



Tiziana De Vita

Docente a contratto, Università del Molise, tiziana.devita@unimol.it

Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee

Educating in fragility. Vulnerability, care and identity construction in contemporary societies

Call

This contribution investigates the complex convergences between subjective vulnerability, the disintegration of social bonds, and educational practices. Starting from an analysis of the transformations traversing contemporary societies, it proposes a rethinking of traditional pedagogical categories in light of a care paradigm that integrates the affective, relational, and community dimensions of learning. The contribution puts forward a reconsideration of the educational paradigm grounded in the recognition of vulnerability as a constitutive condition of human existence. Pedagogy, in this context, should move beyond the compensatory deficit model to embrace an ethics of care that places relationship, mutual recognition, and the affective dimension of learning at its centre. Through a dialogue between pedagogical theories, neuroscientific findings, and concrete pedagogical practices, an inclusive educational model is proposed that integrates autobiographical narrative, learning communities, and embodied practices as tools for emotional regulation and identity construction. The teacher is redefined as an external regulator and secure base — a neurobiological and relational precondition indispensable to any authentic learning. Inclusive education requires not only methodological adaptations, but a reformulation of the educational relationship itself, oriented toward the recognition of vulnerability as a generative resource rather than a deficit to be remedied.

Keywords: vulnerability, social disintegration, educational care, formative practices, identity fragility

Il presente contributo indaga le complesse convergenze tra vulnerabilità soggettiva, disgregazione dei legami sociali e pratiche educative. A partire da un'analisi delle trasformazioni che attraversano le società contemporanee si propone un ripensamento delle categorie pedagogiche tradizionali alla luce di un paradigma della cura che integri la dimensione affettiva, relazionale e comunitaria dell'apprendimento. Il contributo propone un ripensamento del paradigma educativo a partire dal riconoscimento della vulnerabilità come condizione costitutiva dell'essere umano. La pedagogia, in questo contesto, dovrebbe superare il modello compensativo del deficit per abbracciare un'etica della cura che ponga al centro la relazione, il riconoscimento reciproco e la dimensione affettiva dell'apprendimento. Attraverso il dialogo tra teorie pedagogiche, acquisizioni neuroscientifiche e pratiche pedagogiche concrete, si propone un modello formativo inclusivo che integra la narrazione autobiografica, le comunità di apprendimento e le pratiche corporee come strumenti di regolazione emotiva e costruzione identitaria. L'insegnante viene ridefinito come regolatore esterno e base sicura, condizione neurobiologica e relazionale imprescindibile per ogni apprendimento autentico. Una educazione inclusiva richiede non solo adattamenti metodologici, ma una riformulazione della relazione educativa stessa, orientata al riconoscimento della vulnerabilità come risorsa generativa e non come deficit da colmare.

Parole chiave: vulnerabilità, disgregazione sociale, cura educativa, pratiche formative, fragilità identitaria

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Vita, T. (2026). Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 206-214. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-20>

Corresponding Author: Tiziana De Vita | tiziana.devita@unimol.it

Received: 26/03/2026 | **Accepted:** 27/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-20



1. Introduzione

Il tempo presente si caratterizza per una profonda metamorfosi dei legami sociali, delle identità collettive e delle forme di appartenenza che hanno storicamente sorretto la costruzione del sé. Le trasformazioni indotte dalla globalizzazione, dall'accelerazione tecnologica e dalla crisi delle istituzioni tradizionali quali la famiglia, la scuola, la comunità locale, hanno prodotto quello che Zygmunt Bauman (2000) ha definito «modernità liquida»: una condizione in cui le solide strutture di riferimento identitario si sono dissolte in flussi mutevoli e incerti, lasciando l'individuo esposto a una vulnerabilità strutturale.

Tale vulnerabilità non è soltanto economica o materiale, sebbene la precarizzazione del lavoro e la crescita delle disuguaglianze abbiano aggravato le condizioni di vita di ampie fasce della popolazione, ma è anzitutto esistenziale, psichica e relazionale. Essa si manifesta nell'indebolimento delle capacità di elaborazione simbolica dell'esperienza, nella difficoltà di costruire narrazioni biografiche coerenti, nella disgregazione della fiducia di base che sottende ogni processo di apprendimento e di trasformazione soggettiva. Il focus è su soggetti fragili che cercano forme di riconoscimento, di appartenenza e di senso in un contesto sociale sempre più frammentato e competitivo.

