, la qualità delle relazioni familiari e sociali rappresenta un fattore protettivo cruciale. In ambito familiare, è indispensabile “stare in contatto con il mondo dei figli” (Guerrieri, Marchianò, 2018, p. 102) e allenare l'ascolto e l'apertura comunicativa (*openness in adoption*) rispetto ai temi adottivi (Brodzinsky, 2006; Colaner, Soliz, 2015; Santona *et alii*, 2022). È fondamentale riconoscere bisogni evolutivi complessi e segnali di sofferenza o disagio, al fine di promuovere processi di rielaborazione identitaria e di ricostruzione di un *continuum* spazio-temporale. Un elevato senso di autoefficacia genitoriale risulta inoltre associato a esiti relazionali e familiari positivi (Paradiso, 2015).

La formazione dei genitori adottivi assume pertanto un ruolo strategico nello sviluppo di una competenza educativo-relazionale e di comprensione empatica (Rogers, 1951). Tuttavia, tale formazione risulta ancora insufficiente, sin dal periodo preadottivo (Mazzei, 2026).

Ne consegue l'esigenza di promuovere percorsi di educazione permanente che accompagnino l'intero ciclo di vita familiare, incoraggiando la riflessività genitoriale. In particolare, è opportuno esaminare i propri modelli comunicativi e relazionali e individuare strategie educative mirate alla realtà dei figli. Tali percorsi possono svilupparsi all'interno di contesti formativi strutturati, promossi da professionisti del settore, così come di contesti informali, quali gruppi di mutuo aiuto e dispositivi di *tutoring* tra famiglie (Tabacchi, 2021). L'auspicio è che una formazione continua alla genitorialità agevoli la capacità di accogliere e comprendere i figli nelle differenti età della vita, così da accompagnarli nell'adolescenza e favorire processi di crescita e di costruzione identitaria.

Riferimenti bibliografici

- Baden L. (2016). “Do you know your real parents?” and other adoption microaggressions. *Adoption Quarterly*, 19: 1-25.
- Barroso R. *et alii* (2017). Psychological adjustment in intercountry and domestic adopted adolescents: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34: 399-418.
- Bauman Z. (2017). *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Retrotopia*, Laterza, Roma-Bari, 2017).
- Bauman Z. (2007). *Liquid times. Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Brodzinsky D., Palacios J. (2023). *The adopted child*. Cambridge: University Press.
- Brodzinsky D. (2006). Family structural openness and communication as predictors in the adjustment of adopted children. *Adopt Q*, 9(4): 1-18.
- Brodzinsky D.M. *et alii* (1984). Adattamento psicologico e scolastico nei bambini adottati. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(4): 582-590.
- Chistolini M. (2011) (ed.). *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini M., Raymondi M. (2010) (eds.). *Figli adottivi crescono. Adolescenza e età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Colaner C.W., Soliz J. (2015). A communication-based approach to adoptive identity: theoretical and empirical support. *Commun Res*, 44(5): 611-637.

- Colli C., Trezzi M. (2019) (eds.). *Adozione: Identità in viaggio. Adolescenti alla ricerca della propria storia futura*. Milano: FrancoAngeli.
- Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18(2): 76-82.
- Corbetta P. et alii (2011). *Crescere assieme. Genitori e figli nell'adozione internazionale*. Bologna: Il Mulino.
- Drory D., Frère C. (2006). *Le complexe de Moïse. Regards croisés sur l'adoption*. Paris: Albin Michel.
- Ferrari L. et alii (2025). Life satisfaction of adopted and non-adopted adolescents in four European countries. *Sci Rep.*, 15(1): 16312.
- Grotevant H. D. et alii (2019). Adoptive identity and adjustment from adolescence to emerging adulthood: A person-centered approach. *Journal of Research on Adolescence*, 29(3): 676-693.
- Guerrieri A., Marchianò F. (2018). *L'adozione: Una risorsa inaspettata. Dall'esperienza dei gruppi strumenti per il sostegno delle famiglie*. Pisa: ETS.
- Gurney-Smith M., Perrin M., Boorman R. (2018). The effectiveness of psychological interventions with adoptive parents on adopted children and adolescents' outcomes: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(3): 409-433.
- Juffer F., van IJzendoorn M.H. (2005). Behavior Problems and Mental Health Referrals of International Adoptees. *The Journal of the American Medical Association*, 293: 2501-2515.
- Lorenzini S. (2012). *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nella riflessione dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2017). Educazione Interculturale per la Pluralità nell'Identità. Il colore della pelle è parte dell'identità. In I. Loiodice, S. Ulivieri (eds). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della Pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. (pp. 152-163). Bari: Progedit.
- Lorenzini S. (2019). Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction. *Civitas educationis*, 1: 115-130.
- Marocco Muttini C. (1998) (ed.). *Adolescenza ed adozione*. Torino: Giappichelli.
- Mazzei B.L. (2026). Per le adozioni nazionali richieste in calo ma più chance. Il quadro. Nei principali Tribunali per i minorenni diminuiscono le domande da parte delle coppie, non il numero di bimbi che cerca una famiglia. *Sole 24 Ore del Lunedì*, 23 marzo 2026.
- Mazzonis G., Biffi C. (2010). Accompagnare all'età adulta: il gruppo degli adolescenti adottivi. In M. Chistolini, M. Raymond (eds.), *Figli adottivi crescono. Adolescenza e età adulta: esperienze e proposte per operatori, genitori e figli* (pp. 155-172). Milano: FrancoAngeli.
- Palacios J. et alii (2025). Emotional & Behavioral Difficulties in Internationally Adopted Adolescents in 4 European Receiving Countries: Mother-Child Perceptions and Relation to Special Needs. *Adoption Quarterly*, 1-33.
- Paradiso L. (2015). *Il parenting adottivo. Funzioni, stili e competenze genitoriali adottive*. Trento: Tangram Ed. Scientifiche.
- Pati L. (1999) (ed.). *L'educazione familiare alla prova: adottare un bambino straniero*. Milano: ISU.
- Pati L. (2016). *Livelli di crescita*. Brescia: La Scuola.
- Ranieri S. et alii (2021). Adoptees facing adolescence: What accounts for their psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 89: 10-17.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil (trad. it. *Sé come un altro*, Vol. I, Jaca Book, Milano, 1993).
- Rogers C.R. (1951). *Client-centered therapy, its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Santerini, M. (2012). Adozioni internazionali: cultura dei diritti dell'infanzia e formazione dei genitori, *Studium Educationis*, 13(1): 7-22.
- Santona et alii (2022). Talking about the Birth Family since the Beginning: The Communicative Openness in the New Adoptive Family. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3): 1203.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.
- Tabacchi A. (2023). Children outside the birth family: the challenge of preserving and narrating the life story between distances and presences. *Proposals for educational support. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(1): 1-7.
- Tabacchi A. (2021). *Accompagnare l'adozione*. Milano: Unicopli.

Le piccole scuole viste dai genitori. I risultati di un'indagine condotta nell'ambito del progetto "Classi in rete"

Small schools as seen by parents. The results of a survey conducted as part of the "Classi in rete" project

Michelle Pieri

Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy | University of Trieste | michelle.pieri@units.it

Giuseppina Rita Jose Mangione

Researcher | National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research | g.mangione@indire.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pieri M., Mangione G.R.J. (2026). Small schools as seen by parents. The results of a survey conducted as part of the "Classi in rete" project. *Pedagogia oggi*, 24(1), 215-225.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-27>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-27>

ABSTRACT

This contribution is part of the "Classi in rete" project, which was created to address the challenges faced by small schools. The "Classi in rete" model is based on the idea of having several classes work together as a single Knowledge Building community, using the opportunities offered by technology. During the pilot implementation of the model, which took place in Abruzzo during the 2020/21 school year, a qualitative survey was conducted, through focus groups, on the relationship between schools and parents. During the model's second implementation, which occurred during the 2024/25 school year in Liguria and involved 15 comprehensive schools, 28 schools, 69 teachers, 448 students and 32 classes (17 of which were multi-grade), a questionnaire was devised for the parents. The study's objectives were to understand parents' views on small schools and their expectations of the project. This contribution will present and discuss the main findings of this survey.

Questo contributo è parte del progetto "Classi in rete", che è stato realizzato per affrontare le sfide che contraddistinguono le piccole scuole e si basa sull'idea di far lavorare più classi insieme come un'unica *Knowledge Building community* grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie. Durante l'implementazione pilota del modello "Classi in rete", che è avvenuta in Abruzzo durante l'anno scolastico 2020/21, è stata realizzata un'indagine qualitativa, tramite focus group, sul rapporto scuola-genitori (Pieri, Mangione, 2023). La seconda implementazione del modello, che è stata realizzata nell'anno scolastico 2024/25 in Liguria e ha coinvolto 15 istituti comprensivi, 28 scuole, 69 docenti, 448 studenti e 32 classi, delle quali 17 erano pluriclassi. Nella seconda implementazione è stato costruito un questionario rivolto ai genitori finalizzato a comprendere, da una parte, come i genitori vedono le piccole scuole, dall'altra, quali sono le loro aspettative nei confronti del progetto "Classi in rete". Nel contributo verranno presentati e discussi i principali risultati emersi da questa indagine.

