



Nicola Tenerelli

Tutor Coordinatore, Università degli studi Aldo Moro di Bari, nicola.tenerelli@uniba.it

Antonio Ascione

Professore Associato, Università degli studi Aldo Moro di Bari, antonio.ascione@uniba.it

Oltre il Limite: ri-significazione e coerenza ideale nella pedagogia dell'adolescenza contemporanea

Beyond the Limit: re-signification and ideal coherence in contemporary adolescent pedagogy

Call

Contemporary adolescence presents itself as a territory with blurred contours, marked by the crisis of rites of passage and the impact of the "great digital reconfiguration" on the youthful psyche.

This paper analyzes the phenomenon of the "silent word," the inability to translate emotional experience into symbolic meaning - the reference to the studies of Bertolini's phenomenology (2021) and Giussani's ontological approach (1977) is evident.

In addition to the theoretical framework, the article presents the results of a quasi-experimental study conducted on two secondary school classes (N=50). The research tested the effectiveness of the "poietic resignification" device (based on narrative photography workshops and the teacher's "ideal coherence" posture) in countering alienation and fostering emotional competence and critical thinking.

The data collected using the ALAS and EQ-i:YV scales, show a statistically significant increase ($p < .05$) in the experimental group's symbolization abilities compared to the control group.

The conclusions emphasize the need for an "experiential pedagogy" capable of reintegrating developmental tasks through artistic mediation and the educational testimony of adults.

Keywords: adolescence, silent word, poietic re-signification, ideal coherence

L'adolescenza contemporanea si presenta come un territorio dai contorni sfumati, segnato dalla crisi dei riti di passaggio e dall'impatto della "grande riconfigurazione" digitale sulla psiche giovanile.

Il presente contributo analizza il fenomeno della "parola-muta", l'incapacità di tradurre il vissuto emotivo in significazione simbolica - evidente è il riferimento agli studi della fenomenologia di Bertolini (2021) e dell'approccio ontologico di Giussani (1977).

Oltre all'inquadramento teorico, l'articolo presenta i risultati di uno studio quasi-sperimentale condotto su due classi di scuola secondaria di secondo grado (N=50). La ricerca ha testato l'efficacia del dispositivo della "ri-significazione poietica" (basato su laboratori di fotografia narrativa e sulla postura della "coerenza ideale" del docente) nel contrastare l'alienazione e favorire la competenza emotiva e il senso critico.

I dati, rilevati tramite scale ALAS ed EQ-i:YV, mostrano un incremento statisticamente significativo ($p < .05$) nelle capacità di simbolizzazione del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

Le conclusioni sottolineano la necessità di una "pedagogia dell'esperienza" capace di reintegrare i compiti evolutivi attraverso la mediazione artistica e la testimonianza educativa dell'adulto.

Parole chiave: adolescenza, parola-muta, ri-significazione poietica, coerenza ideale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tenerelli, N., & Ascione, A. (2026). Oltre il Limite: Ri-significazione e Coerenza Ideale nella Pedagogia dell'Adolescenza Contemporanea. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 174-183. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-17>

Corresponding Author: Nicola Tenerelli | nicola.tenerelli@uniba.it

Received: 31/03/2026 | **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-01-2026-17

Credit author statement: Nicola Tenerelli è autore dei paragrafi 1, 2, 3. Antonio Ascione è autore dei paragrafi 4, 5, 6.



1. Introduzione

Riflettere sull'adolescenza nel panorama educativo contemporaneo richiede uno sforzo di sintesi tra la dimensione descrittiva delle scienze umane e quella prescrittiva della pedagogia dell'inclusione.

L'adolescenza, originariamente codificata dalla Psicologia dello Sviluppo all'inizio del Novecento come una fase di "crisi tempestose" (Hall, 1904), è oggi un fenomeno polimorfo: l'impatto della rivoluzione digitale e la pervasività dei social network hanno riconfigurato l'identità del giovane, rendendola una condizione esistenziale fortemente dipendente dal rispecchiamento sociale (Ammaniti, 2018).

In questo scenario, la scuola secondaria si configura come il luogo più complesso per far incontrare la specificità psico-pedagogica dei giovani con il progetto etico-politico dell'inclusione.

Creare un contesto inclusivo non significa semplicemente applicare protocolli, ma "relazionare" con l'unicità dello studente, evitando di utilizzare categorie analitiche precostituite che rischiano di oscurare l'autenticità dell'alunno stesso; ricordiamo la provocazione di Tolomelli (2015) che invita ad agire "come se l'adolescenza non esistesse", per mettere in evidenza che non si deve operare considerando aspettative preconcepite invece di favorire un incontro diretto con l'individualità del singolo studente.