In questo scenario, la pedagogia è chiamata a interrogarsi sulle proprie premesse epistemologiche e sui propri strumenti metodologici. Se l'educazione moderna si è costruita intorno all'ideale di un soggetto razionale, autonomo e progressivamente emancipato dalla dipendenza, la crisi di questo modello richiede un ripensamento delle categorie fondamentali del discorso educativo partendo dal riconoscimento della vulnerabilità come condizione costitutiva dell'essere umano, non come sua negazione.

Il presente contributo si propone di delineare i contorni di un paradigma educativo orientato alla cura della fragilità soggettiva e alla costruzione di comunità di apprendimento autenticamente inclusive.

2. Vulnerabilità, fragilità e disgregazione: una mappa concettuale

Il concetto di vulnerabilità ha conosciuto negli ultimi due decenni una significativa rivalutazione nell'ambito delle scienze umane e sociali. Da caratteristica negativa legata alla debolezza, all'esposizione al rischio e alla mancanza di risorse, la vulnerabilità è stata progressivamente reinterpretata come condizione universale dell'essere umano, inerente alla sua corporeità, alla sua dipendenza originaria dagli altri e alla sua apertura al mondo (Butler, 2004; Fineman, 2008; Mackenzie et al., 2014).

Secondo Butler, accettare la propria condizione di vulnerabilità non è solo un atto di onestà verso sé stessi, ma il presupposto di ogni etica politica solidale: chi rimuove o nega la propria esposizione alla fragilità finisce per trattare l'altro non come interlocutore con cui condividere una condizione comune, bensì come destinatario passivo di protezione o di controllo, svuotando così la relazione di reciprocità. Sul piano pedagogico, questa riflessione induce a superare una visione dell'educazione come compensazione dei deficit e come normalizzazione dei soggetti con fragilità, per sostenere un'idea di educazione costruendo le condizioni di una dipendenza mutua, responsabile e generativa.

Le trasformazioni strutturali delle società contemporanee hanno generato delle disfunzioni del legame sociale che si riflettono sui processi educativi. Honneth (1992), ha evidenziato come il riconoscimento reciproco tra individui, che si articola attraverso l'amore, il diritto e la società, costituisca il presupposto imprescindibile affinché una persona possa costruire un'identità solida e sviluppare la capacità di agire nella vita collettiva. Quando i rapporti umani si svuotano di autenticità per diventare esclusivamente strumentali, quando le relazioni vengono trasformate in scambi di mercato, quando crescono le disparità sociali e interi gruppi vengono marginalizzati, quando cioè non vi è più riconoscimento reciproco, si determina ciò che Honneth definisce «disprezzo» (*Missachtung*). Il venir meno del riconoscimento altrui compromette alla radice la possibilità per il soggetto di costituirsi come persona pienamente realizzata. A ciascuno dei livelli in cui il riconoscimento si articola corrisponde, sul versante opposto, una specifica modalità attraverso cui esso può essere negato: la violenza fisica e psicologica, l'esclusione dalla sfera dei diritti e la svalutazione dell'identità personale o collettiva (Honneth, 2000).



Nel contesto scolastico, queste dinamiche si rivelano attraverso molteplici forme come, ad esempio, l'aumento dei disturbi dell'attenzione e del comportamento, dei disturbi da ansia da prestazione e della depressione, difficoltà nelle relazioni tra pari (Dejours, 1993; Honneth, 2003).

