Italian Journal of Special Education for Inclusion

XIV | n. 1 | 2026

Numero Monografico

Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Cura, educazione, pratiche formative per un apprendimento comunitario e inclusivo nell'epoca della disgregazione sociale

Pensa MultiMedia

Italian Journal of Special Education for Inclusion

Rivista ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SI.Pe.S.)

anno XIV | n. 1 | giugno 2026

La rivista è consultabile in rete sul sito **https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes** e **www.sipesjournal.it**

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.sipesjournal.it

Editore
Pensa Evolution s.r.l. – Via Arturo Maria Caprioli, 8 – 73100 Lecce
tel. 0832.230435 – www.pensamultimedia.it – carla.pensa@pensamultimedia.it
Iscritta al Registro degli Operatori di Comunicazione al n. 11735 • C.C.I.A.A. 241468

Iscritta al n. 9 del Registro della Stampa del Tribunale di Lecce il 14 maggio 2013

ISSN 2282-6041 (on line)

http://www.sipesjournal.it

Per l'invio dei contributi e per comunicazioni: sipesjournal@pensamultimedia.it / 06.57334093

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Italian Journal of Special Education for Inclusion.

PROCEDURA DI REFERAGGIO

Gli articoli pervenuti sono sottoposti a un procedimento di referaggio in doppio cieco. A tal fine è preposto un apposito Comitato di Referaggio ma gli organi di direzione, board e redazione della rivista possono avvalersi anche di ulteriori Referee. I nominativi di valutatori e valutatrici saranno resi noti nel primo numero dell'annata successiva.
I giudizi sono espressi secondo quanto previsto a livello nazionale e internazionale e sono comunicati agli autori unitamente alle eventuali indicazioni di modifica che gli stessi devono accettare ai fini della pubblicazione. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori abbiano espresso parere positivo. In caso di giudizi fortemente contrastanti ci si avvale di un terzo revisore.

DIRETTORE RESPONSABILE

Fabio Bocci (Università Roma Tre)

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Laura Sara Agrati (Università Pegaso)
Gianluca Amatori (Università Europea di Roma)
Giombattista Amenta (Università di Messina)
Pilar Arnaiz Sánchez (Universidad de Murcia)
Serenella Besio (Università Valle D'Aosta)
Elsa Maria Bruni (Università di Chieti)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucia Chiappetta Cajola (Università Roma Tre)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Piero Crispiani (Università di Macerata)
Annamaria Curatola (Università Mediterranea di Reggio Calabria)
Salvatore Colazzo (Università Mercatorum)
Armando Curatola (Università di Messina)
Roberto Dainese (Università di Bologna)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)
Barbara De Angelis (Università Roma Tre)
Heidrun Demo (Università di Bolzano)
Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno)
Stefano Di Tore (Università di Salerno)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Carlo Fratini (Università di Firenze)
Rosa Gallelli (Università di Bari)
Andrea Garavaglia (Università Pegaso)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)
Maura Gelati (Università Milano Bicocca)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Filippo Gomez Paloma (Università di Cassino)
Karen Guldberg (University of Birmingham, GB)
Elias Kourkoutas (Università di Rethymno, Creta)
Dario Ianes (Università di Bolzano)
Angelo Lascioli (Università di Verona)
Pierpaolo Limone (Università Pegaso)
Alessandra Lo Piccolo (Università Kore di Enna)
Michele Mainardi (SUPSI, Svizzera)
Elena Malaguti (Università di Bologna)
Angela Magnanini (Università Foro Italico, Roma)
Ada Manfreda (Università Pegaso)
Lucia Martiniello (Università Pegaso)
Pasquale Moliterni (Università Foro Italico, Roma)
Margherita Merucci (Università Cattolica de Lyon)
Paolina Mulè (Università di Catania)
Antonello Mura (Università di Cagliari)
Anna Maria Murdaca (Università di Messina)
Marinella Muscarà (Università Kore di Enna)
Antonella Nuzzaci (Università di Messina)
Pilar Orero (Universitat Autònoma de Barcelona)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso)
Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Eric Plaisance (Università Paris V)
Béla Pukánszky (University of Budapest)
Luca Regrigeri (Università del Molise)
Robert Roche Olivar (Universidad de Barcelona)
Stefano Salmeri (Università Kore di Enna)
Patrizia Sandri (Università di Bologna)
Marina Santi (Università di Padova)
Joel Santos (Universidade de Lisboa)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università degli Studi della Repubblica di San Marino)
Domenico Tafuri (Università Parthenope di Napoli)
Giusi Antonia Toto (Università di Foggia)
Luigi Traetta (Università di Foggia)
Antonella Valenti (Università della Calabria)
Tamara Zappaterra (Università di Ferrara)
Iolanda Zollo (Università di Salerno)
Darja Zorc-Maver (University of Ljubljana)