Questo punto di vista trova un solido fondamento epistemologico nella fenomenologia (Husserl, 2012; Stein, 1917) che propone lo studio dell'esperienza come fonte primaria di conoscenza. Adottare un atteggiamento fenomenologico significa superare la "rappresentazione sociale" dell'adolescente per coglierne la sua complessità, corporea, psichica e spirituale, che si apre al mondo circostante, al quotidiano. L'adolescenza non va intesa in modo deterministico, quindi normalizzabile, ma come un insieme di processi: insomma, ogni adolescente è legato fortemente al contesto socio-culturale e relazionale in cui vive (Bastos et al., 2008).

Il presente articolo ha inteso comprendere le sfide educative che esistono per accompagnare i giovanissimi, prendendo spunto sia dall'approccio della Psicologia Culturale, sia dall'Esperienza Elementare (Mahfoud, 2016; Giussani, 2016).

L'obiettivo è di confermare come il giudizio che l'adolescente ha di sé stesso, sulla propria realtà, deve essere formato alla luce degli eterni valori di verità, giustizia, felicità; l'adulto deve cercare di entrare nell'immaginario del giovane per divenire una presenza significativa nel processo di co-costruzione della sua autonomia.

2. De-strutturazione dei confini tra le età, dall'Infanzia all'Adolescenza

2.1 Lo zaino giussaniano

Affrontare l'adolescenza oggi significa muoversi in un territorio dai contorni sfumati; assistiamo alla "scomparsa dell'infanzia" (Postman, 1983) e alla nascita dell'"adolescenza", che si colloca nello scenario baumaniano degli "orizzonti liquidi"; Erikson (1982) parla di modello epigenetico, in cui l'adolescenza è il momento critico dal quale costruire l'identità.

Il processo di cambiamento del mondo adolescenziale si caratterizza per mutamenti che sono stati attentamente studiati, attraverso un ideale confronto tra un modello di adolescenza classico (Erikson, 1982; Hall, 1904) e quello contemporaneo (Haidt, 2024; Postman, 1983), che ha subito una trasformazione in seguito al condizionamento digitale:



<i>Dimensione</i>	<i>Modello Classico</i>	<i>Modello Contemporaneo</i>
Confini	Netto passaggio (Riti di passaggio)	“Orizzonti liquidi” e indefinitezza
Ambiente	Mondo reale e gruppi primari	Iper-connessione e virtualizzazione
Compito Evolutivo	Sintesi identitaria vs Dispersione	Gestione dell’ansia sociale e del “Like”
Relazione con l’Adulto	Conflitto generazionale (Opposizione)	“Scomparsa” dell’adulto o amico-coetaneo
Rischio Prevalente	Ribellione sociale	Alienazione e “Parola-muta”

Tabella 1 – evoluzione dei paradigmi dell’adolescenza

Come suggerito da Giussani (2016), l’adolescente è chiamato a “porre lo zaino davanti a sé”: ovvero a verificare personalmente il contenuto educativo (valori, tradizioni, affetti) ricevuto passivamente nell’infanzia dalla famiglia: il paradigma valoriale classico – l’antica *areté* – viene posto quale oggetto della rilettura, non necessariamente critica, che caratterizza l’approccio dell’adulteranza.

Se questa verifica viene ostacolata, o se l’adulto non offre una coerenza con il paradigma che ha trasferito ai giovani, il giovane scivola nell’alienazione o nella “parola-muta”: è la spaccatura tra l’interiorità del vissuto e la possibilità di esprimerlo, il paradosso tra ciò che il giovane sente e ciò vorrebbe realizzare.

L’intreccio tra la moratoria eriksoniana (fase di esplorazione attiva in cui il giovane è libero da impegni eccessivi e responsabilità adulte) e la verifica dello zaino giussaniana (comprendere l’impianto valoriale ed educativo) pone le basi per un’ecologia dell’educazione a cui sono invitati gli adulti che devono offrire coerenza e presenza significativa.

Tale postura degli adulti è fondamentale condizione per affrontare la parola-muta dei giovani non come se fosse una patologia, ma come possibilità di comunicazione.