L'OMS e l'UNICEF (2024) stimano che 1 adolescente su 7 tra i 10 e i 19 anni abbia disturbi mentali, con ansia, depressione e disturbi del comportamento tra le condizioni più comuni, e che un terzo di tali disturbi emerga prima dei 14 anni. Tra queste forme di disagio figurano l'aumento dei disturbi dell'attenzione e del comportamento, l'ADHD interessa tra il 2,7% e il 2,2% della popolazione adolescente nelle fasce 10-14 e 15-19 anni (WHO, 2024), dei disturbi da ansia da prestazione e della depressione con una prevalenza in crescita del 20% tra i giovani sotto i 20 anni di età tra il 2018-2022 (OCSE, 2025) e con circa il 70% degli studenti italiani che dichiara di provare ansia, a fronte di una media OCSE del 56% (OCSE, 2023), nonché difficoltà nelle relazioni tra pari, con il 13% dei bambini europei che dichiara di sentirsi soli a scuola (JRC, 2022).

3. La fragilità narcisistica del soggetto contemporaneo

Diversi autori rilevano un cambiamento nella prospettiva dei disturbi mentali per cui le nevrosi classiche diminuiscono ed aumentano i disturbi del sé caratterizzati da un'immagine di sé grandiosa ma fragile, da una dipendenza patologica dal riconoscimento esterno, da una difficoltà profonda nella tolleranza della frustrazione (Paris, 2014; Lasch, 1979; Kohut, 1971). Christopher Lasch aveva indicato nel 1979 uno scenario dominato dal culto del sé, dall'ossessione per le apparenze, dall'erosione progressiva dei legami autentici tra gli esseri umani. Le immagini hanno occupato l'esperienza, modificando il nostro rapporto con il reale. Lasch (1979) e Kohut (1977) hanno delineato una sofferenza psichica contraddistinta da una immagine di sé ipertrofica e contemporaneamente instabile, con un bisogno di conferme esterne, e con scarsa capacità di tollerare la frustrazione. Dal punto di vista pedagogico, questa rappresentazione soggettiva pone sfide nuove. Il soggetto non regge il fallimento, intende ogni valutazione come un giudizio sul proprio valore personale, fa fatica a tollerare la frustrazione nell'apprendimento, evita le situazioni di rischio cognitivo. Contemporaneamente, cerca figure di riferimento salde, contesti di appartenenza autentica, relazioni in cui sentirsi riconosciuto. Un'educazione che non tenga conto di questa domanda affettiva corre il rischio di accrescere le fragilità dei propri destinatari.

4. Verso un paradigma della cura in educazione

L'etica della cura, elaborata da Gilligan (1982), propone una cornice teorica utile per ripensare la relazione educativa. L'etica della cura pone al centro la capacità di rispondere ai bisogni concreti degli altri. La cura non può restare un concetto astratto: prende forma nel quotidiano, quando si crea uno spazio di sostegno reciproco, quando l'insegnamento smette di essere unidirezionale e diventa un processo condiviso, fondato sulla collaborazione e sul dialogo attivo tra chi insegna e chi apprende (Noddings, 1988).

Nel contesto educativo, questo orientamento si traduce in una serie di principi operativi: la centralità della relazione come presupposto dell'apprendimento, invece che semplice strumento; l'attenzione alla dimensione affettiva ed emotiva come componente integrale dei processi cognitivi (Immordino-Yang & Damasio, 2007); l'identificazione dell'asimmetria della relazione educativa che diviene responsabilità etica, e non forma di potere; la valorizzazione della conoscenza situata rispetto all'universalismo astratto delle discipline.

Le recenti acquisizioni delle neuroscienze hanno offerto una base empirica al paradigma della cura, rivelando come i processi di apprendimento siano neurobiologicamente intessuti con le dinamiche dell'attaccamento, della regolazione emotiva e dell'interazione sociale (Siegel, 2012; Immordino-Yang, 2016). Il sistema dei neuroni specchio e i meccanismi dell'*embodied simulation*, nel processo di apprendimento in contesti sicuri versus minacciosi, indica che un cervello che apprende è un cervello in relazione.



Il contributo di Siegel sulla finestra di tolleranza trova un punto di connessione con gli studi di Ogden (2006) che, amplia questo concetto inserendo una prospettiva corporea.

