



## Claudia Maulini

Professoressa Associata, Università Parthenope di Napoli, claudia.maulini@uniparthenope.it

## Chiara Stella Melani

Teacher, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, prof.ssachiarastella@gmail.com

## Cristiana D'Anna

Professoressa Associata, Università Pegaso di Napoli, cristiana.danna@unipegaso.it

# Tra esperienza e rappresentazione: la Generazione Z di fronte al rischio nell'era della mediazione digitale

## Between experience and representation: Generation Z facing risk in the age of digital mediation

Call

This paper explores young adults' representations of behaviour in emergency situations from a pedagogical perspective, using the Crans-Montana tragedy as a threshold event for reflecting on contemporary vulnerabilities. The study aims to understand how young people interpret and deal with emergency situations, and how education can improve their ability to communicate and express situations of difficulty and distress.

Through a focus group with university students and the use of video vignettes, the study investigates the connection between risk perception, emotional regulation, and digital mediation. The findings highlight how Generation Z experiences a tension between experience and representation, where performative identity and group conformity can inhibit individual agency. The analysis rejects blaming interpretations, interpreting the fragility of the ego and the vulnerability of the masses as the result of educational contexts that neglect the emotional dimension. In conclusion, the findings highlight how prevention requires a reconfiguration of educational responsibility, oriented towards promoting safety not only through normative compliance, but as a situated experience and a practice of care.

**Keywords:** agency, digital technologies, educational responsibility, vulnerability, youth

Il contributo esplora in chiave pedagogica le rappresentazioni di giovani adulti circa i comportamenti in situazioni di emergenza, assumendo la tragedia di Crans-Montana come evento-soglia per riflettere sulle vulnerabilità contemporanee. Lo studio mira a cercare di capire come i giovani interpretano e affrontano situazioni di emergenza e come l'educazione può migliorare la loro capacità di comunicare ed esprimere situazioni di difficoltà e disagio. Attraverso un *focus group* con studenti universitari e l'uso di *video-vignettes*, lo studio indaga il legame tra percezione del rischio, regolazione emotiva e mediazione digitale. I risultati evidenziano come la Generazione Z viva una tensione tra esperienza e rappresentazione, dove l'identità performativa e il conformismo di gruppo possono inibire l'*agency* individuale. L'analisi rigetta letture colpevolizzanti, interpretando la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse come esiti di contesti educativi che trascurano la dimensione emotiva. In conclusione, i risultati evidenziano come la prevenzione richieda una riconfigurazione della responsabilità educativa, orientata a promuovere la sicurezza non solo attraverso l'adempimento normativo, ma come esperienza situata e pratica di cura.

**Parole chiave:** agency, giovani, responsabilità educativa, tecnologie digitali, vulnerabilità

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Maulini, C., Melani, C.S., & D'Anna, C. (2026). Tra esperienza e rappresentazione: la Generazione Z di fronte al rischio nell'era della mediazione digitale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 77-85. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-08>

**Corresponding Author:** Claudia Maulini | claudia.maulini@uniparthenope.it

**Received:** 18/05/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-08



## Introduzione

La notte del Capodanno 2026 a Crans-Montana è scoppiato un incendio in una discoteca affollata, causando oltre 40 morti e più di 100 feriti, in gran parte adolescenti e giovani. Le fiamme si sono propagate in modo rapidissimo, in circa 90 secondi si è raggiunto il *flashover*, rendendo impossibile la fuga.

Questa tragedia ha scosso profondamente gli animi e il dibattito socioeducativo contemporaneo, in un tempo in cui gli adolescenti, attraverso le loro fragilità e sofferenze, chiedono con forza di essere pensati, visti e ri-conosciuti. Il dramma di Crans-Montana ha prodotto una destabilizzazione profonda: ha colpito la cosiddetta Generazione Z, giovani tra i 15 e i 25 anni, prima generazione cresciuta con lo smartphone, abituata a vivere e condividere l'esperienza attraverso video, post e commenti, e che ha attraversato una fase cruciale dello sviluppo durante gli anni della pandemia da COVID-19, in condizioni di isolamento e limitazione delle relazioni sociali.

Tale configurazione generazionale si iscrive all'interno di una trasformazione più ampia delle esperienze di crescita, profondamente influenzate dalla mediazione digitale. Studi recenti evidenziano come i giovani cresciuti in ambienti altamente connessi sviluppino forme di socialità, costruzione identitaria e percezione di sé fortemente intrecciate con le dinamiche dei media digitali (boyd, 2014; Selwyn, 2016; Turkle, 2012; Twenge, 2017). La distinzione tra esperienza vissuta e rappresentazione tende a ridursi, generando nuove modalità di relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo.