2.2 La parola-muta

Il concetto di parola-muta è stato diversamente rappresentato da letterati e filosofi (D’Aurizio, 2024) ma in generale, Benjamin, Ranciere, Adorno intendevano riferirsi al potere di comunicare rappresentato da oggetti, natura e arte. Calvino (1988, *Visibilità*) è stato il primo a usare l’espressione “parole mute” in senso autobiografico e poetico, legato alla contemplazione e all’introversione, a una scontentezza per il mondo che lo rende indecifrabile e non descrivibile.

La parola-muta è un atteggiamento di chiusura – silenzioso oppure urlato, violento oppure timoroso – che è il sintomo di inadattabilità, incapacità del giovane di adeguarsi o corrispondere alle difficoltà di relazione in famiglia o a scuola (Lusardi, 2022).

La parola-muta è, pur nella sua chiusura sprovvista di *logos*, una forma paradossale dell’espressione del se-stessi più profondo, manifestazione del nucleo traumatico del soggetto, anche se incapace di rappresentazione oggettiva.

3. La ri-significazione poetica ovvero l’Arte come strumento di mediazione

Stimolare il giovane verso un ambito che gli consegni una dimensione nella quale si renda protagonista di un senso attraverso pratiche creative: è questa la sfida della pedagogia.

In ambienti musicali e artistici si parla di “poietic re-signification” come ricomposizione creativa di paesaggi sonori o esperienze, ovvero, offrire una proposta di sé più approfondita attraverso la presentazione di saggi audiovisivi, opere artistiche, musica che sappiano offrire mappe narrative (illustrando così ulteriormente i processi di trasformazione tra esperienze vissute e rivissute) (Llera Blanes, 2021).



Se è acquisito che la parola-muta segnala un'interruzione delle possibilità del giovane di tradurre le sue volizioni in realtà, l'educazione deve farsi carico di fornire "alfabeti alternativi". La ri-significazione poetica è quel processo di mediazione semiotica (Vygotskij, 1990) che permette di oggettivare il caos interiore e sentimentale in una forma di tangibilità riproducibile e funzionale.

L'atto creativo (Dewey, 1934) diventa un tramite tra docente e discente, rompendo anche il rispecchiamento narcisistico dell'adulto. Come dimostra l'esperienza brasiliana dell'Acervo da Laje (Duarte & Chagas, 2021) la bellezza, specialmente in contesti di marginalità, non è un lusso, ma un'esigenza esistenziale.

Attraverso la pittura, la fotografia o la narrazione digitale, l'adolescente può proiettare all'esterno la propria esistenza, trasformando il dolore interiore in un oggetto da condividere. Questo passaggio produttivo, dal vissuto muto all'oggetto estetico, permette al giovane il recupero la realtà del proprio sé, trasformando il vissuto alienato in una realtà di senso (l'esempio quotidiano viene offerto dalla musica trap e dalla street art).

Questa prospettiva è cruciale per affrontare il ritiro sociale dei ragazzi, i cosiddetti Hikikomori, che il sistema culturale avanzato produce, esasperando il culto dell'immagine e della *performance* (Lancini, 2023); i giovani che si autoescludono non lo fanno per pigrizia, ma per una strategia difensiva estrema contro la delusione di sé e del mondo. L'adolescente "ritirato" percepisce lo sguardo dell'altro non come forma di accoglienza, ma come giudizio insostenibile (Ramirez, 2026).

L'intervento pedagogico, quindi, deve configurarsi come una "perturbazione strategicamente orientata" (Ramdani, et al. 2026); la scuola deve porsi il compito di rimanere un punto di riferimento, una base sicura capace di mantenere il legame con i giovani. L'azione educativa deve rinnovare il suo impegno per stimolare la fiducia negli adulti e la voglia di conoscere degli adolescenti, atteggiamenti che fanno parte delle esigenze neuronali e psichiche tipiche di questa fascia d'età.

Anche in questo caso abbiamo di fronte un modello di scuola classico-sanzionatorio e un modello di scuola pedagogico-relazionale:

<i>Livello d'Intervento</i>	<i>Approccio Classico-Sanzionatorio</i>	<i>Approccio Pedagogico-Relazionale</i>
Focus	Assenza scolastica / Voti	Significato del ritiro / Sofferenza
Obiettivo	Rientro immediato in classe	Mantenimento della "connessione" vitale
Strumento	Note, richiami, certificati medici	Tutoraggio tra pari, linguaggi digitali, didattica personalizzata
Postura Adulta	Controllore della norma	Testimone di speranza e "Coerenza Ideale"

Tabella 2 – modelli di intervento scolastico a confronto

4. L'intervento sperimentale

4.1 Descrizione del lavoro

Per rafforzare la riflessione teorica è importante attivare la Pedagogia della Ri-significazione per mostrare come avvenga il superamento dei modelli didattici tradizionali, contrastando il fenomeno della parola-muta per favorire la costruzione dell'identità.