Ogden condivide con Siegel l'idea che esista una zona ottimale di attivazione entro cui la persona è in grado di elaborare le esperienze in modo efficace, mantenendo un equilibrio tra emozioni, pensieri e sensazioni fisiche. Tuttavia, Ogden sottolinea come la disregolazione non riguardi solo la sfera emotiva o cognitiva, ma si manifesti nel corpo.

Quando si oltrepassa il limite superiore della finestra di tolleranza, il sistema nervoso entra in uno stato di iperattivazione: compaiono tensione muscolare, respiro affannoso, agitazione, reazioni impulsive. Al contrario, quando si scende al di sotto del limite inferiore, si verifica una condizione di ipoattivazione, contraddistinta da collasso fisico, distacco e mancanza di energia, che corrisponde a ciò che Siegel descrive come apatia.

Questi studi risultano particolarmente importanti per la pratica educativa poiché rilevano una zona di attivazione emotiva ottimale entro cui i processi di elaborazione corticale funzionano efficacemente. Un alunno in stato di disregolazione, sia esso iperattivato o ipoattivato può non essere in grado di avere accesso alle funzioni cognitive superiori necessarie per apprendere. Livelli di stress eccessivi o, al contrario, situazioni di iper-protezione e noia bloccano i meccanismi dell'apprendimento, riducendo la capacità di attenzione, di memoria di lavoro e di pensiero creativo. L'insegnante, dunque, deve svolgere un ruolo di regolatore esterno. La qualità della relazione educativa diviene perciò un prerequisito all'apprendimento stesso. Questo dato ha implicazioni dirette per la progettazione degli ambienti di apprendimento: spazi fisici e relazionali che garantiscano sviluppo e benessere psicologico.

La pedagogia clinica rappresenta un tentativo di integrare il paradigma della cura con le esigenze di un'educazione formale (Riva, 2004; Mottana, 2009). Essa si distingue dagli approcci puramente terapeutici per la sua attenzione alla dimensione formativa della relazione di aiuto.

Elementi distintivi di questo approccio includono: la supervisione come pratica istituzionale ordinaria e non straordinaria; il lavoro con i gruppi come spazio di elaborazione collettiva delle esperienze; l'attenzione ai processi di transfert e controtransfert nella relazione educativa; l'uso della narrazione autobiografica come strumento di costruzione identitaria; la valorizzazione del corpo come sede dell'apprendimento implicito e luogo di espressione della soggettività.

5. Pratiche formative per la vulnerabilità

Le comunità di pratica sono gruppi di persone unite da interessi e attività comuni (Lave, Wenger, 1991). La dimensione comunitaria rappresenta il contesto relazionale entro cui nuova conoscenza viene prodotta, condivisa e valorizzata attraverso lo scambio reciproco, mentre la pratica costituisce il sapere che tale comunità genera, alimenta e preserva nel tempo (Wenger, 2006).

Questo concetto ha mostrato come la partecipazione a pratiche culturalmente significative, all'interno di contesti relazionali strutturati, sia la condizione più favorevole per lo sviluppo di competenze autentiche. Le comunità di pratiche tradizionali presuppongono un senso di appartenenza che nelle società, attualmente frammentate, deve essere attivamente costruita.

Un modello formativo inclusivo capace di rispondere alla fragilità dell'io contemporaneo deve partire dal presupposto che l'apprendimento non è solo trasmissione di contenuti disciplinari, ma diviene un processo di costruzione di un'identità partecipante che include la dimensione del riconoscimento reciproco.

Pratiche pedagogiche concrete che sostengono questa dinamica includono il *circle time* e il *cooperative learning* ma anche la narrazione autobiografica e la dimensione corporea.

Il *circle time*, nato dalla psicologia umanistica negli anni Settanta (Rogers, 1951) costituisce uno spazio strutturato di ascolto reciproco e condivisione emotiva in cui studenti e insegnante, si collocano in cerchio, con la possibilità di esprimersi senza essere giudicati. Questa disposizione elimina le gerarchie spaziali tipiche dell'aula frontale e crea le condizioni per un riconoscimento reciproco tra pari e tra studenti e in-



segnante. Il *circle time* favorisce lo sviluppo di competenze socio-emotive come empatia, ascolto attivo, capacità di regolazione emotiva e gestione del conflitto che, costituiscono il presupposto relazionale dell'apprendimento (Mosley, 1993; Di Pietro, 2001).