BOARD

Paola Aiello (Università di Salerno)
Fabio Bocci (Università Roma Tre)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Urbino)
Luigi d'Alonzo (Università Cattolica, Milano)
Lucia De Anna (Università Foro Italico, Roma)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Catia Giaconi (Università di Macerata)
Pasquale Moliterni (Università Foro Italico Roma
Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Marisa Pavone (Università di Torino)
Francesco Peluso Cassese (Università Pegaso)

STAFF DI DIREZIONE

Nicole Bianquin (Università della Valle D'Aosta)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Donatella Fantozzi (Università di Pisa)
Andrea Fiorucci (Università del Salento)
Angela Magnanini (Università Foro Italico Roma)
Umberto Zona (Università Roma Tre)
Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari)

COMITATO DI REDAZIONE

Sofia Boi (Università Roma Tre)
Gianmarco Bonavolontà (Università di Cagliari)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata
Martina De Castro (Università Roma Tre)
Ilaria Folci (Università Cattolica Milano)
Simona Gatto (Università di Messina)
Antonio Giannone (Università degli Studi Kore di Enna)
Lorena Montesano (Università della Calabria)
Fausta Sabatano (Università di Salerno)
Moira Sannipoli (Università di Perugia)
Alessandra Straniero (Università della Calabria)
Ilaria Tatulli (Università di Cagliari)

COMITATO DI REFERAGGIO

Laura Sara Agrati (Università Pegaso)
Ilenia Amati (Università di Bari)
Gianluca Amatori (Università Europea Roma)
Maja Antonietti (Università di Parma)
Giovanni Arduini (Università di Cassino)
Dimitris Argiropoulos (Università di Parma)
Maria Antonietta Augenti (Università di Bologna)
Alessandro Barca (Università Pegaso)
Barbara Baschiera (Università Ca' Foscari Venezia)
Rosa Bellacicco (Università di Torino)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Philipp Botes (Università Roma Tre)
Mariateresa Cairo (Università Cattolica Milano)
Barbara Centrone (Università Roma Tre)
Maria Concetta Carruba (Università Pegaso)
Valentina Paola Cesarano (Università Pegaso)
Alessia Cinotti (Università Milano Bicocca)
Piero Crispiani (Università Macerata)
Paola Damiani (Università Modena e Reggio Emilia)
Tonia De Giuseppe (Università Giustino Fortunato)
Luca Decembrotto (Università di Bologna)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Diana Carmela Di Gennaro (Università di Salerno)
Donatella Fantozzi (Università di Pisa)
Daniele Fedeli (Università di Udine)
Cristina Gaggioli (Università per Stranieri di Perugia)
Patrizia Gaspari (Università di Urbino)
Simona Gatto (Università di Messina)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)
Carla Gueli (Università Roma Tre)
Ines Guerini (Università Roma Tre)
Daniela Gulisano (Università di Catania)
Angelo Lascioli (Università di Verona)
Grazia Lombardi (Università di Urbino)
Silvia Maggiolini (Università Cattolica Milano)
Andrea Mangiatordi (Università Milano Bicocca)
Francesco Marsili (Università di Perugia)
Damiano Meo (Università Cattolica Milano)
Enrico Miatto (IUSVE, Venezia)
Pasquale Moliterni (Università Roma “Foro Italico”
Alessandro Monchietto (Università di Torino)
Lorena Montesano (Università della Calabria)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Paolina Mulè (Università di Catania)
Anna Maria Murdaca (Università Enna Kore)
Patrizia Oliva (Università Magna Graecia Catanzaro)
Andreina Orlando (Università Roma Tre)
Silvio Pagliara (Università di Cagliari)
Guendalina Peconio (Università di Foggia)
Marianna Piccioli (Università di Firenze)
Stefania Pinnelli (Università del Salento)
Milena Pomponi (Università Roma Tre)
Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre)
Alessandra Romano (Università di Siena)
Nicoletta Rosati (Università LUMSA)
Giorgia Ruzzante (Università di Bolzano
Fabio Sacchi (San Raffaele Open University Roma)
Francesca Salis (Università di Macerata)
Giuseppe Sellari (Università Tor Vergata Roma)
Alessia Signorelli (Università di Perugia)
Donatello Smeriglio (Università di Messina
Clarissa Sorrentino (Università del Salento)
Arianna Taddei (Università della Repubblica di San Marino)
Ilaria Tatulli (Università di Cagliari)
Susanna Testa (Università di Urbino)
Michele Domenico Todino (Università di Salerno)
Alessia Travaglini (Università Guglielmo Marconi, Roma)
Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma)
Silvia Zanazzi (Università di Ferrara)
Elena Zanfroni (Università Cattolica Milano)
Francesca Zanon (Università di Udine)
Eleonora Zorzi (Università di Padova)