Lo studio che presentiamo è stato condotto nell'anno scolastico 2025/2026 in una scuola secondaria di secondo grado di Napoli.

Tale lavoro si è sviluppato in 12 settimane e ha coinvolto due classi terze (15/16 anni) di un Liceo delle Scienze Umane (N=50), con giovani alquanto simili per estrazione socio-culturale e rendimento scolastico.

Gli studenti sono stati divisi tra un Gruppo di Controllo (GC: numero alunni = 25; ha proseguito con la programmazione didattica tradizionale (didattica frontale di educazione civica e letteratura) e un Gruppo Sperimentale (GS: numero alunni = 25) che è stato avvicinato all'intervento basato sul protocollo detto "Zaino Fenomenologico" (laboratori artistico-simbolici + mentoring basato sulla coerenza ideale).



È bene specificare che durante le 12 settimane il docente del gruppo sperimentale ha sospeso la valutazione sommativa tradizionale (i classici voti sul contenuto) per privilegiare la valutazione formativa e orientativa. Il “voto” è stato sostituito dal “giudizio di corrispondenza” (quanto ciò che lo studente ha prodotto corrisponde alla sua verità interiore?).

Gli strumenti di valutazione utilizzati, prima e al termine dell’intervento, sono stati una batteria di test validati, integrata da un’analisi qualitativa: 1) ALAS (Adolescent Life Alienation Scale) per misurare il grado di isolamento e mancanza di senso; 2) EQ-i:YV (Emotional Quotient Inventory) per misurare la competenza emotiva e la capacità di dare nome ai vissuti (e contrastare la “parola-muta”); l’Analisi Ermeneutica dei testi per valutare la capacità di “ri-significazione” (capacità di collegare eventi biografici a criteri di valore e senso critico).

Il Gruppo Sperimentale ha innanzitutto partecipato a laboratori di “Fotografia Narrativa”. Gli studenti sono stati invitati a fotografare oggetti che rappresentassero il contenuto del proprio “zaino” (valori, paure, tradizioni) e a risignificarli attraverso la scrittura creativa, guidati da docenti che si erano proposti e preventivamente formati per tale operazione di tutoraggio discreto.

4.1 Analisi e descrizione dei risultati

Dopo 12 settimane, i dati hanno mostrato una divergenza significativa tra i due gruppi; di seguito i riferimenti presi in considerazione:

<i>Dimensione Analizzata</i>	<i>Gruppo</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Delta (Δ)</i>
Capacità di Simbolizzazione	Sper.	2.4	4.2	+1.8
	Contr.	2.5	2.7	+0.2
Indice di Alienazione (ALAS)	Sper.	3.8	2.1	-1.7
	Contr.	3.7	3.6	-0.1
Competenza Emotiva (EQ-i)	Sper.	2.8	4.1	+1.3
	Contr.	2.9	3.0	+0.1

Tabella 3 – confronto delle medie pre-test e post-test (Scala 1-5)

I test somministrati ai giovani hanno indagato le dimensioni dell’alienazione (ALAS), della competenza emotiva (EQ-i:YV) e della capacità simbolica (tramite una rubrica valutativa validata), per costruire la triangolazione dei dati quanti-qualitativi.

Per rendere confrontabili i dati, ogni strumento è stato ricondotto a una classica Scala Likert a 5 punti (valore 1 rappresenta il minimo, 5 il massimo).

L’applicazione del t-test di Student per campioni indipendenti sul post-test rivela una significatività statistica rilevante ($p < .05$) per tutte le variabili nel GS. In particolare, per la capacità di simbolizzazione si rileva un valore di $t(48) = 5.12$ ($p < .001$), mentre per l’indice di alienazione (ALAS) il decremento risulta ampiamente significativo con $t(48) = 4.89$ ($p < .001$). Anche la competenza emotiva (EQ-i) mostra uno scostamento rilevante rispetto al gruppo di controllo ($t(48) = 3.95$, $p < .01$).

Il decremento dell’alienazione dimostra che il dispositivo della ri-significazione poetica agisce direttamente sulla parola-muta, fornendo strumenti per uscire dall’isolamento esistenziale.