Keywords: small schools, parents, "Classi in rete" project, home-school relationship

Parole chiave: piccole scuole, genitori, progetto "Classi in rete", rapporto scuola-genitori

Received: March 31, 2026

Accepted: May 11, 2026

Published: June 19, 2026

Credit author statement

A Michelle Pieri si devono i paragrafi 2. *Metodologia*, 3. *Principali risultati* e 4. *Discussione dei risultati*. A Giuseppina Rita Jose Mangione si devono i paragrafi: 1. *Piccole scuole, famiglie e innovazione: una rilettura del rapporto scuola-famiglia nel dibattito pedagogico internazionale* e 5. *Abitare le tensioni: famiglie e innovazione nella piccola scuola tra sfide e prospettive di sviluppo*.

Corresponding Author:

Michelle Pieri, michelle.pieri@units.it

1. Piccole scuole, famiglie e innovazione: una rilettura del rapporto scuola-famiglia nel dibattito pedagogico internazionale

Nel panorama del dibattito pedagogico contemporaneo, le piccole scuole – frequentemente collocate in contesti rurali, montani o periferici – sono state oggetto di una progressiva riconfigurazione interpretativa che ne ha messo in discussione la tradizionale lettura in chiave deficitaria. Se una prima stagione di studi tendeva infatti a sottolinearne i limiti strutturali, in termini di scarsità di risorse, isolamento professionale e ridotta offerta curricolare, una più recente letteratura internazionale invita a considerarle come contesti educativi specifici, caratterizzati da una forte densità relazionale, da una significativa prossimità tra attori educativi e da una flessibilità organizzativa che può favorire pratiche didattiche innovative e personalizzate (Barley, Beesley, 2007; Hargreaves, Kvalsund, Galton, 2009; OECD, 2020; Mangione *et alii*, 2021; Mangione, 2023). In questa prospettiva, la piccola scuola si configura non semplicemente come una variante ridotta del modello scolastico standard, ma come un dispositivo pedagogico peculiare, in cui la dimensione comunitaria e territoriale diviene parte integrante del processo formativo.

All'interno di tale cornice, il rapporto tra scuola e famiglia assume un rilievo strategico, configurandosi come uno dei principali mediatori tra istituzione scolastica e contesto sociale. La letteratura internazionale sull'*involvement genitoriale* ha ampiamente documentato come la partecipazione delle famiglie incida positivamente sugli esiti educativi degli studenti, influenzando motivazione, engagement e successo scolastico (Epstein, 2011; Hill, Tyson, 2009; Jeynes, 2012). Tuttavia, come evidenziato da una prospettiva più recente, tale partecipazione non può essere intesa in termini meramente quantitativi o prescrittivi, ma deve essere letta come un processo complesso e situato, profondamente intrecciato con le rappresentazioni culturali, le aspettative e le condizioni di possibilità percepite dalle famiglie stesse (Goodall, Montgomery, 2014).

In questa direzione, il costrutto di *parental involvement* si è progressivamente evoluto verso una concezione più articolata, che include dimensioni quali la *parental engagement* e, più recentemente, la *parent agency*, intesa come capacità delle famiglie di agire in modo intenzionale e riflessivo nei processi educativi, contribuendo attivamente alla costruzione dei contesti di apprendimento (Goodall, 2018). Tale passaggio concettuale risulta particolarmente rilevante nei contesti di piccola scuola, dove la prossimità relazionale e la permeabilità tra scuola e comunità rendono le famiglie attori potenzialmente co-costitutivi dei processi educativi, piuttosto che semplici destinatari delle politiche scolastiche.

La tradizione pedagogica italiana offre, in questo senso, contributi significativi per comprendere la natura di tale relazione. Autori come Bertolini (1988) e Milani (2010) hanno sottolineato come il rapporto scuola-famiglia debba essere interpretato non in termini funzionali o strumentali, ma come spazio di co-costruzione educativa, fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità. Analogamente, Don Milani (1967), nella sua esperienza di Barbiana, ha mostrato come il coinvolgimento delle famiglie e della comunità possa diventare leva fondamentale per contrastare le disuguaglianze educative, anticipando una visione della scuola come istituzione profondamente radicata nel tessuto sociale. Più recentemente, studi italiani (Pieri, Malafrente, 2022; Pieri, Mangione, 2023) hanno evidenziato come la partecipazione delle famiglie nelle piccole scuole non sia un dato spontaneo, ma richieda dispositivi pedagogici intenzionali capaci di trasformare la vicinanza territoriale in autentica alleanza educativa (Hargreaves, O'Connor, 2018).

In questo quadro teorico, un elemento di crescente interesse riguarda le percezioni delle famiglie rispetto alla scuola e al proprio ruolo educativo. Le ricerche mostrano come tali percezioni – intese come sistemi di credenze, aspettative e rappresentazioni – influenzino in modo significativo le modalità e l'intensità della partecipazione (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Walker *et alii*, 2005). In particolare, il modello di Hoover-Dempsey e Sandler evidenzia come il coinvolgimento genitoriale sia fortemente condizionato da tre fattori principali: la costruzione del ruolo genitoriale, il senso di autoefficacia e le opportunità di coinvolgimento offerte dalla scuola. Tali dimensioni risultano particolarmente sensibili nei contesti di piccola scuola, dove le famiglie possono oscillare tra una percezione di maggiore accessibilità e una percezione di inadeguatezza rispetto alle richieste scolastiche.

Studi condotti in contesti rurali e periferici mostrano, infatti, come le famiglie tendano talvolta a interpretare il proprio ruolo in termini limitati, confinandolo al supporto logistico o alla vigilanza sulla frequenza scolastica, senza riconoscersi come soggetti legittimati a intervenire nei processi educativi (Kalaoja,

Pietarinen, 2009; Corbett, 2015). Tale auto-limitazione non è riconducibile a una mancanza di interesse, ma piuttosto a dinamiche di distanza culturale, a esperienze scolastiche pregresse e a forme di disuguaglianza simbolica che incidono sulla possibilità di prendere parola nello spazio educativo (Lareau, 2018). In questo senso, le percezioni familiari non rappresentano soltanto un esito, ma una condizione strutturante dei processi di partecipazione.

Se si sposta lo sguardo sul tema dell'innovazione scolastica, la rilevanza di tali percezioni appare ancora più evidente. La letteratura evidenzia come i processi di innovazione – siano essi di natura didattica, organizzativa o tecnologica – non possano essere considerati come interventi neutri o autosufficienti, ma richiedano una legittimazione sociale e culturale che si costruisce anche attraverso il riconoscimento da parte delle famiglie (Fullan, 2016; Hargreaves, O'Connor, 2018). In particolare, nei contesti di piccola scuola, dove la dimensione comunitaria amplifica la visibilità e l'impatto delle trasformazioni, le percezioni genitoriali possono agire sia come fattori abilitanti sia come elementi di resistenza.

Ricerche recenti mostrano come le innovazioni educative risultino più efficaci quando le famiglie ne comprendono il senso pedagogico e le percepiscono come coerenti con i propri valori educativi e con le aspettative di sviluppo dei figli (Goodall, 2018; OECD, 2020). Al contrario, una distanza interpretativa tra scuola e famiglie può generare forme di disallineamento che si traducono in scarsa partecipazione, diffidenza o adesione superficiale ai cambiamenti proposti. In questa prospettiva, le opinioni delle famiglie non possono essere ridotte a indicatori di soddisfazione, ma devono essere considerate come dispositivi interpretativi attraverso cui leggere la sostenibilità e la profondità dei processi innovativi.

Inoltre, la specificità della piccola scuola introduce ulteriori elementi di complessità. La prossimità relazionale, spesso indicata come uno dei principali punti di forza di tali contesti, non garantisce di per sé una partecipazione significativa. Come evidenziato in Chipa *et alii* (2023), la vicinanza può tradursi tanto in collaborazione quanto in forme di controllo sociale o in relazioni informali che non incidono sui processi educativi. Ne consegue che la trasformazione della prossimità in alleanza educativa richiede un lavoro pedagogico intenzionale, orientato alla costruzione di spazi di dialogo, riconoscimento e co-progettazione.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente come lo studio delle percezioni delle famiglie nelle piccole scuole assuma un valore strategico per comprendere le condizioni di possibilità dell'innovazione educativa. Indagare tali percezioni significa, infatti, esplorare il modo in cui le famiglie interpretano il cambiamento, negoziano il proprio ruolo e si posizionano rispetto ai processi di trasformazione della scuola. In questo senso, la ricerca qui presentata si colloca all'interno di un filone di studi che riconosce alle famiglie una funzione attiva nella costruzione degli ecosistemi educativi, assumendo le loro opinioni non come variabili accessorie, ma come elementi costitutivi dei processi di innovazione nelle piccole scuole.