Le immagini di Crans-Montana hanno attivato potenti processi di identificazione e rispecchiamento, alla base dell'empatia e del riconoscimento reciproco. Le dinamiche dell'evento, i volti e la sofferenza dei protagonisti, insieme alle narrazioni mediatiche esperite in una dimensione onlife, si inscrivono nella categoria del trauma indiretto o vicario, sollecitando una riflessione che va oltre il singolo episodio e investe il modo in cui la società interpreta – e spesso fraintende – i comportamenti degli adolescenti.

Le ricerche neuroscientifiche mostrano come la corteccia prefrontale completi il proprio sviluppo solo nella prima età adulta, mentre in condizioni di stress estremo prevalgono risposte emotive e istintive mediate dal sistema limbico, con una temporanea inibizione delle funzioni esecutive (Schoore, 2003). Ne deriva che attribuire ai minori una piena responsabilità decisionale in situazioni di emergenza risulta riduttivo e, per certi versi, ingiusto. Questo dato impone un cambio di prospettiva: non si tratta di giustificare comportamenti rischiosi, ma di comprenderne le basi per costruire contesti più sicuri e adeguati.

In tale quadro emerge con forza il nodo della responsabilità educativa degli adulti. Se gli adolescenti non sono ancora pienamente in grado di valutare i rischi, spetta a genitori, educatori e istituzioni creare ambienti che riducano al minimo le possibilità di errore e promuovano una prevenzione concreta, accessibile e interiorizzata. In questa prospettiva, la responsabilità educativa si configura come compito fondativo dell'agire pedagogico, richiamando quanto sottolineato da Arendt (1954) rispetto al dovere degli adulti di introdurre le nuove generazioni in un mondo condiviso, rendendolo comprensibile e abitabile.

Ciò implica non solo il rispetto delle normative di sicurezza, ma anche la promozione di una cultura della condivisione e del dialogo, capace di contrastare le forme di isolamento che caratterizzano la contemporaneità. L'educazione alla sicurezza non può limitarsi a indicazioni teoriche o a protocolli formali, ma deve tradursi in esperienze pratiche, simulazioni ed esercizi che consentano ai giovani di sviluppare automatismi efficaci anche in condizioni di panico. In questa direzione, l'apprendimento assume una natura esperienziale e situata, in linea con la prospettiva pedagogica che riconosce nell'esperienza il fondamento del processo educativo (Dewey, 1938).

Diventa quindi imprescindibile interrogarsi sul ruolo delle istituzioni e delle strutture che ospitano minori, garantendo standard elevati, controlli rigorosi e una progettazione degli spazi che tenga conto delle reali capacità cognitive ed emotive degli utenti più giovani. Tale prospettiva ribalta una narrazione spesso dominante, che tende a colpevolizzare i ragazzi a posteriori, orientando invece l'attenzione verso la responsabilità dei contesti. In questo senso, l'educazione può essere interpretata come pratica di cura, orientata alla costruzione di ambienti capaci di sostenere lo sviluppo (Mortari, 2015).

Negli ultimi anni i giovani sono stati frequentemente descritti attraverso categorie legate alla difficoltà di autoregolazione e a una presunta fragilità identitaria. I social media restituiscono spesso immagini di



un lo esposto e sovraesposto, orientato alla ricerca di riconoscimento e consenso. Lo scenario iperconnesso evidenzia nuove forme di vulnerabilità e di ritiro psicologico che ridefiniscono i confini della clinica e dell'identità giovanile (Lavenia, 2010), fino a configurare veri e propri quadri di dipendenza online e tecnomediazioni disfunzionali della relazione (Lavenia, 2012, 2018). Tuttavia, interpretare tali fenomeni come espressione di una semplice immaturità individuale rischia di risultare riduttivo.

È necessario, piuttosto, considerare l'intreccio tra modelli educativi e trasformazioni socioculturali, interrogando il ruolo delle agenzie educative nella costruzione dell'identità, in un contesto che Bauman ha definito "liquido" (Bauman, 2000) e segnato da un clima emotivo di sfiducia e inadeguatezza (Benasayag & Schmit, 2003).