Il *cooperative learning* è stato sistematizzato come metodologia didattica strutturata principalmente da Johnson e Johnson (1996) e da Kagan (1994), e introdotto nel contesto italiano da Comoglio e Cardoso (1996). Esso si fonda sul principio dell'interdipendenza positiva: gli obiettivi di ciascun membro del gruppo sono connessi a quelli degli altri, cosicché il successo individuale diventa possibile solo attraverso la cooperazione. In questa struttura, il riconoscimento reciproco è una condizione metodologicamente costruita: ogni studente ha un ruolo, una responsabilità e un contributo visibile all'interno del gruppo, e viene riconosciuto per ciò che porta al lavoro collettivo (Johnson, Johnson & Holubec, 1996). Il *cooperative learning* ha dimostrato efficacia non soltanto nel miglioramento del rendimento scolastico, ma anche nella riduzione dei comportamenti aggressivi, nell'aumento della coesione sociale e nella promozione dell'inclusione (Cohen, 1999; Lamberti, 2006).

5.1 Narrazione, autobiografia e costruzione identitaria

Il processo narrativo costituisce uno strumento fondamentale attraverso cui il soggetto costruisce e attribuisce significato alla realtà che lo circonda. Raccontare storie aiuta a interpretare e dare un senso al mondo circostante. Quando chi narra è anche il protagonista del racconto, questo processo di comprensione si rivolge verso l'interno: la persona si interroga su sé stessa, sulle proprie esperienze e sul proprio modo di agire (Zannini et al., 2016). Essere l'autore della propria storia implica la capacità di osservarsi e riflettere su di sé, un aspetto fondamentale nel percorso di crescita e formazione di ogni individuo. La capacità di porsi come soggetto attivo della propria narrazione presuppone lo sviluppo di competenze riflessive e di pensiero autoriferito, elementi cardine nel processo di formazione identitaria dell'individuo.

Il denominatore comune emergente dalla letteratura scientifica sul tema dell'auto-narrazione risiede nell'individuazione di una correlazione strutturale tra le produzioni narrative del soggetto e la costruzione della sua identità esiste cioè un legame profondo tra le storie raccontate e l'identità di chi le racconta. Le narrazioni biografiche rivelano i modelli cognitivi ed ermeneutici attraverso cui il soggetto elabora gli eventi esperienziali e regola le dinamiche relazionali (Demetrio, 1996). La narrazione si configura pertanto come dispositivo pedagogico di significativa valenza formativa, in grado di promuovere l'apprendimento trasformativo mediante i processi di elaborazione e rielaborazione riflessiva delle esperienze vissute.

Ciò che emerge partendo dagli studi di Bruner (1990) fino alle elaborazioni più recenti, dal modello della storia di vita di McAdams e McLean (2013), al concetto di ragionamento autobiografico di Habermas e Köber (2015), agli studi socioculturali di Fivush et al. (2011), fino alle ricerche longitudinali di Adler et al. (2012, 2015, 2016) sul nesso tra qualità narrativa e salute mentale, è che la capacità di narrare la propria esperienza in storie coerenti e condivisibili è una competenza non solo comunicativa, ma identitaria e regolatoria. La costruzione narrativa dell'esperienza permette di dare ordine agli eventi, di inserire le esperienze traumatiche in una successione biografica più vasta, di condividere il proprio punto di vista con gli altri e di ricevere riconoscimento per la propria unicità.

Per i soggetti più fragili e vulnerabili, l'identità narrativa è spesso frammentata, interrotta da traumi per cui le pratiche autobiografiche hanno una grande valenza pedagogica in quanto rappresentano uno strumento di riappropriazione soggettiva. La narrazione può diventare uno spazio di cura e di costruzione identitaria all'interno di contesti formali.