L'obiettivo del presente contributo è analizzare le percezioni e le aspettative dei genitori coinvolti nella seconda implementazione del progetto "Classi in rete", al fine di comprendere come le famiglie interpretino la specificità della piccola scuola e il ruolo dell'innovazione tecnologica e organizzativa nei processi educativi. In particolare, la ricerca si articola attorno a tre domande principali: (1) come i genitori percepiscono le caratteristiche strutturali e pedagogiche delle piccole scuole; (2) quali rappresentazioni emergono rispetto alle pluriclassi, all'uso delle tecnologie e al legame con il territorio; (3) quali aspettative le famiglie attribuiscono al progetto "Classi in rete" in termini di ampliamento delle opportunità educative e relazionali.

Il valore aggiunto del contributo rispetto alla letteratura esistente consiste nell'integrare la riflessione teorica sulle piccole scuole e sull'innovazione educativa con l'analisi empirica delle percezioni familiari in un contesto di sperimentazione concreta. Sebbene numerosi studi abbiano approfondito il rapporto scuola-famiglia nei contesti rurali e periferici, risultano ancora limitate le ricerche che indagano in modo specifico il punto di vista dei genitori rispetto a processi di innovazione didattica mediati dalle tecnologie e sviluppati attraverso reti di scuole. In questa prospettiva, il contributo intende offrire elementi utili per comprendere il ruolo delle famiglie nella sostenibilità e nella legittimazione dei processi innovativi nelle piccole scuole.

2. Metodologia

Nel corso dell'implementazione pilota del modello "Classi in rete", che è avvenuta in Abruzzo durante l'anno scolastico 2020/21, è stata realizzata un'indagine qualitativa, tramite focus group, sul rapporto scuola-genitori (Pieri, Mangione, 2023). Da questa indagine è emerso che i genitori, che svolgono un

ruolo fondamentale nel sostenere l'innovazione scolastica e nel promuovere la trasformazione sistemica (Epstein, 2019), percepiscono le piccole scuole sia come una risorsa che come una sfida. Pur apprezzando le relazioni strette e l'attenzione personalizzata che di norma caratterizzano questi contesti, permangono preoccupazioni relative all'isolamento, alle opportunità limitate e alle risorse insufficienti. I genitori degli alunni coinvolti nel progetto "Classi in rete" nei focus group hanno sottolineato il suo potenziale di ripensare le piccole scuole come ambienti inclusivi e innovativi in grado di affrontare queste sfide.

I risultati emersi dai focus group realizzati durante l'implementazione pilota hanno costituito la base per la costruzione del questionario utilizzato nella seconda implementazione del modello. In particolare, dall'analisi qualitativa erano emersi alcuni nuclei tematici ricorrenti nelle rappresentazioni genitoriali: il rapporto tra isolamento territoriale e opportunità educative, il valore attribuito alla dimensione relazionale delle piccole scuole, le percezioni relative alle pluriclassi, il ruolo delle tecnologie nel superamento delle distanze geografiche e sociali e la funzione della scuola come presidio comunitario.

Tali evidenze hanno orientato la definizione delle dimensioni investigate nel questionario quantitativo, consentendo di trasformare i principali temi emersi nella fase esplorativa in aree strutturate di indagine. In questa prospettiva, il disegno della ricerca si configura come sequenziale ed esplorativo, poiché la fase qualitativa iniziale ha contribuito alla costruzione dello strumento utilizzato successivamente per ampliare e approfondire l'analisi delle percezioni genitoriali su un campione più esteso di genitori.

Per la seconda implementazione del modello "Classi in rete", che è stata realizzata, con il supporto dell'Ufficio Scolastico Regionale Liguria e della Scuola Polo individuata nell'Istituto Comprensivo Pegli, nell'anno scolastico 2024/25 in Liguria, regione caratterizzata da una particolare struttura geomorfologica, scenari infrastrutturali con varie criticità e forte flusso migratorio da Paesi terzi. Questa implementazione del modello ha interessato 15 istituti comprensivi, 28 scuole, 69 docenti, 448 studenti e 32 classi, delle quali 17 erano pluriclassi. Nell'ambito della ricerca è stato costruito un questionario rivolto ai genitori degli studenti coinvolti finalizzato a comprendere, da una parte, come i genitori vedono le piccole scuole, dall'altra, quali sono le loro aspettative nei confronti del progetto "Classi in rete". All'inizio dell'implementazione i ricercatori hanno mandato il link del questionario alle scuole coinvolte che lo hanno inoltrato ai genitori, il questionario on line è stato compilato dai genitori su base volontaria e in forma anonima. Al questionario hanno risposto 165 genitori: 149 madri e 16 padri, con età media di 42 anni (età minima: 29 ed età massima: 63) e con figli in 139 casi alla primaria e in 26 casi alla secondaria di primo grado.

La prima parte del questionario riguarda le informazioni generali (genere ed età del genitore che compila il questionario, classe frequentata dal figlio e nome del plesso e dell'istituto scolastico), la seconda parte indaga, tramite domande su scala Likert (1 = Completamente in disaccordo; 2 = In disaccordo; 3 = Neutro; 4 = D'accordo; 5 = Completamente d'accordo), le seguenti sei dimensioni individuate sulla base della letteratura relativa alle piccole scuole: 1. Isolamento geografico e sociale, 2. Numero ridotto di studenti, 3. Carenza di docenti e risorse educative, 4. Pluriclassi, 5. Capacità di innovazione e uso delle tecnologie e 6. Legame con la comunità locale. Infine, vi sono una domanda a risposta multipla (3 scelte) relativa alle aspettative connesse al progetto "Classi in rete" (Quali sono le sue principali aspettative riguardo alla sperimentazione "Classi in rete?") e una domanda a risposta multipla (3 scelte) riguardante i miglioramenti attesi a seguito della realizzazione del progetto (Secondo lei, in che modo il progetto "Classi in rete" potrebbe migliorare l'esperienza scolastica di suo/a figlio/a?).

In questo lavoro verranno presentati e discussi, alla luce della letteratura, i principali risultati emersi da questa indagine seguendo l'ordine delle domande presenti nel questionario.

3. Principali risultati

Per quanto concerne l'isolamento geografico e sociale, i genitori non ritengono che la scuola abbia difficoltà ad entrare in collegamento con altre scuole al di fuori della propria zona ("Ritengo che la scuola abbia difficoltà a connettersi con altre realtà educative al di fuori del proprio territorio." MEDIA: 1.71), né che l'ubicazione della scuola impedisca ai propri figli di ampliare le loro conoscenze ("La posizione geografica della scuola limita le opportunità di apprendimento di mio/a figlio/a." MEDIA: 1.75), né che i propri figli abbiano poche occasioni di incontrare studenti di altre scuole ("Mio/a figlio/a ha poche opportunità di interazione sociale con studenti di altre scuole." MEDIA: 2.16).

Sebbene il numero di alunni sia ridotto, i genitori non pensano che questo limiti le attività educative (“Le attività educative offerte dalla scuola sono limitate dalla scarsa numerosità degli studenti.” MEDIA: 1.62) o le opportunità di apprendimento collaborativo (“Il numero limitato di studenti nella scuola riduce le opportunità di apprendimento collaborativo per mio/a figlio/a.” MEDIA: 1.78) offerte dalla scuola ai propri figli. Anzi, ritengono che le classi meno numerose consentano agli insegnanti di dedicare più tempo a ciascun bambino (“La dimensione ridotta del gruppo classe permette agli insegnanti di prestare maggiore attenzione a mio/a figlio/a.” MEDIA: 3.95). Pertanto, i genitori coinvolti nell’indagine apprezzano il fatto che le classi sono composte da un numero limitato di alunni.

La ricerca scientifica, come si vedrà nel prossimo paragrafo, sembra indicare che le scuole di piccole dimensioni presentino una carenza di insegnanti e di risorse didattiche. Tuttavia, i genitori che hanno compilato il questionario sostengono che la scuola dei propri figli dispone di un numero adeguato di insegnanti qualificati (“La scuola dispone di un numero sufficiente di insegnanti qualificati per garantire un’istruzione di qualità.” MEDIA: 3.90) e di risorse per garantire un’istruzione di qualità, sia per risorse educative (“La carenza di risorse educative penalizza l’esperienza formativa di mio/a figlio/a.” MEDIA: 2.27) che per offerta formativa (“Ritengo che la scuola fatichi a mantenere un’ampia offerta formativa per via della carenza di risorse.” MEDIA: 2.21).

I genitori esprimono un giudizio positivo nei confronti delle pluriclassi, sostenendo che la pluriclasse non limiti l’efficacia dell’insegnamento (“La pluriclasse rappresenta una sfida che limita l’efficacia dell’insegnamento.” MEDIA: 2.33). Ritengono che gli insegnanti sappiano gestire molto bene la presenza di alunni di età diverse nella stessa classe (“Gli insegnanti gestiscono in modo efficace la presenza di studenti di età diverse nella stessa classe.” MEDIA: 4.01; “Ritengo che gli insegnanti non abbiano abbastanza tempo per dedicarsi a tutti gli studenti di età diverse presenti in classe.” MEDIA: 2.35) e che i propri figli traggano beneficio dall’interazione con compagni sia più grandi che più piccoli (“Mio/a figlio/a trae beneficio dal confronto con studenti di età diverse nella pluriclasse.” MEDIA: 3.92).