Le funzioni esecutive – inibizione, pianificazione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva – rappresentano un elemento cruciale per lo sviluppo della capacità di selezionare, decidere e prevedere. Tali funzioni non si sviluppano automaticamente, ma richiedono contesti educativi ricchi di relazioni e stimoli. Emerge così una contraddizione: il mondo adulto richiede ai giovani autonomia e responsabilità, mentre i modelli educativi risultano ancora fortemente centrati su dimensioni cognitive standardizzate, trascurando la dimensione emotiva e relazionale. Le competenze emotive continuano a essere definite "non cognitive", confermando implicitamente il primato del cognitivo<sup>1</sup>.

La regolazione emotiva si sviluppa attraverso esperienze educative significative e relazioni; il benessere individuale e sociale si fonda su competenze quali autoconsapevolezza e gestione delle emozioni (Goleman, 2011), mentre eventuali difficoltà vanno lette all'interno dei contesti relazionali (Schore, 2003). In questa prospettiva, l'educazione è chiamata a sostenere processi di soggettivazione, intesi come possibilità per i soggetti di sviluppare agency e posizionarsi in modo consapevole nei contesti sociali.

La costruzione dell'identità appare oggi sempre più complessa. Particolare attenzione è posta all'uso dei social media nei giovani e non solo; le ricerche condotte da Turkle (2012) evidenziano come le tecnologie digitali incoraggino la costruzione di identità performative, orientate alla visibilità e al riconoscimento esterno. Twenge (2017) ha rintracciato un legame tra l'uso intensivo degli smartphone e aumento di ansia, insicurezza e fragilità identitaria. In questa prospettiva, Boyd (2014) sottolinea come i social network non rappresentino semplicemente strumenti di comunicazione, ma veri e propri ambienti socioeducativi entro i quali i giovani negoziano identità, appartenenza, visibilità e riconoscimento.

Le tecnologie digitali favoriscono forme di identità performativa, orientate alla visibilità e al riconoscimento esterno (Turkle, 2012; Twenge, 2017). L'idea implicita secondo cui "esisto in quanto appaio" segna una trasformazione profonda del rapporto tra individuo e società, inserendosi in quella che è stata definita "cultura del narcisismo" (Lasch, 1979) e nella più ampia "società della prestazione" (Han, 2015).

Il progressivo indebolimento della dimensione comunitaria contribuisce a privatizzare il disagio, trasformando problemi collettivi in difficoltà individuali (Bauman, 2006). La difficoltà dei giovani a costruire un progetto di vita significativo appare così come il riflesso di un contesto che fatica a offrire prospettive condivise, rendendo urgente il recupero di una dimensione collettiva dell'educazione.

In ambito letterario, la fragilità dell'io trova una rappresentazione significativa nel personaggio di Serafino Gubbio nei Quaderni di Serafino Gubbio operatore (Pirandello, 2015), che progressivamente perde la propria soggettività diventando spettatore passivo della realtà. Tale figura anticipa alcune dinamiche contemporanee, in cui i dispositivi digitali trasformano i soggetti in produttori e spettatori della propria esistenza (Turkle, 2012; Han, 2015). La sovraesposizione mediatica rischia così di svuotare l'esperienza di profondità, contribuendo alla costruzione di un io fragile, dipendente dallo sguardo altrui.

1 ART.1 "Al fine di promuovere lo sviluppo armonico e integrale della persona, delle sue potenzialità e dei suoi talenti, la cultura della competenza, di integrare i saperi disciplinari e le relative abilità fondamentali e di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica, il Ministero dell'istruzione e del merito, a decorrere dall'anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, favorisce iniziative finalizzate allo sviluppo delle competenze non cognitive e trasversali nelle attività educative e didattiche delle istituzioni scolastiche statali e paritarie di ogni ordine e grado, nel rispetto delle prerogative del collegio dei docenti." Cfr. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2025;22>



In questo scenario, la tragedia di Crans-Montana assume il valore di caso emblematico, capace di rendere visibili le tensioni tra esperienza, rappresentazione, regolazione emotiva e responsabilità che attraversano la contemporaneità.

Il presente contributo si propone di esplorare, in chiave pedagogica, le rappresentazioni di giovani adulti rispetto ai comportamenti individuali e collettivi in situazioni di rischio, assumendo la tragedia di Crans-Montana come occasione di riflessione su dinamiche emergenziali ad alta densità relazionale. Attraverso la realizzazione di un focus group con studenti universitari, lo studio intende indagare come vengano interpretati il rapporto tra percezione del rischio, regolazione emotiva, dinamiche di gruppo e attribuzione della responsabilità, al fine di contribuire alla comprensione dei processi che alimentano la fragilità dell'Io e la vulnerabilità delle masse nella contemporaneità e di individuare possibili implicazioni per la progettazione educativa.