indice /summary

1 Editoriale
FABIO BOCCI
"Ki Ken Tai Ichi". Per un rinnovato impegno comunitario della Società Italiana di Pedagogia Speciale

0 Introduzione
PAOLA AIELLO, FABIO BOCCI, DANIELE FEDELI, CATIA GIACONI, FAUSTA SABATANO, TAMARA ZAPPATERRA
Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Cura, educazione, pratiche formative per un apprendimento comunitario e inclusivo nell'epoca della disgregazione sociale

CALL

16 PAMELA PROSPERI, MOIRA SANNIPOLI
Narrazioni e controNarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività • Narratives and counter-narratives of fragility. Pedagogical counseling in schools as a space for reflexivity

26 ALBERTO RIGHI, ARIANNA TADDEI
La Città Educativa come agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive • The Educating City as a political-pedagogical agent: perspectives for preventing individual fragilities and collective vulnerabilities

35 ANTONIO CUCCARO, CHIARA GENTILOZZI, SARA PELLEGRINI, RICCARDO SEBASTIANI, PAOLO CREATI, PAOLA DAMIANI, NICOLINA PASTENA, FILIPPO GOMEZ PALOMA
Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'ecosistema onlife. Una prospettiva interdisciplinare tra cognizione incarnata, mente estesa e pratiche educative • Fragility of the self and vulnerability of masses in the onlife ecosystem. An interdisciplinary perspective between embodied cognition, extended mind, and educational practices

44 LUNA LEMBO, STEFANIA MORSANUTO, FRANCESCO PELUSO CASSESE
Developmental vulnerabilities and educational contexts: an empirical study on teachers' emotional competencies • Fragilità evolutive e contesti educativi: uno studio empirico sulle competenze emotive degli insegnanti

53 ANNA MARIA MARIANI, EUGENIA TREGLIA, DOMENICO RUBINO
Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità • Educating for emergencies: cognitive risk appraisal and emotion regulation as socio-educational competencies in contexts of vulnerability

61 MONICA DI DOMENICO, GIOVANNA ROSARIA PALMIERI, PIO ALFREDO DI TORE
Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia inclusiva • The fragility of the Self and the vulnerability of the masses in the post-media age. Ecologies of connection, the crisis of the alphabetic paradigm, and the tasks of inclusive pedagogy

70 GIUSI ANTONIA TOTO, LEONARDO PALMISANO
Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana • Vulnerability of the masses and fragility of the self. A pedagogical reflection starting from the Crans-Montana tragedy

77 CLAUDIA MAULINI, CHIARA STELLA MELANI, CRISTIANA D'ANNA
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

86 TONIA DE GIUSEPPE, MANUEL AVERSANO
Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale • The principle of intersubjectivity in Flipped Inclusion: educating for social responsibility

97 ALESSIA TRAVAGLINI
Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award • Transforming educational contexts in a community-based way: experiences and perspectives of teachers recognized by the Atlante Italian Teacher Award

108 MARIA ANTONIETTA AUGENTI
Autodeterminazione e agency: il ruolo della scuola e delle pratiche educative • Self-determination and agency: the role of schools and educational and teaching practices