Per quanto riguarda l’innovazione e l’utilizzo delle tecnologie, i genitori ritengono che la scuola sia aperta a sperimentare nuove tecnologie per migliorare l’istruzione dei propri figli (“La scuola utilizza strumenti tecnologici moderni per migliorare l’apprendimento di mio/a figlio/a.” MEDIA: 3.96), che gli insegnanti facciano uso di metodi didattici innovativi per coinvolgere gli studenti (“Gli insegnanti adottano metodologie didattiche innovative per coinvolgere gli studenti.” MEDIA: 3.98) e che l’istituzione scolastica adotti tecnologie moderne a supporto dell’esperienza educativa (“Ritengo che la scuola sia aperta a sperimentare nuove tecnologie per arricchire l’esperienza educativa di mio/a figlio/a.” MEDIA: 4.18).

I genitori sono dell’opinione che l’istituzione scolastica attribuisca notevole importanza al proprio legame con la comunità locale e che ne utilizzi le risorse per migliorare l’esperienza educativa (“La scuola valorizza il legame con la comunità locale e ne utilizza le risorse per migliorare l’esperienza educativa.” MEDIA: 4.12). Inoltre, sostengono che la scuola sia in grado di conciliare tale legame con le opportunità di interagire con altri contesti educativi (“La scuola riesce a bilanciare il legame con la comunità locale con un’apertura verso altre realtà educative.” MEDIA: 3.98). Tale legame non viene percepito come un limite all’esposizione dei figli a prospettive più ampie (“Il forte legame con la comunità locale limita l’esposizione di mio/a figlio/a a prospettive più ampie.” MEDIA: 2).

Le aspettative principali dei genitori riguardo al progetto “Classi in rete” si concentrano principalmente sull’aumento delle interazioni con studenti di altre scuole (108), sul miglioramento delle opportunità di apprendimento collaborativo per gli studenti (92) e sull’innovazione dell’ambiente scolastico mediante l’uso della tecnologia (82). Infine, quando si è chiesto ai genitori in che modo il progetto “Classi in rete” potesse migliorare l’esperienza scolastica dei loro figli, la maggior parte di loro ha ritenuto che ciò fosse possibile creando opportunità di apprendimento con studenti di altre scuole (104), introducendo nuove tecnologie per rendere le lezioni più interattive (81) e offrendo ai docenti nuove strategie didattiche per coinvolgere gli studenti (72).

4. Discussione dei risultati

I risultati dell'indagine restituiscono un quadro complessivamente positivo della percezione che i genitori hanno delle piccole scuole coinvolte nella sperimentazione "Classi in rete", contribuendo a rimettere in discussione una rappresentazione prevalentemente deficitaria di tali contesti ancora diffusa in letteratura (Corbett, 2014). Nel complesso, emerge una tensione interpretativa tra criticità strutturali ampiamente documentate in letteratura e qualità dell'esperienza educativa percepita dai genitori che hanno risposto al questionario, suggerendo la necessità di una lettura più articolata delle piccole scuole come contesti pedagogici specifici e non meramente come versioni ridotte della scuola "standard" (Zuckerman, 2019).

In merito all'isolamento geografico e sociale, i dati evidenziano che i genitori non ritengono che la localizzazione territoriale della scuola rappresenti un fattore restrittivo per le opportunità di apprendimento o per le interazioni sociali degli studenti. Questo risultato sembra entrare in conflitto con le evidenze raccolte dalla ricerca accademica, che identifica l'isolamento, sia geografico che sociale, come caratteristica negativa predominante delle piccole scuole, correlato a fattori quali bassa densità abitativa, difficoltà di accesso ai servizi e marginalità territoriale (DeLeon, Wakefield, Hagglund, 2003; Stelmach, 2011; Ulrich-Schad, Duncan, 2018). Tuttavia, studi recenti hanno evidenziato come tali condizioni possano essere ridefinite attraverso processi di innovazione organizzativa e didattica, in particolare mediante l'uso delle tecnologie e la costruzione di reti tra scuole (Rivoltella, 2017; Mangione, Cannella, 2021). In questa prospettiva, l'isolamento non si manifesta più come una condizione deterministica, ma piuttosto come una variabile la cui incidenza dipende dalla capacità dell'istituzione scolastica di attivare connessioni e opportunità che si estendono oltre il proprio contesto locale.

Anche la dimensione del ridotto numero di alunni viene reinterpretata in chiave positiva dai genitori coinvolti nell'indagine. I genitori non la associano a una limitazione dell'offerta educativa, anche se di fatto il ridotto numero di studenti comporta un adeguamento dell'organico docente e i dirigenti scolastici per garantire un servizio di qualità agli studenti devono cercare di individuare di volta in volta soluzioni ad hoc (Mangione, Parigi, Iommi, 2022). I genitori associano la bassa numerosità delle classi a una maggiore qualità della relazione pedagogica, vedendola come condizione favorevole alla cura educativa e all'attenzione ad ogni singolo alunno. Questo dato è coerente con la letteratura che evidenzia come le piccole scuole, composte da un gruppo di studenti contenuto, favoriscano ambienti educativi caratterizzati da una maggiore prossimità relazionale, da una conoscenza reciproca più approfondita e dalla possibilità di personalizzare l'insegnamento (Petti, Triacca, 2023). L'insegnante, infatti, può più facilmente conoscere le difficoltà e le capacità dei singoli studenti, progettando e attuando percorsi personalizzati in modo più efficace rispetto a una situazione didattica standard (Rivoltella, 2015).

In relazione alla disponibilità di insegnanti e risorse didattiche, emerge una percezione complessivamente positiva, che si discosta da una parte della letteratura che segnala criticità legate al turnover del personale, alla difficoltà di stabilizzazione dei docenti e alla limitatezza delle risorse nelle piccole scuole (Tieken, 2017; Tran, Dou, 2019; Tran *et alii*, 2020). Alcuni studi sottolineano come le piccole scuole possano configurarsi come contesti caratterizzati da discontinuità professionale e difficoltà nella capitalizzazione delle pratiche didattiche (Mangione *et alii*, 2023). Tuttavia, altri contributi evidenziano che la qualità dell'esperienza educativa percepita dai genitori dipende in larga misura dalla dimensione relazionale e dalla presenza quotidiana dei docenti, più che da indicatori strutturali (Pieri, Mangione, 2023). I risultati suggeriscono dunque una distinzione tra criticità sistemiche e percezione di efficacia educativa, indicando che queste ultime possono essere mitigate da pratiche professionali efficaci e da un investimento relazionale significativo.

Il giudizio positivo espresso sulle pluriclassi rappresenta un ulteriore elemento di interesse. Dai genitori coinvolti nell'indagine le pluriclassi non vengono percepite come una configurazione problematica, ma come un contesto che favorisce apprendimento e socializzazione. Questo risultato si discosta da una visione tradizionale che associa la pluriclasse a una condizione di svantaggio (Pruneri, 2018) e si avvicina invece a prospettive più recenti che ne evidenziano il potenziale pedagogico, in particolare in relazione allo sviluppo di pratiche di apprendimento cooperativo e tutoring tra studenti sia eterogenei sia omogenei per età (Hyry-Beihammer, Hascher, 2015). La letteratura sulle piccole scuole sottolinea inoltre come la pluriclasse rappresenti una componente strutturale non marginale del sistema scolastico italiano coinvolgendo circa 648.000 studenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, soprattutto nei contesti

periferici, come le isole e le zone di montagna, e come la sua efficacia dipenda fortemente dalla competenza didattica degli insegnanti (Bartolini, Zanoccoli, Mangione, 2023). I risultati suggeriscono che, quando adeguatamente gestita, essa possa essere riconosciuta dai genitori come ambiente formativo ricco e non come limite.

Per quanto concerne l'innovazione e l'uso delle tecnologie, i genitori esprimono una valutazione fortemente positiva, riconoscendo alle scuole frequentate dai loro figli apertura alla sperimentazione e adozione di metodologie innovative. Tuttavia, la letteratura evidenzia come, nelle piccole scuole, l'uso delle tecnologie sia spesso ancora ancorato a pratiche didattiche tradizionali e non pienamente orientato alla trasformazione dei processi di insegnamento-apprendimento (Pieri, Repetto, 2020). Studi recenti mostrano però che, quando inserite in una progettualità intenzionale, le tecnologie possono diventare dispositivi abilitanti per l'apertura verso l'esterno, la collaborazione tra scuole e l'ampliamento delle opportunità educative (Bruni, 2023). La percezione positiva espressa dai genitori sembra quindi cogliere la dimensione intenzionale dell'innovazione, più che la sua piena realizzazione pratica, indicando una fiducia nella direzione di sviluppo della scuola.