## Metodologia

Lo studio si colloca all'interno di una prospettiva di ricerca qualitativa di tipo esplorativo, finalizzata a indagare le rappresentazioni e le interpretazioni di giovani adulti rispetto ai comportamenti individuali e collettivi in situazioni di rischio.

La ricerca si è avvalsa della tecnica del *focus group*, scelta per la sua efficacia nell'indagare i processi di co-costruzione dei significati e nel far emergere la natura interattiva e relazionale delle opinioni (Krueger & Casey, 2015). "L'impiego di questo strumento favorisce l'analisi non solo del dato testuale, ma anche dei processi dialogici e delle negoziazioni di senso che scaturiscono dal confronto tra i partecipanti."

Per il focus group ci si è avvalsi di un campione di convenienza composto da 8 studenti dell'Università di Napoli Parthenope con un'età media di 22 anni, selezionati su base volontaria. I criteri di selezione stabiliti per il reclutamento sono stati: a) appartenenza anagrafica alla coorte della Generazione Z (nati tra il 1997 e il 2012); c) possesso e utilizzo quotidiano di smartphone e profili social attivi.

La scelta di coinvolgere studenti universitari è stata motivata dall'interesse a esplorare le rappresentazioni di giovani adulti che si collocano in una fase di transizione tra adolescenza ed età adulta, caratterizzata da una progressiva acquisizione di autonomia decisionale e responsabilità. Tale fascia d'età risulta inoltre particolarmente significativa in relazione al fenomeno indagato, in quanto prossima a quella dei giovani coinvolti nella tragedia di Crans-Montana.

Come stimolo iniziale è stato utilizzato un video narrativo relativo alla tragedia di Crans-Montana, scelto per la sua capacità di attivare processi di riflessione situata e di coinvolgimento emotivo.

L'utilizzo del video si colloca all'interno della *metodologia delle vignette* (Barter & Renold, 1999; Hughes, 1998), intese come brevi rappresentazioni di situazioni realistiche finalizzate a sollecitare nei partecipanti riflessioni, giudizi e interpretazioni su fenomeni complessi. Nella ricerca qualitativa contemporanea, le vignette possono assumere anche forma audiovisiva (*video-vignettes*), risultando particolarmente efficaci nel favorire il coinvolgimento emotivo e la discussione su temi sensibili (Tremblay et al., 2022).

Dopo la visione del video, i partecipanti sono stati invitati dal facilitatore a esprimere liberamente le proprie impressioni attraverso una domanda aperta ("Cosa vi ha colpito di più?"), seguita da una traccia di discussione semi-strutturata volta ad approfondire alcune dimensioni chiave: percezione del rischio, dinamiche di gruppo, gestione delle emozioni, attribuzione della responsabilità e ruolo dei contesti educativi.

Il *focus group*, della durata di circa 60 minuti, è stato condotto da un facilitatore e registrato previo consenso informato dei partecipanti, nel rispetto dei principi etici della ricerca educativa.

La registrazione è stata trascritta integralmente e analizzata attraverso un processo di analisi tematica di tipo induttivo (Braun & Clarke, 2006). L'analisi si è articolata in più fasi: una prima lettura esplorativa del materiale, seguita da una fase di codifica aperta, che ha permesso di individuare unità di significato



ricorrenti; successivamente, tali codici sono stati progressivamente aggregati in categorie e sottocategorie tematiche costruite a partire dai dati.

Particolare attenzione è stata dedicata alla selezione di estratti significativi, utilizzati per restituire la voce dei partecipanti e supportare l'interpretazione dei risultati. Il processo analitico ha mantenuto un orientamento riflessivo, volto a riconoscere la natura situata e co-costruita dei dati, anche in relazione al ruolo del facilitatore nel guidare la discussione.

## Risultati

L'analisi dei contenuti emersi dai focus group ha consentito di individuare alcune categorie tematiche ricorrenti, articolate in sottocategorie, attraverso cui gli studenti leggono e attribuiscono significato alla tragedia presentata nel video. Nel complesso, i risultati restituiscono una rappresentazione articolata e multilivello del fenomeno, che intreccia dimensioni individuali, relazionali, culturali e educative.

Una prima categoria riguarda la *percezione e interpretazione del rischio*, all'interno della quale emergono sottocategorie quali la mancata percezione iniziale, la sottovalutazione della situazione, il ritardo nella comprensione della gravità e una più generale difficoltà previsionale; i partecipanti sottolineano infatti come "all'inizio non si è percepito il pericolo" e come "si è capito troppo tardi che la situazione era grave", evidenziando una difficoltà nel trasformare segnali ambigui in decisioni preventive.