116 TEODORA LATTANZI, ALESSANDRO MONCHIETTO, SARA MATTIELLO, GIULIA LOMBARDO
Youth visions of the future: between stability and structural transformation • Rappresentazioni del futuro e traiettorie giovanili: tra istanze di stabilità e spinte alla trasformazione strutturale

indice /summary

127 ALFONSO FILIPPONE, AZZURRA QUERO
Hikikomori, relational fragility and inclusive education: an exploratory study on student teachers' representations within the Italian school inclusion model • Hikikomori, fragilità relazionale e inclusione scolastica: uno studio esplorativo sulle rappresentazioni dei corsisti in formazione nel modello italiano di scuola inclusiva

144 STEFANIA ROSSI
Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educazionale come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico • Beyond fragmentation and vulnerability: educational governance as a systemic rebalancer of contexts. The Role of the school principal

153 GIUSEPPE LIVERANO
Warm-up e didattica "scomposta" come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, l'inclusione e la cittadinanza responsabile. Un quadro teorico • Warm-up and "decomposed" teaching as devices for the development of executive functions, inclusion and responsible citizenship. A theoretical framework

166 MAURO PASCUCCI
Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva • From the egoic self to the ecological self: recognition and the crisis of social bonds from an inclusive perspective

174 NICOLA TENERELLI, ANTONIO ASCIONE
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

184 ELISABETTA FARAONI
Fragilità educativa e continuità dei percorsi: una rilettura attraverso i contesti di cura • Educational fragility and continuity of learning pathways: a reinterpretation through care contexts

192 FRANCESCO DEL SORBO, ROSA INDELLICATO
Intelligenza emotiva e supporto tra pari come determinanti della resilienza psicologica negli adolescenti nei contesti digitali • Emotional intelligence and peer support as determinants of psychological resilience in adolescents in digital contexts

206 TIZIANA DE VITA
Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee • Educating in fragility. Vulnerability, care and identity construction in contemporary societies

215 VINCENZO CASCINO
Vulnerabilità e resilienza dei virtualescenti nelle emergenze: un modello bio-psico-sociale tra funzioni esecutive e senso di comunità • Vulnerability and resilience of virtual adolescents in emergencies: a bio-psycho-social model across executive functions and sense of community

229 ALESSANDRA MURATORI
Hikikomori, fragilità dell'Io e digitale come *phármakon* • *Hikikomori*, vulnerability of the ego, and digital media as *phármakon*

237 MARIO EDEROCLITE
Governare la gioventù: fragilità e pericolosità come dispositivi morali nel discorso pubblico italiano • Governing youth: fragility and dangerousness as moral devices in italian public discourse

246 FRANCESCO PAOLO ROMEO
Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia • Rediscovering the «language» of those who now have no voice. Reflections and criteria for guiding the speech of adolescents and young people in the post-pandemic era

FUORI CALL

257 PAOLA DAMIANI
Sostenere lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education: *Spiral Model* e *Inclusive Teaching Device* (ITD) del Progetto INSIGHT • Fostering inclusive development in Higher Education: the Spiral Model and the inclusive Teaching Device (ITD) of the INSIGHT Project

270 MARTA CASPANI, SILVIA MAGGIOLINI
"Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi". Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità: la voce di ragazzi e ragazze di Cascina San Vincenzo • "I'd like to, I wouldn't like to, but if you want to". Promoting self-determination among people with disabilities: the voices of the young people at Cascina San Vincenzo

indice /summary

281 FRANCESCO MARSILI, FRANCESCO DURANTI, ANNALISA MORGANTI
Il feedback tra pari per promuovere l'apprendimento inclusivo nella scuola primaria: un caso di studio sulla lingua inglese • Peer feedback to promote inclusive learning in primary school: a case study in english language

297 ALESSIO SCHIAVONE, CONCETTA LA ROCCA, ARIANNA LODOVICA MORINI, AMALIA LAVINIA RIZZO
La qualità nei *nidi famiglia*: una ricerca empirica nel contesto italiano • Quality in *family-based childcare settings*: an empirical study in the italian context

312 LAURA MENICHETTI, SILVIA MICHELETTA, DMITRY SAMOYLOV
Play as an inclusive pedagogical device to prevent emerging disabilities in ageing processes: a systematic literature review • Il gioco come dispositivo pedagogico inclusivo per prevenire disabilità acquisite nei processi di invecchiamento. Una revisione sistematica della letteratura