Il forte legame con la comunità locale emerge come uno degli elementi più chiaramente valorizzati dai genitori, che lo interpretano come una risorsa educativa e non come un limite. Questo risultato è coerente con approcci che concepiscono la piccola scuola come presidio culturale e sociale del territorio (INDIRE, 2017) e con studi che descrivono tali contesti in termini di *community education*, basata su cooperazione, responsabilità condivisa e partecipazione (Tomazzoli, 2020). La relazione tra scuola e comunità appare quindi come bidirezionale: la scuola contribuisce allo sviluppo del territorio e il territorio arricchisce l'esperienza educativa (Repetto, Pieri, 2019). I risultati suggeriscono che il radicamento locale non sia in opposizione all'apertura, ma costituisca piuttosto la base per la costruzione di reti educative più ampie.

Le aspettative dei genitori nei confronti del progetto "Classi in rete" risultano coerenti con questo quadro. Le famiglie non attribuiscono al progetto una funzione compensativa rispetto a carenze percepite, ma piuttosto un ruolo di potenziamento delle opportunità educative esistenti, in particolare attraverso l'ampliamento delle interazioni tra studenti, lo sviluppo dell'apprendimento collaborativo e l'uso delle tecnologie per rendere l'esperienza scolastica più interattiva e connessa (Mangione, Pieri, Faggioli, 2022; Pieri, Mangione, 2023). Analogamente, i miglioramenti attesi riguardano l'espansione dell'orizzonte educativo più che il superamento di criticità strutturali, indicando una visione della scuola come ambiente già qualitativamente valido, ma ulteriormente sviluppabile.

Nel loro insieme, i risultati accompagnano una lettura innovativa dei contesti normalmente additati come "difficili" e la cui poca "attrattività" per le famiglie contribuisce al calo della popolazione studentesca: dalle piccole scuole come contesti marginali da sostenere, alle piccole scuole come ambienti dotati di specifiche qualità pedagogiche da valorizzare e potenziare attraverso processi di innovazione, connessione e collaborazione. Il progetto "Classi in rete" appare quindi coerente con una visione sistemica che integra radicamento territoriale e apertura reticolare, contribuendo a ridefinire il ruolo delle piccole scuole nel sistema educativo contemporaneo.

5. Abitare le tensioni: famiglie e innovazione nella piccola scuola tra sfide e prospettive di sviluppo

L'analisi delle percezioni familiari nel contesto delle piccole scuole restituisce un quadro che, più che in termini di adesione o resistenza all'innovazione, appare interpretabile attraverso una serie di *tensioni pedagogiche*. Tali tensioni non configurano elementi di criticità in senso deficitario, ma piuttosto spazi dinamici entro cui si gioca la possibilità stessa dell'innovazione come processo condiviso e culturalmente situato.

Una prima tensione, chiaramente emergente dai dati, riguarda il *rapporto tra prossimità relazionale e partecipazione educativa*. Le famiglie riconoscono nella piccola scuola un contesto caratterizzato da vicinanza, accessibilità e familiarità; tuttavia, questa prossimità non si traduce automaticamente in forme di partecipazione intenzionale ai processi di cambiamento. Come evidenziato in studi recenti sulla dimensione relazionale dell'educazione nei contesti locali, la prossimità può rimanere una risorsa latente se non sostenuta da pratiche intenzionali di attivazione (Kvalsund, Hargreaves, 2009). I risultati della ricerca confermano dunque la necessità di distinguere tra prossimità sociale e partecipazione educativa effettiva, evidenziando il ruolo delle mediazioni pedagogiche nel trasformare la prima nella seconda.

Una seconda tensione si colloca tra fiducia istituzionale e bisogno di comprensione pedagogica. Le famiglie esprimono, nel complesso, un orientamento fiduciario nei confronti della scuola; tuttavia, tale fiducia si configura come condizionata dalla possibilità di attribuire significato alle pratiche innovative. Studi sull'engagement familiare evidenziano come la partecipazione sia fortemente influenzata dalla chiarezza comunicativa e dalla trasparenza pedagogica dei processi scolastici (Goldkind, Farmer, 2013; Hornby, Blackwell, 2018). In questa prospettiva, l'innovazione richiede non solo implementazione, ma anche traduzione culturale, affinché le famiglie possano riconoscerne il valore e collocarsi attivamente al suo interno.

Una terza tensione, particolarmente significativa, riguarda il passaggio da una logica di coinvolgimento a una logica di agency. Le evidenze raccolte mostrano come le famiglie si collochino ancora prevalentemente in una posizione di interlocuzione reattiva, più che generativa. Tale configurazione è coerente con quanto evidenziato da studi critici sul *parental involvement*, che mettono in luce il rischio di forme di partecipazione regolate dalla scuola e poco trasformative (Baecck, 2010; Vincent, 2017). In questa direzione, la prospettiva della *parent agency* consente di rileggere i dati come indicativi della necessità di costruire contesti in cui le famiglie possano sviluppare capacità di interpretazione, negoziazione e co-decisione nei processi educativi.

Infine, emerge una tensione tra innovazione come proposta scolastica e innovazione come costruzione comunitaria. I dati suggeriscono che le famiglie riconoscono e sostengono maggiormente le trasformazioni quando queste risultano radicate nel contesto e coerenti con le culture educative locali. Tale evidenza si colloca in linea con gli studi sulla *school change* che sottolineano la dimensione situata e relazionale dell'innovazione (Adewunmi, 2025). In questo senso, la piccola scuola si configura come uno spazio in cui il cambiamento può assumere una forma comunitaria, a condizione che esso venga costruito attraverso processi inclusivi e dialogici, come evidenziato anche dalle esperienze del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole di INDIRE, che promuovono modelli di innovazione ancorati al territorio e alle reti sociali.

L'insieme di queste tensioni consente di avanzare alcune considerazioni di carattere prospettico. In primo luogo, sul piano pedagogico, emerge la necessità di superare una concezione implicita del rapporto scuola-famiglia, orientandosi verso una progettazione intenzionale della partecipazione. Ciò implica la costruzione di contesti in cui le famiglie possano contribuire alla definizione dei significati educativi, attraverso pratiche dialogiche e riflessive (Redding, Murphy, Sheley, 2011; Pushor, Amendt, 2018). In questa direzione, la corresponsabilità educativa si configura come processo dinamico di negoziazione e riconoscimento reciproco.

In secondo luogo, sul piano delle politiche educative, i risultati suggeriscono l'opportunità di considerare le famiglie come risorsa strategica per l'innovazione, piuttosto che come destinatari delle azioni scolastiche. Ciò richiede politiche capaci di sostenere infrastrutture partecipative, percorsi di accompagnamento e dispositivi di capacitazione, in grado di rafforzare il ruolo delle famiglie nei processi di cambiamento, soprattutto nei contesti di piccola scuola (OECD, 2020; Ainscow, 2020).

In questa prospettiva, il superamento delle tensioni individuate passa attraverso alcune direttrici fondamentali che la letteratura internazionale più recente riconosce come decisive nei processi di costruzione di partnership scuola-famiglia.

In primo luogo, la costruzione di *spazi di mediazione pedagogica* si configura come condizione imprescindibile per rendere l'innovazione comprensibile, discutibile e culturalmente condivisa. Studi comparativi evidenziano come le pratiche di family engagement risultino più efficaci quando integrate in modelli multi-livello che combinano comunicazione, accompagnamento e partecipazione ai processi decisionali (OECD, 2020). In questa prospettiva, la mediazione non si riduce alla trasmissione di informazioni, ma si configura come dispositivo interpretativo attraverso cui le famiglie possono accedere al senso pedagogico delle innovazioni e rielaborarlo all'interno dei propri orizzonti educativi.

In secondo luogo, lo sviluppo di *pratiche di co-progettazione* rappresenta una leva strategica per trasformare la partecipazione da forma consultiva a processo generativo. Le ricerche internazionali sulle school-family partnerships sottolineano come i modelli più efficaci siano quelli che prevedono il coinvolgimento delle famiglie nella definizione delle scelte educative e organizzative, riconoscendole come portatrici di saperi situati e competenze relazionali (Gerdes *et alii*, 2022; OECD, 2020). In tal senso, la co-progettazione consente di superare la separazione tra sfera scolastica e sfera familiare, configurando uno spazio condiviso di responsabilità educativa.

In terzo luogo, l'attivazione di percorsi di *empowerment familiare* appare decisiva per sostenere il passaggio verso forme di partecipazione consapevole e riflessiva. La letteratura evidenzia come l'empowerment dei genitori, inteso come sviluppo di competenze, autoefficacia e capacità di agency, sia strettamente correlato alla qualità dell'engagement e agli esiti educativi degli studenti (Vincent, 1996; Abbott-Chapman, Johnston, Jetson, 2017). In questa direzione, le politiche educative più avanzate tendono a promuovere interventi che supportino i genitori nel loro ruolo di co-educatori, rafforzando le loro capacità di interazione, accompagnamento e partecipazione attiva ai processi scolastici.