Una seconda categoria concerne la *mediazione digitale e la cultura dell'apparire*, con sottocategorie relative all'esibizionismo digitale, alla ricerca di visibilità, alla sovrapposizione tra vivere e rappresentare e alla virtualizzazione del reale; in questo senso, il comportamento di chi filma viene interpretato come espressione di una soggettività orientata alla visibilità ("devo far vedere che sto vivendo quel momento", "se non la registri è come se non l'hai vissuta"), suggerendo una tensione tra esperienza e rappresentazione e una possibile difficoltà a mantenere una presenza consapevole nel contesto.

Una terza categoria riguarda le *dinamiche di gruppo e la vulnerabilità della massa*, articolata nelle sottocategorie del conformismo, della sospensione del giudizio individuale, dell'influenza reciproca e della paura del giudizio sociale; come affermano gli studenti, "se stanno tutti fermi, resto fermo pure io" e "il comportamento degli altri determina la mia scelta", mettendo in luce come l'incertezza individuale venga amplificata all'interno del gruppo e possa condurre a una sospensione dell'azione.

Accanto a queste dimensioni, emerge una quarta categoria relativa alla *fragilità dell'io e all'immaturità decisionale*, con sottocategorie quali l'immaturità legata all'età, la mancanza di strumenti interpretativi, la debole autonomia di giudizio e il limitato sviluppo del pensiero critico; in questo senso, i partecipanti evidenziano come "non hanno gli strumenti per capire subito cosa fare" e come "se non hai una tua personalità, segui la massa", interpretando tali aspetti non in chiave colpevolizzante ma come esito di un processo evolutivo ed educativo.

Una quinta categoria riguarda la *responsabilità educativa degli adulti*, declinata nelle sottocategorie dell'iperprotezione, della mancata educazione alla responsabilità, della sostituzione educativa e dell'assenza di esperienze formative situate; gli studenti sottolineano infatti come "non ci hanno insegnato a gestire queste situazioni" e come "se qualcuno ti risolve sempre tutto, tu non impari", evidenziando il bisogno di percorsi educativi orientati allo sviluppo di autonomia e capacità di fronteggiare il reale.

Parallelamente, emerge una sesta categoria relativa alla *responsabilità strutturale e contestuale*, che comprende sottocategorie quali l'inadeguatezza del contesto, gli errori organizzativi, l'assenza di guida nella gestione dell'emergenza e l'affidamento fiduciario al contesto; in questa prospettiva, gli studenti affermano che "il locale non doveva essere aperto in quelle condizioni" e che "tu vai lì e dai per scontato che sia tutto a norma", evidenziando come il comportamento individuale sia profondamente condizionato dalle condizioni ambientali.

Infine, una settima categoria riguarda la *cultura del rischio e la dimensione socioculturale*, articolata nelle sottocategorie della familiarità con il pericolo, delle differenze territoriali, della fiducia nei sistemi e della costruzione mediatica del rischio; come evidenziato dai partecipanti, "noi siamo più abituati al pe-



ricolo” e “in Svizzera dai per scontato che sia tutto sicuro”, a conferma del fatto che la percezione del rischio si configura come un costrutto culturalmente situato. Nel complesso, le categorie emerse mostrano come la tragedia venga interpretata non attraverso una logica monocausale, ma come esito di un intreccio complesso tra fragilità individuale, dinamiche di gruppo, mediazione culturale, responsabilità educativa e condizioni strutturali, evidenziando come la fragilità dell’Io e la vulnerabilità delle masse si costruiscano e si amplifichino reciprocamente nei contesti collettivi.

## Discussione

I risultati emersi dall’analisi del *focus group* invitano a leggere la tragedia di Crans-Montana non come evento eccezionale o devianza individuale, ma come lente attraverso cui osservare dinamiche più ampie che attraversano la contemporaneità, in particolare in relazione ai processi di costruzione dell’identità, alla percezione del rischio e al rapporto tra individuo e collettività. In questa prospettiva, la fragilità dell’Io e la vulnerabilità delle masse si configurano come fenomeni reciprocamente implicati, che prendono forma all’interno di contesti culturali, relazionali ed educativi specifici.