332 SIMONE CONSEGNATI
Le strade non percorse. Disegni di legge e culture dell'inclusione nella scuola italiana (1971–1977) • The roads not taken. Legislative proposals and cultures of inclusion in italian schools (1971–1977)

341 TERESA CASACCHIA
La sordità infantile come condizione neuro-educativa complessa: implicazioni per la pedagogia speciale e l'educazione inclusiva • Childhood deafness as a complex neuro-educational condition: implications for special education and inclusive education

353 GIUSEPPE PANTANO, AMALIA LAVINIA RIZZO
Circle Singing as affective and embodied methodology: educational responses to postmodern social challenges • Il Circle Singing come metodologia affettiva ed embodied: risposte educative alle sfide sociali della postmodernità

RECENSIONI

364 ANGELO LASCIOLI
Giorgini, C. (2026) *Comunicazione e disabilità. Il fotoromanzo come strumento liberatorio*

366 DONATELLA CAMEDDA
Jia L. & Santi M. (2025) *Comparing Inclusive Education: Teachers' Struggles in Italy and China*

Editoriale

"Ki Ken Tai Ichi".
Per un rinnovato impegno comunitario della Società Italiana di Pedagogia Speciale

Fabio Bocci

> «Nella vita può succedere di tutto, ma ci sono due cose che nessuno ti potrà mai strappare» disse Irene. «Ciò che sei, e ciò che sai. Sono come due piante, e finché le coltivi con amore, resti libero»
> (Enrico Brizzi, 2009)

Il 5 giugno 2026 si è svolto a Milano, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, il Convegno Nazionale, con l'assemblea dei soci elettiva del nuovo Direttivo, della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

I convegni e le assemblee dei soci di una società scientifica come la SIPeS sono sempre momenti importanti, nei quali la comunità – nel nostro caso dei pedagogisti speciali – si ritrova e ha (si dà) la possibilità di incontrarsi e di crescere ulteriormente grazie all'ascolto e al confronto. In modo particolare ciò accade quando la comunità è chiamata a indicare coloro che la rappresenteranno come Direttivo e Presidenza per il triennio a venire[1].

Per tale ragione – anche ad appannaggio di chi non ha potuto partecipare – ho avvertito la necessità di dedicare questo editoriale, che apre il quattordicesimo anno di vita dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* (la nostra Rivista), proprio al nostro recentissimo Convegno elettivo, provando a essenzializzare quanto emerso in quella giornata, indubbiamente intensa e ricca di tante implicazioni delle quali dobbiamo fare tesoro per la continua crescita della SIPeS.

Poiché non è mio intento fare una cronaca o fornire un resoconto dettagliato (non avrebbe granché senso) soffermo l'attenzione – menzionando doverosamente e con senso di riconoscenza i saluti istituzionali dei Professori Domenico Simeone e Pierluigi Malavasi e delle Professoresse Renata Viganò e Simonetta Polenghi, in rappresentanza della sede ospitante e del Prof. Maurizio Sibilio (Presidente Federazione Società Scientifiche Ricerca Educativa, FERE) e congratulandomi con colleghe e colleghi vincitrici e vincitori dei *Premi SIPeS*[2] – su tre momenti che hanno caratterizzato questo nostro evento comu-

1 Nella fattispecie, al Direttivo uscente del triennio 2023-2026 (Catia Giaconi, Presidente, Paola Aiello, Vicepresidente, Fabio Bocci, Daniele Fedeli, Nicole Bianquin, Tamara Zappaterra, Noemi del Bianco, Andrea Fiuorucci, Antioco Luigi Zurru, Donatella Fantozzi, Lorena Montesano) è subentrato a seguito dell'elezione il nuovo Direttivo per il triennio 2026-2029 (Catia Giaconi, Paola Aiello, Fabio Bocci, Francesco Peluso Cassese, Nicole Bianquin, Andrea Fiorucci, Donatella Fantozzi, Lorena Montesano, Ilaria Tatulli, Ilaria Folci, Antonio Giannone). Nella prima riunione del Direttivo, in data 5 giugno, i/le componenti hanno confermato Catia Giaconi Presidente e Paola Aiello come Vicepresidente).