È nell'intreccio di queste tre direttrici – mediazione, co-progettazione ed empowerment – che la piccola scuola può configurarsi come laboratorio privilegiato di innovazione partecipata. La prossimità territoriale, lungi dall'essere un dato neutro, diventa così una risorsa pedagogica che, se intenzionalmente orientata, può sostenere la costruzione di forme avanzate di partecipazione e di una alleanza educativa consapevole. In questa prospettiva, le tensioni emerse non rappresentano ostacoli da rimuovere, ma condizioni da abitare pedagogicamente, trasformandole in opportunità per sviluppare modelli di innovazione radicati, inclusivi e condivisi.

Riferimenti bibliografici

- Abbott-Chapman J., Johnston R., Jetson T. (2017). Rural parents' school choices: Affective, instrumental and structural influences. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(3): 126-141.
- Adewunmi M.C. (2025). Parents as catalysts for structural transformation toward inclusive and sustainable development. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 12(23): 42-64.
- Ainscow M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1): 7-16.
- Baek U.-D.K. (2010). 'We are the professionals': A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3): 323-335.
- Barley Z. A., Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1): 1-16.
- Bartolini R., Zanoccoli C., Mangione G.R.J. (2023), *Atlante delle piccole scuole in Italia. Mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. Firenze: INDIRE.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruni F. (2023). Didattica e tecnologie digitali a supporto delle pluriclassi. In S. Chipa et alii (eds.), *La scuola di Prossimità, Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo* (pp. 33-44). Brescia: Scholé.
- Corbett M. (2015). Rural education and out-migration: The case of a coastal community. *Journal of Rural Studies*, 37: 143-153.
- Corbett M. (2014). Toward a geography of rural education in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3): 1-22.
- Datnow A., Park V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. London: Routledge.
- DeLeon P.H., Wakefield M., Hagglund K.J. (2003). The behavioral health care needs of rural communities. In B. H. Stamm (ed.), *Rural behavioral health care: An interdisciplinary guide* (pp. 23-31). Washington: American Psychological Association.
- Don Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Fullan M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York: Teachers College Press.
- Epstein J.L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In B. Werber, C. Fagnano (eds.), *School, family, and community interaction* (pp. 39-52). London: Routledge.
- Epstein J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, Colorado: Westview Press.
- Gerdes J. et alii (2022). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational review*, 74(4): 805-823.
- Goldkind L., Farmer G.L. (2013). The Enduring Influence of School Size and School Climate on Parents' Engagement in the School Community. *School Community Journal*, 23(1): 223-244.

- Goodall J. (2018). Parental engagement and deficit discourses: Absolving the system and solving parents. *Educational Review*, 70(4): 464-481.
- Goodall J., Montgomery C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4): 399-410.
- Hargreaves A., O'Connor M.T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hargreaves A., Kvalsund R., Galton M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 80-88.
- Hill N.E., Tyson D.F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment. *Developmental Psychology*, 45(3): 740-763.
- Hry-Beihammer E.K., Hascher T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74: 104-113.
- Hornby G., Blackwell I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1): 109-119.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1): 3-42.
- INDIRE (2017). *Manifesto delle Piccole scuole*. In <https://piccolescuole.indire.it/il-movimento/manifesto/>
- Jeynes W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4): 706-742.
- Kalaoja E., Pietarinen J. (2009). Small rural primary schools in Finland. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 109-116.
- Kvalsund R., Hargreaves L. (2009). Reviews of research in rural schools and their communities: Analytical perspectives and a new agenda. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 140-149.
- Lareau A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). London: Routledge.
- Mangione G.R.J., Cannella G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4): 845-865.
- Mangione G.R.J., Pieri M., Faggioli M. (2022). Fare scuola a classi aperte in rete. Sperimentazione di didattica condivisa in piccole scuole isolate e con pluriclassi, *Educazione Aperta*, 11: 34-51.
- Mangione G.R.J., Parigi L., Iommi T. (2022). Insegnare nella pluriclasse: La dimensione tecnologica nell'indagine nazionale su pratiche e fabbisogni dei docenti. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(1).
- Mangione G.R.J. (2023). Opportunità del cambiamento. Una Rete nazionale delle Piccole Scuole. In Rapporto Italiadecide 2023, *La conoscenza nel tempo della complessità. Educazione e formazione nelle democrazie del XXI secolo*. Bologna: Il Mulino.
- Mangione G.R.J. et alii (2021). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Roma: Carocci.
- Milani L. (2010). *La corresponsabilità educativa: Scuola e famiglia nella formazione delle nuove generazioni*. Roma: Carocci.
- OECD. (2020). *Rural well-being: Geography of opportunities*. Parigi: OECD Publishing.
- Petti L., Triacca S. (2023). Fare didattica nelle pluriclassi. In L. Petti *Insegnare e apprendere nelle pluriclassi. Prospettive e proposte didattiche per la scuola primaria* (pp. 17-32). Milano: LED.
- Pieri M., Malafrente D. (2022). Families and Communities as Collaborators. The Small school as an Educational Community. Model at the Time of the COVID-19 Health Emergency and Beyond. In C. Borg (ed.) *Reimagining Parenthood In Diverse Contexts. A Handbook of Parent-Centred Approaches* (pp. 141-155). Malta: Faculty of Education, University of Malta Publication.
- Pieri M., Mangione G.R.J. (2023). The "Classes on the net" research project: The involvement and opinion of parents. *International Journal about Parents in Education*, 13: 1-19.
- Pieri M., Repetto M. (2020). Il ruolo delle tecnologie nelle piccole scuole montane. In M. Rui, T. Minerva (eds.), *Learning, Competencies and Human Resources* (pp. 179-184). Reggio Emilia: SIE-L.
- Pruneri F. (2018). *La pluriclasse nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Pushor D., Amendt T. (2018). Leading an examination of beliefs and assumptions about parents. *School Leadership & Management*, 38(2): 202-221.
- Redding S., Murphy M., Sheley P. (eds.) (2011). *Handbook on family and community engagement*. IAP.
- Repetto M., Pieri M. (2019). Il modello "piccola scuola come comunità educante": l'esperienza pilota della Val di Susa. *I quaderni della ricerca*, 50, 53-64.
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Stelmach B.L. (2011). A Synthesis of International Rural Education *Issues and Responses*. *Rural Educator*, 32(2): 32-42.
- Tieken M.C. (2017). The spatialization of racial inequity and educational opportunity: Rethinking the rural/urban divide. *Peabody Journal of Education*, 92(3): 385-404.
- Tran H. *et alii* (2020). Leveraging the perspectives of rural educators to develop realistic job previews for rural teacher recruitment and retention. *The Rural Educator*, 41(2): 31-46.
- Tran H., Dou J. (2019). An exploratory examination of what types of administrative support matter for rural teacher talent management: The rural educator perspective. *Education Leadership Review*, 20(1): 133-149.
- Tomazzoli E. (2020). Viaggiando tra montagne, campagne e piccole isole: le scuole primarie rurali italiane motore per lo sviluppo della comunità. *Temps d'Educació*, 59: 91-108.
- Ulrich-Schad J.D., Duncan C.M. (2018). People and places left behind: Work, culture and politics in the rural United States. *Journal of Peasant Studies*, 45(1): 59-79.
- Vincent C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5): 541-557.
- Vincent C. (1996). Parent empowerment? Collective action and inaction in education. *Oxford Review of Education*, 22(4), 465-482.
- Walker J.M.T *et alii* (2005). Parental involvement: Model revision. *The Elementary School Journal*, 106(2): 85-104.
- Zuckerman S.J. (2019). Making sense of place: A case study of a sensemaking in a rural school-community partnership. *Journal of Research in Rural Education*, 35(6): 1-18.

Matteo Morandi

Storia critica del voto scolastico

Scholé, Brescia, 2025, pp. 267

Si troverebbe spaesato chi, leggendo il libro di Matteo Morandi, si aspettasse di seguire pedissequamente l'intera vicenda diacronica del voto circoscritta nella storia della scuola. Rimarrebbe deluso anche quel lettore che vi cercasse un rassicurante superamento – o addirittura l'adesione a una delle tesi contrapposte – della polarizzazione che, com'è noto, segna (e non solo di recente) il dibattito, più o meno specialistico, sulla valutazione scolastica. Le parole "storia" e "critica" contenute nel titolo del saggio vanno intese, invece, in un senso diverso.

Il taglio storico è fuori discussione ed è proprio l'impostazione diacronica la prima cifra qualificante del volume. Tuttavia, il viaggio che Morandi ci fa compiere dal Medioevo fino ai giorni nostri non si perde in sentieri minori né indulge a una ricostruzione meramente cronachistica, ma seleziona sfondi, fratture e soprattutto permanenze. E ciò non solo perché – come scrive l'Autore – "il dispositivo [del voto] manifesta regimi di visibilità, enunciazione e forza via via differenti" (p. 15), ma anche perché l'intento ultimo del volume è – almeno agli occhi di chi scrive – quello di far ragionare sulle molteplici connotazioni della valutazione: ingressiva, distintiva, classificatrice, certificativa, formativa e infine di sistema. Si tratta di significati che, comparsi con diciture diverse e con intensità variabile nel corso del tempo, si sono progressivamente stratificati e intrecciati.