Una prima chiave interpretativa riguarda la difficoltà di riconoscere e anticipare il rischio, che i partecipanti descrivono come esito di una mancata percezione iniziale, di una sottovalutazione della situazione e di un ritardo nella comprensione della gravità. Questo dato, pur trovando un fondamento nelle evidenze neuroscientifiche relative allo sviluppo incompleto delle funzioni esecutive e alla prevalenza delle risposte emotive in condizioni di *stress* (Schore, 2003), non può essere ridotto a una spiegazione di tipo neurobiologico. Al contrario, esso richiama la necessità di considerare la percezione del rischio come competenza situata, che si costruisce attraverso l’esperienza e la mediazione educativa. In linea con la prospettiva di Dewey (1938), la capacità di leggere il contesto, attribuire significato ai segnali e prendere decisioni in condizioni di incertezza non è una abilità astratta, ma il risultato di processi di apprendimento che si sviluppano in contesti concreti, attraverso pratiche che consentono di esercitare e riflettere sull’azione.

Una seconda linea di riflessione riguarda il ruolo della mediazione digitale nella costruzione dell’esperienza e dell’identità. Le interpretazioni dei partecipanti evidenziano come l’atto di filmare e condividere l’evento venga percepito non come comportamento deviante, ma come espressione di una modalità diffusa di abitare il reale, in cui l’esperienza tende a essere vissuta e contemporaneamente rappresentata. Questo dato si colloca coerentemente nelle analisi relative alla Generazione Z, che descrivono una soggettività profondamente intrecciata con i media digitali, all’interno di un ecosistema comunicativo in cui visibilità, riconoscimento e narrazione di sé assumono un ruolo centrale (Boyd, 2014; Turkle, 2012; Twenge, 2017; Selwyn, 2016). In tale prospettiva, la tensione tra esperienza e rappresentazione non va interpretata come semplice superficialità, ma come esito di una trasformazione culturale che ridefinisce il rapporto tra presenza, identità e relazione. La fragilità dell’Io emerge così non come *deficit* individuale, ma come condizione generata da una crescente dipendenza dal riconoscimento esterno, in linea con le letture critiche della contemporaneità proposte da Bauman (2000), Lasch (1979) e Han (2015).

Una terza dimensione interpretativa riguarda le dinamiche di gruppo e la vulnerabilità della massa. I dati mostrano come, in condizioni di incertezza, il comportamento individuale venga profondamente influenzato da quello altrui, generando fenomeni di conformismo e sospensione del giudizio. Questo elemento consente di spostare lo sguardo dalla responsabilità individuale alla dimensione relazionale e situata dell’azione, evidenziando come le decisioni non siano mai esclusivamente individuali, ma emergano all’interno di contesti interattivi. La vulnerabilità della massa non rappresenta un’anomalia, ma una possibilità inscritta nelle dinamiche sociali, che si attiva in assenza di riferimenti condivisi e di capacità di orientamento. La fragilità dell’Io e la vulnerabilità della massa appaiono così come due facce dello stesso processo: un soggetto che fatica a costruire un’autonoma capacità di giudizio tende a delegare al gruppo la lettura della situazione, mentre un gruppo privo di orientamento amplifica l’incertezza individuale.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda la responsabilità educativa, che emerge con forza nelle narrazioni dei partecipanti. I giovani non si limitano ad attribuire la responsabilità ai singoli comporta-



menti, ma chiamano in causa il ruolo degli adulti e dei contesti nella costruzione delle competenze necessarie ad affrontare situazioni complesse. Questo dato appare particolarmente significativo alla luce della riflessione pedagogica sulla responsabilità delle generazioni adulte, intesa non come controllo, ma come compito di introduzione al mondo e di costruzione di condizioni di esperienza (Arendt, 1954). L'educazione si configura come pratica di cura (Mortari, 2015), orientata a sostenere processi di sviluppo che tengano insieme dimensione cognitiva, emotiva e relazionale. I risultati evidenziano invece una possibile discontinuità tra le richieste di autonomia rivolte ai giovani e le reali opportunità educative offerte per sviluppare tale autonomia, confermando la necessità di ripensare i modelli formativi in chiave più esperienziale e situata.

In questo quadro si inserisce anche la questione delle funzioni esecutive e della regolazione emotiva, che i partecipanti riconoscono come elementi critici nella gestione dell'emergenza. L'analisi suggerisce che tali competenze non si sviluppano in modo automatico, ma richiedono contesti educativi capaci di promuovere esperienze significative e relazioni di sostegno. L'educazione è chiamata a sostenere processi di soggettivazione, intesi come possibilità per i soggetti di sviluppare *agency* e di posizionarsi in modo consapevole nei contesti sociali. La difficoltà decisionale emersa nei dati può essere letta, in questa chiave, non come incapacità individuale, ma come esito di un processo educativo che fatica a integrare dimensione cognitiva ed emotiva, esperienza e riflessione.