2 I *Premi SIPeS*, conferiti dai nostri Probiviri, Prof.sse Anna Maria Murdaca e Marisa Rosalba Pavone, e dal Prof. Pasquale Moliterni, sono i seguenti: il *Premio Gruppi di Ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale*, assegnato alla Dott.ssa Mabel Giraldo per il Progetto *FROB-Family of Robot*, è stato ritirato dalla Prof.ssa Serenella Besio; il *Premio Istituzione Inclusiva*,

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line)

nitario: la *Lectio* di apertura del Prof. Luigi d'Alonzo; la *Relazione* della Presidente, Prof.ssa Catia Giaconi; l'Assemblea elettiva dei soci.

Nella sua appassionata *Lectio*, intitolata *La Pedagogia Speciale nel futuro dell'inclusione* (che non a caso coincide con il titolo del Convegno), Luigi d'Alonzo ha messo in evidenza una serie di questioni che interpellano la SIPeS – la presenza dell'altro/a, l'accoglienza, il richiamo alla competenza nel pensare e nell'agire nei contesti, la complessità e la crisi del nostro sistema educativo e sociale, il progetto di vita, il lavoro, la formazione qualificata degli insegnanti e degli educatori – inquadrandole nella cornice del ruolo e della funzione che la Pedagogia Speciale è chiamata ad assumere e ad assolvere, quindi ponendole come sfide che devono vederci impegnati come comunità pedagogico-speciale, con forte e rinnovata consapevolezza. Ed è proprio su questo aspetto che desidero soffermare l'attenzione.

Nel suo intervento il nostro Decano dei Presidenti (vale la pena ricordare che ha ricoperto con spirito di servizio e dedizione questo ruolo per tre mandati, anche traghettando la Società in momenti molto delicati) ha richiamato tutte e tutti ad assumere una postura di *salvaguardia* del senso e del significato di essere pedagogisti speciali, a partire dall'utilizzo di questa denominazione per caratterizzare gli insegnamenti accademici di settore, nei corsi di laurea come nei vari percorsi di formazione. Lo ha fatto, come è solito fare, con passione e senza mezzi termini (anzi, per essere ancora più chiari senza *peli sulla lingua*). Insomma, per dirla ancora metaforicamente, non ha usato il fioretto ma la spada, agendo (con l'onestà intellettuale che lo contraddistingue) non con l'intento di persuadere, di convincere ma con la finalità ultima di *mettere in guardia,* rilevando (e comunicando) quello che molto pragmaticamente ravvisa come un pericolo che incombe sul presente e sul futuro della Pedagogia Speciale, nell'alveo di un discorso ampio e complesso qual è quello dell'inclusione.

Probabilmente Luigi d'Alonzo ha voluto usare la spada non per colpire ma per mostrarla, ossia per richiamare la comunità a un posizionamento chiaro, senza fronzoli e ambiguità, così come a un impegno deciso. Al tempo stesso, nel mostrarla – nel renderla evidente – ci ha anche opportunamente ricordato che la lama è tagliente.

In altri termini, e fuor di metafora, ha voluto palesare, ancora una volta (perché va detto che è questo un tema a lui particolarmente caro e ricorrente), che la questione dell'inclusione (e dei temi-problemi che ne derivano) è delicata (scivolosa) e va affrontata con consapevolezza, collocandola all'interno di una matrice-cornice epistemologica che è, ineludibilmente, quella della Pedagogia, con la sua storia – le sue radici – la sua fioritura e i suoi sviluppi. Un discorso che riguarda tutti e tutte, con particolare riguardo (ossia attenzione, cura e rispetto) alle nuove generazioni di pedagogisti/e speciali, a chi magari ha avuto (e ha) meno opportunità di rafforzare, sul piano formativo, la propria esperienza nei contesti extra-accademici (una questione peraltro cara anche ad Andrea Canevaro). Ma, non di meno, riguarda i *veterani*, coloro che hanno il compito – nelle singole *scuole* presenti nei vari atenei ma anche come intera comunità SIPeS – di accompagnare, di aiutare, di supportare chi cresce in questo percorso-processo.

Insomma, abbiamo bisogno (individualmente e collettivamente) di sapere bene chi siamo, cosa sappiamo (e come e perché sappiamo quello che sappiamo) e cosa facciamo e siamo chiamati a fare, in accademia come negli altri contesti in cui operiamo e con i quali interagiamo.