5.2 Corporeità, pratiche somatiche e apprendimento

A partire dalle intuizioni di Wallon (1942), per il quale lo sviluppo psichico è inscindibile dallo sviluppo motorio, e attraverso i contributi di Aucouturier (2005), la psicomotricità ha elaborato un approccio in



cui il gioco motorio libero e il movimento espressivo costituiscono vie privilegiate per l'elaborazione delle emozioni, la costruzione dell'identità corporea e lo sviluppo delle competenze socio-relazionali. L'auto-regolazione emotiva è strettamente dipendente dalla maturazione delle strutture neurobiologiche deputate all'integrazione senso-motoria ed emotiva, in particolare la corteccia prefrontale e il sistema limbico (Schoore, 2003). Nei primi anni di vita, prima che tali strutture raggiungano un sufficiente grado di maturazione funzionale, è il corpo in movimento a svolgere la funzione regolatoria che solo in seguito verrà progressivamente mediata dal linguaggio e dal pensiero simbolico. In questa prospettiva, le pratiche psicomotorie assumono un grande valore educativo, infatti, attraverso l'esperienza del corpo che si muove nello spazio, che entra in contatto con gli oggetti e con gli altri, che sperimenta i propri limiti e le proprie possibilità, il soggetto costruisce quella base di sicurezza somatica che rappresenta il presupposto di qualsiasi apprendimento emotivo e relazionale.

La svolta corporea nelle scienze cognitive e nelle scienze dell'educazione ha restituito piena dignità epistemica alla dimensione somatica dell'apprendimento (Varela et al., 1991; Johnson, 2007; Sumner et al., 2025). L'approccio dell'«*embodied cognition*» mostra come processi cognitivi di ordine superiore, quali la comprensione, la memoria, la creatività e il giudizio morale siano fondamentalmente incarnati: radicati nell'esperienza corporea, modulati dalle sensazioni propriocettive, mediati dai gesti e dai movimenti (Castro-Alonso et al., 2024). In questa prospettiva, il corpo non è un semplice vettore dell'attività cognitiva, ma ne costituisce la condizione di possibilità ontologica: la mente *pensa attraverso* il corpo.

Per i soggetti che hanno sperimentato traumi relazionali precoci e che costituiscono una quota sempre più significativa della popolazione scolastica, il corpo è spesso il luogo in cui il trauma è stato registrato e in cui continua a manifestarsi attraverso stati di iper- o ipo-attivazione. Questi traumi hanno effetti non solo sullo sviluppo psicologico e neurobiologico del soggetto, ma anche sulla sua capacità di apprendere, di regolare le emozioni e di stabilire relazioni di fiducia (Felitti et al., 1998; van der Kolk, 2014; Perry & Szalavitz, 2006). È significativo che le esperienze sfavorevoli nell'infanzia aumentino la probabilità di sviluppare compromissioni nella capacità di autoregolazione e nei livelli di stress percepito, con conseguenze dirette sul rendimento scolastico, sull'assenteismo e sul rischio di abbandono precoce (Hamad et al., 2023). Il corpo diviene il luogo in cui il trauma relazionale precoce viene iscritto, codificato e riattivato: attraverso stati di iper-attivazione del sistema nervoso autonomo caratterizzati da ipervigilanza, impulsività e difficoltà di concentrazione oppure, attraverso stati di ipo-attivazione, quali il ritiro, la dissociazione e l'intorpidimento affettivo (Porges, 2011; Ogden, Minton & Pain, 2006). Questi stati somatici influenzano le condizioni neurofisiologiche essenziali all'apprendimento, in particolare con la finestra di tolleranza ottimale descritta da Siegel (1999), rendendo inadeguate, se utilizzate da sole, le strategie pedagogiche di matrice cognitive e-verbali.