Infine, i risultati mettono in luce la dimensione culturale della percezione del rischio, evidenziando come essa sia influenzata da abitudini, rappresentazioni sociali e livelli di fiducia nei sistemi. In linea con le analisi di Bauman (2006) e Benasayag e Schmit (2003), la contemporaneità appare segnata da una crescente incertezza e da un indebolimento dei riferimenti collettivi, che contribuiscono a rendere più difficile la costruzione di una lettura condivisa delle situazioni. La tendenza a individualizzare la responsabilità rischia di oscurare il ruolo dei contesti e delle condizioni strutturali, alimentando narrazioni semplificanti che non restituiscono la complessità dei fenomeni.

Nel complesso, la discussione conferma che la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse non possono essere comprese né affrontate separatamente. Esse si configurano come esiti emergenti di processi educativi, culturali e relazionali che richiedono una risposta pedagogica integrata. In questa prospettiva, diventa fondamentale promuovere contesti formativi capaci di sostenere lo sviluppo di competenze situate, di rafforzare la dimensione esperienziale dell'apprendimento e di valorizzare le relazioni come spazio di costruzione dell'autonomia. Solo attraverso una tale riconfigurazione dei processi educativi sarà possibile rispondere in modo significativo alle sfide poste dalla contemporaneità e contribuire alla costruzione di una cultura della responsabilità condivisa.

## Conclusioni

La riflessione sviluppata a partire dalla tragedia di Crans-Montana e dalle rappresentazioni emerse nei focus group consente di mettere in luce come i comportamenti osservati non possano essere interpretati attraverso letture semplificanti o colpevolizzanti, ma richiedano uno sguardo pedagogico capace di coglierne la complessità. I risultati mostrano chiaramente come la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse non siano condizioni isolate, ma fenomeni intrecciati, che prendono forma all'interno di contesti relazionali, culturali ed educativi specifici.

In questo senso, la difficoltà nel riconoscere tempestivamente il rischio, la tendenza a privilegiare la rappresentazione dell'esperienza rispetto alla sua piena elaborazione, la forte influenza delle dinamiche di gruppo e la dipendenza dal giudizio altrui non possono essere ridotte a tratti individuali, ma vanno comprese come esiti di processi di socializzazione e di modelli educativi che, nella contemporaneità, appaiono spesso sbilanciati. In particolare, alla luce delle trasformazioni che caratterizzano la Generazione Z, tali dinamiche risultano profondamente intrecciate con la mediazione digitale dell'esperienza, che contribuisce a ridefinire il rapporto tra identità, visibilità e riconoscimento (Turkle, 2012; Twenge, 2017).

Le evidenze raccolte confermano la necessità di un ripensamento profondo dei processi educativi, che



non può limitarsi all'acquisizione di conoscenze o al rispetto formale di norme, ma deve orientarsi verso la costruzione di competenze situate, capaci di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali. In tale prospettiva, l'educazione alla sicurezza non può essere intesa come trasmissione di regole, ma come esperienza incarnata, che consenta ai soggetti di sviluppare capacità di lettura del contesto, di anticipazione del rischio e di presa di decisione in condizioni di incertezza, in linea con una concezione dell'apprendimento come processo esperienziale e situato (Dewey, 1938).

Allo stesso tempo, la ricerca evidenzia con forza il ruolo della responsabilità educativa degli adulti e delle istituzioni, chiamati a progettare ambienti che tengano conto delle reali caratteristiche evolutive dei giovani. Garantire sicurezza non significa soltanto rispettare standard tecnici, ma costruire contesti che riducano i margini di errore e che accompagnino progressivamente i soggetti verso forme più mature di autonomia. In questa direzione, la prevenzione assume un valore educativo fondamentale, configurandosi non come controllo, ma come cura dei contesti e delle condizioni di esperienza (Mortari, 2015), in coerenza con una concezione dell'educazione come responsabilità verso il mondo e verso le nuove generazioni (Arendt, 1954).

Un ulteriore elemento che emerge riguarda la necessità di affrontare in modo critico il rapporto tra identità e mediazione digitale. La tendenza a vivere l'esperienza attraverso la sua rappresentazione richiede interventi educativi capaci di promuovere una relazione più consapevole con i media, restituendo centralità alla dimensione esperienziale, corporea e relazionale. In questo senso, diventa fondamentale creare spazi educativi in cui i giovani possano sperimentare forme di presenza autentica, di partecipazione e di costruzione condivisa di significati.