Dalla sua dimensione "binaria" (p. 31) dell'approvato/non approvato, riscontrabile nelle università medievali ma anche nei coevi e successivi scrutini per l'ammissione ai sacramenti (e specialmente a quello dell'ordine), la valutazione ha poi assunto forme viepiù articolate, adeguandosi all'evoluzione dei sistemi scolastici e alle esigenze formative, sociopolitiche ed economiche cui essi hanno cercato di rispondere dall'età moderna a quella contemporanea. Attraverso un consapevole ricorso alla prospettiva della *longue durée*, Morandi ci guida in questo percorso, che dalla *Ratio studio-*

rum gesuitica e dalle seicentesche esperienze di istruzione popolare dei Fratelli delle scuole cristiane attraversa l'avvento e il consolidamento della scolarizzazione di massa – segnata dall'"ingresso felpato" (p. 73) della normatività del voto numerico – per giungere all'attuale scuola dell'autonomia, delle competenze e del registro elettronico.

Questo costante e riuscito sforzo di contestualizzazione è un ulteriore elemento che garantisce alla monografia di Morandi una solida profondità storica, espressa non solo nell'analisi delle vicende istituzionali e didattiche della scuola, ma anche in quella della riflessione specialistica che ne ha accompagnato gli sviluppi o, più spesso, ne ha reclamato il cambiamento. Emblematico in tal senso è il capitolo interamente dedicato all'evoluzione della ricerca docimologica. Da questo punto di vista, sono altresì rilevanti i ben circostanziati riferimenti alle posizioni di don Milani, Mario Lodi, Gianni Rodari e Alberto Manzi nella stagione che, attorno al Sessantotto, ha visto il profilarsi della "crisi del modello valutativo dominante" (p. 149). Si riscontrano affondi puntuali anche nel pensiero di eminenti pedagogisti, primi fra tutti i docimologi Mario Gattullo e Aldo Visalberghi, ma anche rimandi agli scritti di Giovanni Gentile, di cui Morandi riporta una dichiarazione a favore "del valore formativo della valutazione" (p. 97) che potrebbe sorprendere non pochi lettori.

Ma la ricostruzione scrupolosamente storica offerta dal libro non si ferma neppure qui. Essa si spinge anche a gettare luce sull'immaginario scolastico – approfondito nel quinto capitolo attraverso alcune incursioni nella letteratura novecentesca – e sulla percezione sociale della valutazione, che riguarda tanto gli adulti (insegnanti e genitori) quanto gli alunni. Morandi restituisce alcune tracce dei vissuti emotivi dei primi, ma soprattutto dei secondi, particolarmente esposti alla "logica competitiva" del voto, che non è "(quasi) mai venuta meno" (p. 20). Annota giustamente l'Autore: "Quando si dovesse scrivere una storia delle emo-

zioni a scuola, certamente l'esame, e il voto che lo sancisce, meriterebbero un posto di prim'ordine" (p. 96).

Per questo, tra le fonti utilizzate da Morandi si trovano autobiografie, alcuni prodotti filmici e immagini che, insieme alle risorse letterarie e a quelle tradizionalmente impiegate dalla storiografia scolastica, hanno fornito alla sua indagine un solido fondamento documentario. Altrettanto ampia e multiprospettica è la bibliografia, che – non soltanto per i riferimenti metodologici – oltrepassa i confini nazionali e si colloca in un panorama internazionale.

Alla luce di questa varietà di fonti primarie e secondarie, si comprende allora anche il senso con cui interpretare l'approccio critico dichiarato dal titolo del volume: trattare il voto come una questione complessa. Solo attingendo a testimonianze e a studi di diversa natura si può infatti cogliere la portata e la poliedricità di un argomento come la valutazione. A questo si riferisce Morandi quando afferma di aver voluto scrivere "una storia culturale della scuola" (p. 15), sulla quale ha inciso una molteplicità di fattori, e non soltanto quelli che hanno avuto un impatto diretto sugli sviluppi dei sistemi di istruzione. L'idea di voto che la vicenda ricostruita dall'Autore ci consegna è, insomma, il frutto di una plurisecolare sedimentazione di pratiche, pensieri, saperi e credenze, che l'odierno discorso pedagogico non può ignorare.

Certo, alla pedagogia spetta il dovere di ricordare, senza timore di essere smentita, che "la valutazione dovrebbe avere nella scuola un ruolo

eminentemente didattico, ovvero educativo" (p. 211). A questo scopo, si rivela senz'altro utile anche il ricorso alla modellizzazione, come quella che Morandi propone nell'ultimo capitolo, assumendo una postura schiettamente pedagogica: "Quando una madre o un padre interrogano il proprio figlio la sera prima di una verifica [...] non lo fanno per mettergli un voto, [ma] cercano di renderlo più sicuro di ciò che sa e conscio di quel che ancora non sa come dovrebbe" (pp. 211-212). È certamente questa la via maestra da indicare: quella della valutazione come "occasione" per gli alunni, ma anche per gli insegnanti, di "aggiustare e ricalibrare *in itinere* il [loro] lavoro" (p. 212).

Tuttavia, lo sguardo critico del libro sfida la vocazione trasformativa della pedagogia soprattutto perché la richiama al confronto con la realtà e con le sue tensioni, inevitabilmente condizionate dai retaggi del passato. Ripercorrendo la storia del voto, il volume non si configura come un mero esercizio di erudizione né conduce a formulare risposte semplicistiche a un nodo così intricato anzitutto sul piano fattuale, oltre che su quello concettuale. La documentata e originale monografia di Morandi – assolvendo al compito proprio della storiografia educativa nel campo degli studi pedagogici – esamina con ampiezza espositiva e lucidità interpretativa il passato e ci aiuta a riflettere sulla irriducibile complessità della valutazione e delle sue implicazioni scolastiche e sociali.

Paolo Alfieri

Alessandro Breccia, Luigiaurelio Pomante (eds.)
**Il Consiglio superiore della pubblica istruzione
 e il governo del sistema universitario in età repubblicana**
 Il Mulino, Bologna, 2025, pp. 206

Il recente volume curato da Alessandro Breccia e Luigiaurelio Pomante s'inserisce a pieno titolo nel rinnovato interesse storiografico per le istituzioni della *governance* universitaria italiana nel secondo dopoguerra. Al centro dell'indagine di questo testo, pubblicato in una collana specializzata in storia dell'università e dell'istruzione superiore, è il Consiglio superiore della pubblica istruzione (d'ora in avanti CSPI), organo consultivo e propositivo che, soprattutto nella fase compresa tra la ricostruzione postbellica e la stagione delle riforme degli anni Sessanta, ha ricoperto un ruolo cruciale nel definire i principali indirizzi del sistema universitario repubblicano. L'opera, come esplicitato dagli autori nell'Introduzione, si propone di colmare una lacuna significativa: la mancanza di uno studio sistematico, fondato su fonti primarie, dedicato specificamente all'azione del CSPI nella configurazione dell'università italiana tra continuità prefasciste, eredità del regime e innovazioni costituzionali. Il volume, di natura collettanea grazie alla presenza di numerosi autori specialisti del settore quali Melis, Giorgi, Mineo, Moretti, Focardi, Bonini, Salustri, Pomante, Mariuzzo, Gaetani, Morosini e Breccia, si articola in saggi che affrontano il tema secondo una pluralità di prospettive: istituzionale, normativa, prosopografica e politico-culturale. L'impianto complessivo è coerente e ben orchestrato dai Curatori, che offrono un quadro introduttivo capace di contestualizzare il Consiglio entro la più ampia evoluzione del sistema universitario repubblicano.