Un impegno ineludibile, che provo a riformulare altrimenti, avvalendomi di una immagine metaforica che prendo in prestito da uno dei principi fondamentali del Kendō la *disciplina* o *arte* giapponese che compendia e rappresenta la cosiddetta *via* (*dō*) della *spada* (*ken*). Il principio in questione è quello del *Ki Ken Tai Ichi* (o *Icchi*)[3], espressione che configura la perfetta unione e sincronizzazione di tre *elementi*: lo

assegnato alla Comunità di Capodarco dell'Umbria, è stato ritirato dalla Prof.ssa Annalisa Morganti; il *Premio Tesi di Dottorato in Pedagogia e Didattica Speciale*, è stato assegnato al Dott. Damiano Meo (che lo ha ritirato di persona) per la tesi dal titolo *Manuali scolastici e didattica inclusiva. Due strumenti di analisi per la promozione di un apprendimento accessibile.*

3 Benché io abbia praticato a lungo il Kendō negli anni Novanta (e ringrazio ancora i maestri Fabio Di Chio e Carla Liberto,

Spirito (*Ki*) – manifestato per mezzo del *Kiai*, un suono vocale proveniente dal profondo che esprime l'energia vitale –; la *Spada* (*Ken*); il *Corpo* (*Tai*). Nella pratica (sportiva ma anche filosofica) della disciplina, affinché un affondo abbia senso (ossia, in gara, la stoccata sia riconosciuta come punto) è necessario che questi tre elementi siano armonicamente presenti all'unisono nel medesimo momento.

Ecco, mi sembra che questo principio si applichi bene alla nostra disciplina, alla Pedagogia Speciale.

Lo *Spirito* (*Ki*) che guida l'azione, è insito nella nostra storia, nel nostro modo di essere/incarnare la Scienza dell'Educazione. È *ciò che siamo nel profondo* (la nostra energia vitale) e che esprimiamo con la *nostra voce*: il *Kiai*, per l'appunto, il quale, vorrei sottolineare a vantaggio di chi ha meno dimestichezza con le arti orientali, nel Kendō è peculiare per ciascun kendoka, caratterizzandone la presenza nel contesto d'azione.

La *Spada* (*Ken*), è per noi lo studio, il fare ricerca, lo stare nei contesti dei quali ci interessiamo e ci occupiamo[4]. È lo *strumento* (che preferisco ad *arma*[5]) che ci consente di agire, di fare esperienza, di acquisire conoscenze e competenze, di crescere e di evolvere come singoli e come comunità.

Ed è proprio all'idea/ideale di comunità che lego il terzo elemento: il *Corpo* (*Tai*). Una comunità è fatta certamente dei tanti corpi che la compongono, ma è essa stessa un corpo. Nella metafora del Kendō, penso ad esempio all'immagine-concetto del *Dojo*, inteso sia come il *luogo* (*jō*) dove si *segue* la *via* (*dō*), sia come *gruppo* di persone che sentono di essere accomunate da questa pratica.

Ebbene, anche per non farla più lunga del dovuto, il compito che ci attende per rispondere a quanto richiamato da Luigi d'Alonzo nella sua *Lectio*, è quello di impegnarci per far sì che la Pedagogia Speciale nel presente e nel futuro possa esprimere (sia nelle differenti soggettività che la esprimono, sia come corpo comunitario) il proprio *Ki Ken Tai Ichi* al meglio delle sua possibilità, in modo da continuare a crescere e, con spirito di servizio, aiutare i contesti in cui opera a crescere, a svilupparsi e a migliorarsi, facendo propria la visione coevolutiva cara ad Andrea Canevaro.

Peraltro, quanto fin qui detto a riguardo della Pedagogia Speciale si sposa perfettamente con quelle che sono le *Tre virtù costitutive* dello *Spirito del Kendō*, così come stabilite dalla *All Japan Kendo Federation* nell'ottobre del 1952: la *Saggezza* (saper valutare ciò che è giusto, identificata con il colore rosso); l'*Umanità* e la *Benevolenza* (saper pensare alle cose assumendo il punto di vista dell'altro, caratterizzata dal colore blu); il *Coraggio* (nel perseguire i propri obiettivi e nel compiere le conseguenti azioni, raffigurata con il colore bianco).