Pratiche pedagogiche che lavorano con il corpo come, ad esempio, lo yoga scolastico o, le pratiche di mindfulness possono costituire strumenti di regolazione emotiva, di costruzione dell'autostima e di apprendimento relazionale. Una meta-analisi condotta su interventi scolastici di mindfulness e terapia cognitivo-comportamentale per bambini tra i 7 e i 12 anni ha rilevato miglioramenti significativi nelle dimensioni della consapevolezza emotiva, della modulazione e dell'espressione affettiva (Pickerell et al., 2023). Un lavoro di ricerca recente ha esaminato un programma su larga scala che integrava yoga e mindfulness. Ciò che è emerso è un miglioramento nelle strategie di coping e nella regolazione emotiva, con effetti positivi anche sul rendimento scolastico in matematica (McCurdy et al., 2024).

Queste pratiche corporee agiscono su più livelli: sul piano neurobiologico, favoriscono la regolazione del sistema nervoso autonomo attraverso la modulazione del respiro, del tono muscolare e della coordinazione senso-motoria; sul piano psicologico, promuovono la costruzione di un senso di sicurezza e di autoefficacia, precondizioni necessarie allo sviluppo dell'autostima e dell'identità; sul piano relazionale attivano processi di rispecchiamento, e di sintonizzazione affettiva. Riconoscere il corpo rappresenta una scelta necessaria: quella di porre le condizioni somatiche, emotive e relazionali dell'apprendimento al centro del progetto educativo.



6. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso mostrare come la vulnerabilità soggettiva, non rappresenta una condizione marginale o eccezionale, ma diviene il filo rosso che attraversa le trasformazioni sociali del tempo presente. Diviene necessario adottare un approccio all'educazione che riconosce la vulnerabilità come condizione costitutiva dell'essere umano e come punto di partenza fondamentale di ogni processo formativo, che crea ambienti di apprendimento fondati sulla reciprocità e sul riconoscimento, che integra la dimensione affettiva, corporea e narrativa con quella cognitiva e disciplinare, che non divide la formazione individuale dalla realizzazione di comunità apprendenti.

L'analisi condotta ha rilevato come i processi educativi siano connessi con le dinamiche di riconoscimento reciproco, di regolazione emotiva e di costruzione narrativa dell'identità. Le acquisizioni delle neuroscienze mostrano come l'individuo in stato di disregolazione sia essa corporea, emotiva o relazionale, non è nelle condizioni neurofisiologiche per apprendere efficacemente. Questo dato rappresenta una indicazione sulla natura incarnata e relazionale di ogni processo formativo autentico.

La fragilità dell'individuo non dovrebbe essere un problema da gestire per la scuola ma una domanda che la scuola deve saper ascoltare, elaborare e trasformare in risorsa per una forma di apprendimento più umana, più solidale e più efficace.

Un modello educativo inclusivo richiede una trasformazione della qualità della relazione educativa stessa, intesa come spazio di riconoscimento e di cura. L'insegnante non si limita a trasmettere i saperi disciplinari, ma diviene una figura di regolazione esterna, capace di offrire una base sicura che rappresenta il presupposto di ogni apprendimento trasformativo. Questa responsabilità non dovrebbe essere lasciata alla sensibilità individuale del singolo insegnante, ma dovrebbe essere supportata da pratiche sistematiche di supervisione, formazione riflessiva e lavoro d'équipe.

Le pratiche formative trattate, cioè la narrazione, le comunità di apprendimento e le pratiche corporee, non esauriscono il repertorio degli strumenti pedagogici disponibili, ma individuano la necessità di orientarsi verso un'educazione che riconosce la persona nella sua interezza, nella sua corporeità e nella sua storia relazionale.

La sfida potrebbe essere quella di pensare un'educazione all'altezza della complessità dei soggetti che la abitano: un'educazione che non abbia paura della fragilità, ma che sappia riconoscerla come la condizione umana per eccellenza, e come il punto di partenza più autentico di ogni processo di crescita e di trasformazione.

Riferimenti bibliografici

- Adler, J. M. (2012). Living into the story: Agency and coherence in a longitudinal study of narrative identity development and mental health over the course of psychotherapy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 367–389.
- Adler, J. M., Lodi-Smith, J., Philippe, F. L., Houle, I. (2016). The Incremental Validity of Narrative Identity in Predicting Well-Being: A Review of the Field and Recommendations for the Future. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 20(2), 142–175., DOI:10.1177/1088868315585068
- Adler, J. M., Turner, A. F., Brookshier, K. M., et al. (2015). Variation in narrative identity is associated with trajectories of mental health over several years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108, 476–496.
- Aucouturier, B. (2005). *I fantasmi d'azione. Il metodo Aucouturier*. Springer.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., Paas, F. (2024). Embodied cognition and its implications for educational practice. *Educational Psychology Review*, 36(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09847-4>
- Cohen, E. (1999 [1986]). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Erickson.



- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris: Bayard. [Trad. it.: *Il fattore umano*, Guerini, Milano, 1995]
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Di Pietro, M. (2001). *L'educazione razionale-emotiva*. Erickson.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). *Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study*. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Fineman, M. A. (2008). *The vulnerable subject: Anchoring equality in the human condition*. *Yale Journal of Law & Feminism*, 20(1), 1–23.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, 46(5), 321–345. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Habermas, T., Köber, C. (2015). Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity. In K. C. McLean & M. Syed (Eds.), *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamad, H., Angelöw, A., Psouni, E. (2023). Protocol for evaluation of effects of a psychoeducational trauma-informed intervention directed at schools. *European Journal of Psychotraumatology*, 14(2). <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2263322>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp. [Trad. it.: *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Il Saggiatore, Milano, 2002]
- Honneth, A. (2000). Patologie del sociale. Tradizione e attualità della filosofia sociale. In A. Honneth, *La lotta per il riconoscimento* (pp. 51-92). Il Saggiatore.
- Honneth, A. (2003). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Trad. it.: *Invisibilità. Sull'epistemologia del «riconoscimento»*. In: *Riconoscimento come ideologia*. Milano: Meltemi.]
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain*. W. W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. International Universities Press.
- Lamberti, S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. CEDAM.
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. W. W. Norton & Company.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mackenzie, C., Rogers, W., & Dodds, S. (Eds.). (2014). *Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy*. Oxford University Press.
- McAdams, D. P., McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- McCurdy, B. H., Bradley, T., Matlow, R., Rettger, J. P., Espil, F. M., Weems, C. F. (2024). Program evaluation of a school-based mental health and wellness curriculum featuring yoga and mindfulness. *PLOS ONE*, 19(4), e0301028. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0301028>
- Mosley, J. (1993). *Turn Your School Around*. LDA.
- Mottana, P. (2009). *Piccolo manuale di controeducazione*. Mimesis.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230. <https://doi.org/10.1086/443894>
- OCSE (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OCSE (2025), *“Promoting good mental health in children and young adults: Best practices in public health”*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ebb8aa47-en>.



- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. W. W. Norton & Company.
- Ogden, P., Pain, C., & Fisher, J. (2006). A sensorimotor approach to the treatment of trauma and dissociation. *The Psychiatric clinics of North America*, 29(1), 263–xii. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2005.10.012>
- Paris, J. (2014). Modernity and narcissistic personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(2), 220–226. <https://doi.org/10.1037/a0028580>
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2006). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook*. Basic Books.
- Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 14(5), 1068–1087. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6>
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin. [Trad. it.: *Terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze, 1994]
- Schnepf, S., Boldrini, M. and Blasko, Z., Can schools mitigate young people from feeling lonely: An analysis across Europe, European Commission, Ispra, 2022, JRC128731.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. W. W. Norton & Company.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2nd ed.). Guilford Press.
- Sumner, A. L., Cartwright, T., Ballieux, H., & Edginton, T. (2025). *School-based yoga and mindfulness interventions for young adolescents: A qualitative study in a disadvantaged area*. *British journal of health psychology*, 30(2), e12793. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12793>
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée: Essai de psychologie comparée*. Flammarion.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- WHO (2024). *Adolescent Mental Health* [Fact sheet]. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- World Health Organization & United Nations Children's Fund (UNICEF) (2024). *Mental health of children and young people: service guidance*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/379114>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Zannini, L., Gambacorti Passerini, M., Rossini, G., Palmieri, C. (2016). *Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura*. METIS, VI (1 - giugno), 388-399 [10.12897/01.00130].