Una prima linea di analisi riguarda la ricostruzione delle origini e delle trasformazioni del CSPI nella fase di transizione dal regime fascista alla Repubblica. Emerge con chiarezza il nodo della continuità amministrativa: pur mutando il quadro costituzionale e politico, l'organo conserva strutture, prassi e culture professionali radicate nel periodo precedente. Tale continuità non è letta in termini meramente conservativi, ma come fattore che contribuisce a stabilizzare il sistema universitario in una fase di forte incertezza. Una seconda linea di ricerca si concentra invece sulle dinamiche decisionali interne al Consiglio, attraverso l'analisi dei verbali, dei pareri e della documentazione d'archivio. In questa prospettiva, il CSPI appare come un

punto d'incontro tra accademia e politica, un vero e proprio luogo di mediazione tra istanze corporative, esigenze di modernizzazione e indirizzi governativi. I saggi mostrano come il Consiglio non fosse un semplice organo tecnico-consultivo, ma un attore dotato di significativa capacità di orientamento, specie in materia di ordinamenti didattici, istituzione di nuove sedi universitarie, edilizia e reclutamento. Un ulteriore contributo di rilievo è rappresentato dall'approccio prosopografico. L'analisi delle carriere e dei profili dei membri del Consiglio consente di mettere in luce le reti accademiche, le appartenenze disciplinari e gli orientamenti culturali che influenzavano le deliberazioni. Tale scelta metodologica arricchisce il quadro interpretativo, mostrando come la *governance* universitaria fosse profondamente intrecciata con equilibri interni al corpo docente e con logiche di rappresentanza disciplinare. Senza dubbio uno dei principali punti di forza del volume risiede nell'ampio e sistematico utilizzo di fonti primarie: verbali del CSPI, documentazione ministeriale, carte personali, stampa specializzata. La ricostruzione è solida, puntuale e attenta alle sfumature del linguaggio amministrativo e politico. La scelta di fondare l'analisi su materiali archivistici consente di superare letture generiche o ideologiche della storia universitaria, restituendo invece la complessità dei processi decisionali. Il volume rappresenta dunque un contributo di notevole rilievo alla storiografia dell'università italiana. Esso consente di comprendere come la costruzione del sistema universitario repubblicano non sia stata il prodotto esclusivo di grandi riforme legislative, ma anche di un lavoro continuo di mediazione, regolazione e indirizzo svolto da organi collegiali come il CSPI. *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione e il governo del sistema universitario in età repubblicana* si segnala dunque per rigore documentario, coerenza d'impianto e rilevanza tematica. Collocandosi nel solco degli studi promossi dal CISUI e dalla più recente storiografia sull'università italiana, il volume contribuisce in modo significativo alla comprensione dei meccanismi di governo del sistema universitario nella prima età repubblicana. Pur con qualche margine di ulteriore approfondimento teorico e com-

parativo (a cui peraltro i Curatori fanno esplicito riferimento auspicando la prosecuzione degli studi in tal senso), esso costituisce un punto di riferimento imprescindibile per chi voglia indagare il rapporto tra istituzioni, accademia e politica nell'Italia del secondo Novecento. L'opera si rivolge primariamente a studiosi di storia dell'educazione,

storia delle istituzioni e storia politica dell'Italia repubblicana, ma offre spunti utili anche per chi si occupa di *governance* dell'istruzione superiore in prospettiva comparata.

Anna Ascenzi

Anna Bondioli

**Egle Becchi con le sue parole:
infanzia, educazione, ricerca**
Armando, Roma, 2025, pp. 396

Il libro di Anna Bondioli, incentrato sull'analisi della figura di Egle Becchi, presenta notevoli elementi d'interesse, di cui è opportuno sottolineare il rilievo. Già la titolazione del volume, con la sua polisemica estensione, richiama il duplice impegno che si appunta questo studio: da un lato la tensione a rendere il pensiero di Egle Becchi leggibile attraverso chiavi di lettura opportune, capaci di sintetizzare le linee di ricerca più intriganti della studiosa triestina, dall'altra l'attenzione a non tradirne il messaggio attraverso un'esegesi estrinseca, lontana dai significati originari elaborati dall'Autrice. Da queste due intenzioni nasce un'opera pedagogicamente sofisticata, capace di recuperare, attraverso materiali di differente fattura e origine (articoli su riviste specializzate, saggi in volume, stralci di monografie), un pensiero composito e originale, frutto di uno sguardo obliquo e trasversale funzionale a studiare le realtà educative traggiate soprattutto a partire dalle loro latenze e dagli aspetti più umbratili dei loro curricula. Questa prospettiva, e la stessa Becchi lo ammette esplicitamente in un suo scritto autobiografico del 2007, nasce dalla sua sensibilità per gli aspetti interstiziali della realtà umana messi in luce soprattutto dalla psicoanalisi. Essa rimarca che

soprattutto il Freud dei casi clinici è stata (e tuttora è) un'occasione di lettura storica, non solo e non tanto perché mette a confronto con personaggi, contesti, disagi, di mondi lontani nel tempo, ma perché è, in se stessa, un modo diacronico di pensare al mondo e l'individuo, di vedere come un soggetto si costruisce in una realtà che tale costruzione consente o impedisce. Il bambino, quindi, dapprima nella sua versione di psicologia del profondo, poi sempre di più come soggetto che va comunque inserito nel tempo, in quello della crescita e, con prospettiva storica, nei secoli passati della società (p. 37).

A partire da una tale sensibilità possiamo identificare, a raggera, come si dipanano nell'esperienza accademica e umana di Egle Becchi i temi della *ricerca* (protesa a intercettare anche il curriculum latente dell'esperienza educativa), della *pedagogia*

dell'infanzia (con le sue tante intersezioni con la psicologia del profondo: si veda, al proposito, l'ultima monografia elaborata da Egle su Anna Freud), della *storia della pedagogia e delle istituzioni educative*, della *valutazione*. Alla base di tali indagini Anna Bondioli identifica una serie di domande tanto radicali quanto impertinenti cui il ricercatore e la ricercatrice sono sempre chiamati a dar conto: chi è il bambino? dove lo si può trovare? esiste l'infanzia? di quali immagini di bambino sono portatori gli adulti nei loro diversi ruoli e le società nel corso della loro storia? si tratta di arbitrari culturali? come incidono sulle pratiche educative? quali di queste immagini ci propongono definizioni congruenti con l'idea di forme di educazione aperte e rispettose dell'identità infantile? (p. 48). Sulla base di un tale interrogare scaturisce una complessa analisi pedagogica. Infatti, ciò che Egle indaga è la relazione che s'instaura nei contesti della quotidianità, tra genitori e figli, tra educatrici/insegnanti e bambini piccoli, mostrando i condizionamenti cui questa relazione è sottoposta e offrendo idee e immagini inedite di bambino e di educazione. Da qui, anche, un modo diverso, transattivo, di concepire la stessa pedagogia intesa come un sapere che

- vaglia e orienta i fare e i saper fare formativi, contrassegnati da competenze tecniche e volti a produrre miglioramenti duraturi nelle condotte di soggetti ritenuti inesperti; - ha valenza deontica;
- si organizza discorsivamente attraverso reticoli categoriali che precisano e facilitano la realizzazione di tale missione deontica;
- ha livelli di formalizzazione diversa nelle sue varie espressioni;
- intreccia nessi con saperi di storia, statuto epistemologico, destinatari "altri" e con il mondo dei bisogni e delle pratiche sociali;
- si muove nel quadro di una determinata concezione dell'uomo e del mondo (E. Becchi. Considerazioni di quadro. In C. Laneve, C. Gemma, eds., *L'identità della pedagogia oggi*. Lecce: Pensa Multimedia, 2008, p. 219).

Non, quindi, un sapere soltanto teorico, di derivazione meramente intellettuale o filosofica, ma

una serie di pratiche da storicizzare, da leggere sulla scorta dei saperi maturati dalle scienze dell'educazione e da indagarsi attraverso plurimi modelli ermeneutici: da quelli etnografici a quelli storici, dalla psicologia del profondo alla sociologia dell'educazione e delle organizzazioni.

Il testo, come detto, articola la sua disamina lungo una serie di piste interpretative che identificano alcuni nuclei semantici paradigmatici. Il primo, *infanzia e bambino*, si regge su alcune sottocategorie che organizzano il discorso sull'infanzia in termini di mito, visibilità e invisibilità, alterità/omologazione. Il secondo nucleo, *educazione e saperi*, rimanda invece al rapporto tra educazione e società con uno scavo all'interno delle aporie celate in visioni eccessivamente funzionalistiche di tale relazione che è, invece, per sua natura complessa e "porosa", complicata dagli aspetti irreflessi delle pratiche più informali di inculturazione proprie degli educatori naturali e delle loro teorie etnoparentali. Il terzo nucleo è focalizzato sulle realtà istituzionali proprie dei "nuovi" contesti per bambini e bambine: la *scuola* (prima materna, poi dell'infanzia) e l'*asilo nido*, una realtà che, negli anni Settanta era davvero neo-nata e ancora tutta da studiare. Proprio di studio e di indagine empirica tratta, infine, l'ultima pista di riflessione sulla quale

si articola il volume, quella sulla *ricerca educativa*, con i suoi affondi in termini tanto di sperimentazione quanto di valutazione. Quest'ultima, più che un orizzonte individuale, presenta come paradigma d'indagine il contesto educativo, le pratiche i valori di chi concretamente agisce nei luoghi dell'educazione. Con tali interlocutori il ricercatore dovrebbe essere costantemente in relazione attraverso pratiche transattive partecipate e democratiche, che hanno come paradigma quello della ricerca partecipata, delle pratiche riflessive e della ricerca-formazione.

Il volume, in definitiva, traccia un quadro davvero approfondito sulla produzione scientifica e sulla vita di una Maestra di indubbio spessore culturale e intellettuale, capace di indagare l'evento educativo e la sua fenomenologia attraverso tutti i paradigmi del pedagogico: da quello teoretico a quello storico; da quello didattico a quello empirico-sperimentale con un orizzonte aperto alla ricerca internazionale. Una pedagogista esigente (con se stessa, con gli altri e con lo stesso mondo pedagogico), inquieta, sempre protesa a scandagliare gli aspetti strutturali e fondativi che sono alla base dei processi che presiedono alla formazione.

Andrea Bobbio