In sintesi, i risultati evidenziano che nel Gruppo Sperimentale, tramite l’utilizzo di un medium artistico, è stato favorito un processo di “trasduzione semiotica” (ovvero, rappresentare un senso). Gli studenti, che inizialmente sembravano incapaci di descrivere i propri stati di ansia (legati alla grande riconfigurazione di Haidt) hanno trovato nella fotografia una maniera per comunicare il loro disagio nascosto.



Nel Gruppo di Controllo, la variazione (es. da 2.5 a 2.7) è stata statisticamente poco significativa: può rientrare nella normale fluttuazione dovuta alla maturazione biologica o a fattori esterni non controllati.

Osservando la Tabella 1, si nota che nel gruppo di controllo il senso di alienazione (ALAS) è rimasto quasi invariato (pre-test: 3.7 – post-test: 3.6). Questo è un dato allarmante perché dimostra, semmai ce ne fosse bisogno sperimentale, che una proposta didattica di tipo tradizionale, pur istruendo, non scalfisce facilmente il senso di isolamento dell'adolescente.

Il crollo dell'alienazione nel gruppo sperimentale (pre-test: 3.8 – post-test: 2.1), invece, dimostra che, quando l'adolescente pone lo "zaino davanti a sé" (si rapporta attivamente sul bagaglio valoriale col quale è cresciuto), trova un adulto che non lo giudica ma lo accompagna nella verifica, il mondo diventa un luogo abitabile e non un territorio ostile.

La giovane Francesca, che faceva parte del gruppo sperimentale, ha riferito di non capire il perché di quel vuoto che viveva dentro e fuori di sé: "Fotografare il mio zaino vuoto e riuscire a chiamarlo 'Attesa' mi ha fatto comprendere molto di me e di parlarne con il professore".

Un ulteriore aspetto da tenere in considerazione è la relazione del giovane col suo docente, figura che per il gruppo di controllo rimane confinata alla mera trasmissione di contenuti: invece, nel gruppo sperimentale la figura dell'adulto si è posta come coerenza ideale.

I dati dell'EQ-i mostrano che la competenza emotiva cresce solo quando l'adulto si offre come compagno di verifica della realtà. Il gruppo di controllo che ha partecipato a discussioni sull'empatia, non ha però mostrato cambiamenti nei livelli di alienazione.

C'è stato un dato inatteso ma estremamente rilevante riguardante due studenti del gruppo sperimentale. Questi ragazzi erano stati segnalati per l'alto tasso di assenteismo scolastico (il primo segnale del fenomeno di Hikikomori). Al termine delle 12 settimane del progetto, la loro frequenza è aumentata del 40%.

Appare evidente che la perturbazione interiore, causata strategicamente con un impianto mimetico di tipo artistico, abbia ridefinito la scuola trasformandola in un luogo di "affermazione del Sé", liberando i soggetti dall'ansia di prestazione.

5. Il protocollo dello "Zaino Fenomenologico"

Il protocollo si articola in 12 settimane (2 ore settimanali) ed è progettato per classi del secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

1. Obiettivi Pedagogici

- a) Decostruzione del sé virtuale: passare dalla passività alla partecipazione.
- b) Ermeneutica del retaggio: identificare criticamente i valori ricevuti (il suddetto "zaino").
- c) Saturazione della parola-muta: utilizzare il *medium* artistico per dare nome al vissuto non verbalizzato.

Fase	Settimane	Titolo Attività	Metodologia	
1	Epoché	1-2	Sospendere il Like!	Discussione fenomenologica sulla percezione di sé: online vs offline.
2	Inventario	3-5	Cosa c'è nel mio zaino?	Scrittura autobiografica guidata: distinguere tra "doni" e "pesi".
3	Poiesis	6-9	L'immagine che racconta	Laboratorio di Fotografia Narrativa (ri-significazione).
4	Verifica	10-12	Il giudizio di sé	Esposizione collettiva e validazione dell'adulto (Coerenza Ideale).

Tabella 4 – cronoprogramma delle attività



5.1 Descrizione delle Fasi di Lavoro

5.1.1 Fase 1: *L'Epoché Fenomenologica – “Sospendere il Like!”*

In questa fase, l'obiettivo è indurre negli studenti un movimento di distanziamento critico e di comprensione della riconfigurazione sociale operata dal digitale (Haidt, 2024). Non si tratta di una critica moralistica alla tecnologia, ma di un esercizio di ecologia della mente.