Infine, la ricerca suggerisce l'urgenza di recuperare una dimensione comunitaria dell'educazione, capace di contrastare la frammentazione e l'isolamento che caratterizzano la contemporaneità. La vulnerabilità delle masse, infatti, non è soltanto il prodotto di dinamiche collettive disfunzionali, ma anche il riflesso di una progressiva perdita di riferimenti condivisi e di pratiche educative orientate alla responsabilità reciproca.

Sul piano squisitamente operativo, le evidenze emerse suggeriscono la necessità di tradurre queste riflessioni in percorsi educativi orientati all'*Embodied Education* e all'apprendimento situato basati su simulazioni situate, educazione socio-emotiva, media literacy critica e pratiche riflessive orientate allo sviluppo dell'*agency*. Nello specifico, si prospettano tre linee di intervento fondamentali per i contesti formali e non formali: in primo luogo, risulta prioritario allestire laboratori di simulazione immersiva e *debriefing* emotivo, capaci di superare la mera trasmissione di protocolli di sicurezza teorici attraverso l'adozione di *video-vignettes* e simulazioni corporee, come il *role-playing*, delle situazioni di emergenza; questo approccio integrato permette ai giovani di esperire la gestione dell'ansia e del panico in un ambiente protetto, sviluppando risposte adattive e automatismi esecutivi capaci di bypassare il blocco limbico causato dallo *stress*. A questa dimensione corporea e situata deve affiancarsi una specifica azione di *digital literacy* volta allo smontaggio della performatività, da realizzarsi mediante percorsi di alfabetizzazione digitale critica orientati a problematizzare la *cultura del frame* e dell'apparire. In tal senso, gli interventi educativi devono mirare a scardinare l'automatismo della documentazione mediatica immediata, ovvero la tendenza a filmare il rischio, a favore di una cultura della solidarietà e del primo soccorso incarnata nell'agire nel rischio, potenziando così l'*agency* e la responsabilità individuale rispetto al conformismo del gruppo. Infine, sul piano relazionale, assume un ruolo centrale l'impiego del diario di bordo e della riflessività relazionale per promuovere contesti di parola collettivi in cui i giovani possano narrare e decostruire le proprie vulnerabilità senza il filtro del giudizio sociale o della colpevolizzazione adulta, ricostruendo progressivamente quel tessuto comunitario indispensabile per mitigare la fragilità dell'io.

In conclusione, il contributo invita a spostare lo sguardo dalla ricerca delle colpe alla costruzione delle condizioni, sottolineando come la fragilità dei più giovani rappresenti, molto spesso, uno specchio delle fragilità dei contesti educativi e sociali in cui crescono. In questa prospettiva, la vulnerabilità non può essere interpretata come tratto individuale, ma come esito di processi di soggettivazione che si sviluppano all'interno di ambienti relazionali e culturali specifici. Investire in educazione, in prevenzione e nella qualità delle relazioni e degli ambienti non costituisce dunque soltanto una risposta a eventi tragici, ma una scelta



culturale e pedagogica fondamentale per la costruzione di una società più consapevole, inclusiva e responsabile, capace di sostenere forme più mature di agency individuale e collettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1961). *Between past and future*. Penguin.
- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25, 1–6.
- Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Paura liquida*. Laterza.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Di Cesare, G., & Panaccione, I. (2021). Erranza del sintomo e crisi identitaria. *Psicobiettivo*, 3, 38–58.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Han, B.-C. (2015). *La società della stanchezza*. Nottetempo.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381–400.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. Norton.
- Lavenia, G. (2010). *Elementi di psicologia clinica e dinamica*. FrancoAngeli.
- Lavenia, G. (2012). *Internet e le sue dipendenze*. FrancoAngeli.
- Lavenia, G. (2018). *Le dipendenze tecnologiche*. Giunti Psychometrics.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Pirandello, L. (2015). *Quaderni di Serafino Gubbio operatore*.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. Norton.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.
- Tremblay, D., Turcotte, A., Touati, N., Poder, T. G., Kilpatrick, K., Bilodeau, K., et al. (2022). Development and use of research vignettes to collect qualitative data from healthcare professionals: A scoping review. *BMJ Open*, 12(1), e057095.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Codice Edizioni.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio* (L. Mecacci, Ed.). Laterza.