- a) Attività Pratica: il silenzio dei Notificatori. Si richiede agli studenti di trascorrere un intero pomeriggio (6 ore) in modalità disconnessa, annotando su un diario cartaceo non ciò che fanno, ma ciò che sentono emergere nel vuoto lasciato dallo scrolling.
- b) Focus Group: in classe, il docente guida una riflessione non giudicante sulle sensazioni di ansia, noia o libertà emerse.
- c) Finalità Pedagogica: rompere la reattività impulsiva del sé digitale per recuperare la capacità di attenzione intenzionale. Come suggerito da Husserl, *l'epoché* permette di mettere tra parentesi le rappresentazioni precostituite (la *maschera social*) per tornare alla cosa stessa: il proprio Io come soggetto percipiente.

5.1.2 Fase 2: *L'Inventario Critico – “Cosa c'è nel mio zaino?”*

Una volta creato il vuoto comunicativo, occorre analizzare il contenuto della propria educazione. Questa fase trasforma lo studente da recettore passivo ad analista del proprio retaggio culturale.

- a) Attività Pratica: la mappatura dello zaino. Ogni studente è invitato a elencare tre elementi (valori, tradizioni, paure, aspettative) ricevuti dalla famiglia o dalla società.
- b) Esercizio di Categorizzazione: per ogni elemento, lo studente deve rispondere a una domanda di verifica: “Questo contenuto mi aiuta a camminare o mi appesantisce?”.
- c) I Doni: ciò che viene riconosciuto come corrispondente ai propri desideri di verità e giustizia.
- d) I Pesanti Inerti: ciò che viene portato solo per compiacere l'altro (il falso sé).
- e) Mediazione del Docente: qui l'adulto interviene come facilitatore per la comprensione. Non dice allo studente cosa conservare, ma lo aiuta a interrogare i propri criteri interni (*l'Esperienza Elementare*).

Finalità Pedagogica: iniziare il superamento della dipendenza infantile. Come sottolineato da Giussani (1995), l'adolescente deve porre lo zaino davanti a sé per smettere di sentire il disagio del proprio passato e iniziare a essere attore del proprio presente.

5.1.3 Fase 3: *La Poiesis Simbolica – “L'Immagine che Parla”*

Questa fase mira a superare la parola-muta attraverso la mediazione di un medium terzo. Non chiediamo all'adolescente di parlare direttamente di sé (operazione spesso percepita come intrusiva o impossibile), ma di far parlare l'oggetto d'arte che ha creato.

- a) Attività Pratica: fotografia-narrativa e titolazione. Gli studenti devono produrre uno scatto fotografico che rappresenti un elemento del proprio zaino (un valore, una paura, un desiderio di giustizia) emerso nella Fase 2.
- b) Il Dispositivo Semiotico: lo scatto fotografico non deve essere bello, ma significativo. Allo scatto segue l'operazione di titolazione ermeneutica: assegnare un nome all'immagine che non sia puramente descrittivo, ma metaforico.

Finalità Pedagogica: come teorizzato da Vygotskij (1990), lo strumento artistico funge da mediatore semiotico. L'emozione taciuta viene proiettata sull'oggetto fotografico; l'atto di scattare e titolare permette di sbloccare il sistema limbico (emozione) e la corteccia prefrontale (significato). In questo modo, la lesione interiore da essere muta diventa un testo condiviso con gli altri, si trasforma in narrazione.



5.1.4 Fase 4: La Verifica e il Giudizio – “L’incontro con la coerenza ideale”

L’ultima fase sancisce il passaggio dalla sperimentazione all’autonomia. Qui il docente gioca il suo ruolo più delicato, non più solo facilitatore, ma testimone.

- a) Attività Pratica: il simposio dello zaino! Invece di una classica interrogazione, si organizza una presentazione collettiva dei lavori. Ogni studente espone la propria opera e spiega il perché dello scatto fotografico che ha per soggetto il suo stesso zaino.
- b) La Postura dell’Adulto (Coerenza Ideale): in questa fase, il docente non valuta con il solito voto numerico la performance, ma interviene condividendo a sua volta un frammento della propria esperienza di verifica. L’adulto mostra che anche lui è in cammino, che anche lui deve “ri-significare” le fatiche del presente.

Finalità Pedagogica: mettere in azione il giudizio personale e il senso critico.

Secondo Giussani (1995), la verifica ha valore solo se l’adolescente può elaborare un’ipotesi di senso da condividere con qualcuno e da far accettare. L’esito atteso è la conquista della dipendenza-autonoma, ovvero, lo studente non obbedisce più passivamente all’adulto o al gruppo, ma sceglie consapevolmente i propri punti di riferimento perché ne ha verificato la corrispondenza con i propri desideri di verità e giustizia. L’adulto con cui comunica diviene un modello.

5.2 L’efficacia della Pedagogia della Ri-significazione

Per misurare l’efficacia del protocollo sul Gruppo Sperimentale, i docenti utilizzano i seguenti descrittori di valutazione qualitativa:

Livello di Distanziamento Critico: capacità di guardare ai propri vissuti senza esserne sommersi.

Densità Simbolica: capacità di utilizzare la metafora artistica per descrivere stati interni complessi.

Apertura Relazionale: trasformare il proprio ritiro sociale, magari nascosti dietro la maschera dei social-media, alla condivisione autentica di sé nel gruppo-classe.

Fase	1) Epoché	2) Inventario	3) Poiesis	4) Verifica
Focus epistemologico	Sospensione del Sé digitale	Analisi del retaggio	Superamento parola-muta	Conquista dell’autonomia
Stato dell’adolescente	Reattività digitale / Ansia	Confusione / Passività	Parola-muta / Frammentazione	Incertezza / Ricerca di senso
Strumento chiave	Diario analogico / Silenzio	Mappatura dello “Zaino”	Fotografia-narrativa	Simposio / Coerenza Ideale
Ruolo del docente	Garante del “vuoto”	Facilitatore critico	Regista della mediazione	Testimone di senso
Obiettivo di sviluppo	Presenza e Attenzione	Consapevolezza e Discernimento	Significazione Simbolica	Giudizio e Identità

Tabella 5 – sintesi delle fasi

5. Conclusioni

L’obiettivo trasversale dell’azione pedagogica, come delineato in questo studio, non dovrebbe risiedere nell’adattamento funzionale e passivo dell’adolescente al sistema sociale, bensì nel passaggio dalla dipendenza infantile alla strutturazione di una capacità critica – approccio che implica anche la capacità di giudicare l’adulto da cui dipendere in termini paradigmatici.

L’obiettivo proposto converge con la Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000) per la quale



l'autonomia non è assenza di un modello, ma l'integrazione dei valori esterni in una struttura del Sé coerente.

Quando l'adolescente pone lo zaino, emblema delle istituzioni/valori vincolanti, davanti a sé sta compiendo un atto di integrazione, che lo porta a trasformare la pressione sociale in motivazione e presa in carico dentro di sé della realtà nella quale vive.

Lo studio conferma che l'adolescente contemporaneo, immerso in quella modernità liquida e mai ben decifrabile (Bauman, 2000), desidera posizionare sé stesso nel mondo con un significato: l'incapacità di dare senso e riconoscimento al sé sfocia nella parola-muta.

La didattica tradizionale si limita spesso a somministrare una educazione depositaria (Freire, 1970), accumulando nozioni inerti e uguali per tutti, sulla scorta del modello erudito ereditato dalla latinità; al contrario, la presente ricerca sul campo dimostra la necessità di una didattica che si agganci all'esperienza di ogni singolo studente.

In breve, la parola-muta non è un problema che si cura con strategie intellettualistiche o con la stigmatizzazione clinica, ma con la presenza intelligente dell'adulto e l'uso strategico di "simboli".

Come suggerito da Recalcati (2014) con l'analisi del *complesso di Telemaco*: il giovane oggi non ha bisogno di un "Padre-padrone" che detti la legge, ma un "Padre-testimone" che gli sappia mostrare, attraverso la propria vita, che la realtà ha un senso e che il desiderio può essere fecondo e produttivo.

Imparando a porre davanti a sé lo "zaino" in modo critico, l'adolescente dovrebbe allenarsi a un approccio nuovo con la realtà, finalizzato a decifrare il suo vissuto.

Paradossalmente, la letteratura pedagogica potrebbe supportare la formazione degli adulti, affinché sanino la frettolosa e schematizzata modalità con cui si rapportano con gli adolescenti.

<i>Autore/Approccio</i>	<i>Concetto Chiave</i>	<i>Ruolo dell'Adulto</i>	<i>Esito per l'Adolescente</i>
Freire (1970)	Educazione Depositaria	Trasmittitore di saperi	Alienazione e passività
Recalcati (2014)	Erotica dell'insegnamento	Testimone del desiderio	Apertura al nuovo (Telemaco)
Deci & Ryan (2000)	Autodeterminazione	Facilitatore di autonomia	Motivazione intrinseca
Questo Studio	Ri-significazione Poietica	Coerenza Ideale	Autonomia Critica (Zaino)

Tabella 6 – Sintesi comparativa degli approcci alle problematiche adolescenziali

È bene tener presente che, in questo studio, la pedagogia della ri-significazione non va intesa come un mero intervento riparativo per soggetti problematici o isolati, ma come una pratica di libertà. Tale approccio pedagogico restituisce all'adolescente la dignità della propria unicità, permettendogli di abitare il mondo, liberandolo dalla passività e dall'ansia, trasformandolo in un protagonista capace di giudizio.

Il passaggio dallo "zaino passivo" allo "zaino critico" è mediato, in ultima analisi, dalla capacità dell'adulto di restare in vigile attesa del suo giovane.

Riprendendo la lezione di Piero Bertolini (2021), l'educatore deve possedere la "pazienza fenomenologica" di chi sa che l'evento educativo non può essere un atto di manipolazione.

L'educatore deve testimoniare la propria coerenza testimoniando che la realtà esistenziale del giovane, pur se complessa e a volte tragica, non è ri-significabile a piacimento dell'adulto, ma è un periodo di apertura al mondo durante il quale l'adolescente deve imparare a costruire il proprio destino.

Riferimenti bibliografici

Acervo da Laje (2020). Sobre. O Acervo da Laje É Um Espaço de Memória Artística, Cultural e de Pesquisa Sobre o Subúrbio Ferroviário de Salvador. www.acervodalaje.com. Salvador, Brasil; <https://www.acervodalaje.com.br/>

Ammaniti, M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Raffaello Cortina.



- Bastos, A. C. S., Iriart, M. F., Alcântara, M. A. R., Milani, F., & Santos, J. E. F. (2008). O risco e a possibilidade: ser adolescente em contextos brasileiros. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*, 567-586.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bertolini, P. (2021). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata (1988)*. Guerini Scientifica.
- Calvino, I. (1988, postumo). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Mondadori.
- D'Aurizio, C. (2024). Una parola muta tra filosofia e letteratura. Considerazioni su un paradosso. In *Itinerari. Annuario di Ricerche Filosofiche*, LXIII, 117-132
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Llera Blanes, G. (2021). Trek to Everest Base Camp: (Re)composing a Sound-Trek and (Re)experiencing as Soundscape Remix. *Cadernos de arte e antropologia*, 10, 2, 71-94.
- Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science*, 79(2046), 240-243.
- Duarte, V., & Chagas, M. (2021). Acervo da Laje: Aesthetics and memory in the periphery. *International Journal of Heritage Studies*, 27(4), 382–395.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. Norton & Company.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Herder and Herder.
- Giussani, L. (1995). *Il Tempio e il Tempo: Dio e Uomo*. Bur-Rizzoli.
- Giussani, L. (2016). *Il rischio educativo (1977)*. Bur-Rizzoli.
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation*. Penguin Press.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence in literature, biography, and history. In G. S. Hall, *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, 1, 513–589. D Appleton & Company.
- Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie (Vol. 641)*. Felix Meiner Verlag.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio: essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Lusardi, A. (2022). *Per una pedagogia della parola-muta. Educazione estetica e disagio comunicativo*. Liguori.
- Mahfoud M. (2016). A estruturação da experiência segundo Luigi Giussani. *Estudos em Psicologia*, (XXXIII), 395-401.
- Postman, N. (1983). Disappearances Can Be Deceiving. *Harvard Educational Review*, 53(2).
- Ramdani, E. E., Sulistiana, D., & Anggarasari, N. H. (2026). The Influence of Peer Attachment on Self-efficacy of Junior High School Students. *QUANTA Open Journal. Kajian Bimbingan dan Konseling dalam Pendidikan*, 10(1), 43-51.
- Ramirez, R. (2026). *Educazione rispettosa: L'approccio amorevole per crescere bambini felici*. Edizioni Mondadori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Stein, S. E. (1917). Zum Problem der Einfühlung. Teil II/IV der unter dem Titel *Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung* eingereichten Abhandlung. Buchdruckerei des Waisenhauses.
- Tolomelli, A. (2015). *L'adolescenza non esiste*. FrancoAngeli.
- Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.