Vengo ora al secondo momento, caratterizzato dalla Relazione della Presidente Catia Giaconi, da titolo *Il ruolo in questi anni della Società Italiana di Pedagogia Speciale e le prospettive future* che introduco con un brevissimo preambolo.

nonché i maestri Nakatani e Naoki e tutto il gruppo che componeva allora lo *Shudokan Kendo Roma* per la meravigliosa esperienza) e mi sia avvalso di questa metafora già in passato, durante alcune lezioni, in seminari o in conferenze, ci tengo a sottolineare che non è certamente una mia prerogativa. Basti pensare e ricordare che, ad esempio, se ne è avvalso Andrea Pazienza in diverse interviste per descrivere il suo processo creativo. Per Andrea Pazienza, il *Ki-Ken-Tai-Icchi* ha costituito una terza via, un *terzo modo* di lavorare rispetto all'esecuzione di un *disegno meditato* o all'inventiva del momento dettata dall'*estro casuale*. Nel suo lavoro creativo, Andrea Pazienza ha cercato di realizzare la totale immersione in un equilibrio istintivo, grazie alla quale fondere in un *tutt'uno* mente, energia vitale e azione sul foglio, consentendogli così di disegnare con *rapidità, furia e precisione assoluta*.

4 Richiamo al fatto che il Kendō è la trasposizione in disciplina sportiva (e filosofica) dell'arte della spada (*Katana*) praticata dai *Samurai*, i quali erano a disposizione della Comunità. Il termine Samurai, infatti, deriva da *Saburau*, che significa *servire* o essere *servitore*.

5 Non a caso nel Kendō non si utilizza la *Katana* (se non nello *Iaidō,* ovvero *l'arte di estrarre la spada*) ma il suo simulacro, ossia lo *Shinai*. Questo è costituito da quattro stecche di bambù fissate alle due estremità da una guaina con la funzione di impugnatura (e un'elsa detta Tzuba) e da un cappuccio che funge da punta. Le due parti sono unite in tensione elastica da una corda che rappresenta il dorso della lama.

Il 30 giugno 2026, in corrispondenza con l'uscita di questo numero della Rivista, la SIPeS compie 18 anni (diventa anagraficamente maggiorenne). In questi anni si sono passati la staffetta sette direttivi: 2008-2011 e 2011-2014 (Presidente Luigi d'Alonzo); 2014-2017 (Presidente Lucio Cottini); 2017-2020 (Presidente Roberta Caldin); 2020-2023 (Presidente Luigi d'Alonzo); 2023-2026 e 2026-2029 (Presidente Catia Giaconi). E in questi anni la SIPeS è stata sistematicamente presente e protagonista nella vita scientifica, accademica, culturale e politica italiana, apportando il proprio contributo alle tante questioni che hanno interpellato la Pedagogia accademica italiana. Ne sono una testimonianza (a solo titolo esemplificativo): l'attuazione della Legge 170/2020 e i Master che ne sono scaturiti; la formazione degli insegnanti curricolari (dalla chiusura delle SSIS ai corsi abilitanti detti 60 CFU, passando per i TFA e il dibattito sul FIT) e quella della formazione specializzata degli insegnanti di sostegno (con una presenza determinante nella stesura della tabella del DM 30 settembre 2011); la presenza ai tavoli ministeriali per i Decreti attuativi delle Legge 107/2015 (che hanno portato al Decreto Legislativo 66/2017 poi modificato con il D.Lgs 96/2019), così come il contributo per i modelli di PEI derivanti dal DI 182/2020. E, ancora, il dialogo costante con le società pedagogiche e con le associazioni delle persone con disabilità (*FISH* e *FAND*, ma non solo) e quelle degli insegnanti e dei dirigenti scolastici; la nascita del *Coordinamento* delle Società del Settore 11/D2 (preludio dell'attuale *Federazione delle Società di Ricerca Educativa - FERE*).

È lungo questo percorso che si innesta il lavoro svolto nel triennio 2023-2026, che ha – come in passato – nel Direttivo il suo motore ma in tutte le socie e in tutti i soci la sua forza propulsiva (non a caso il titolo della relazione di Catia Giaconi fa riferimento proprio al ruolo della *SIPeS*). Questi, in estrema sintesi, gli aspetti salienti.

In primo luogo la crescita del numero stesso dei soci. Attualmente siamo 309 (208 ordinari, 111 Corrispondenti)[6]. Quindi il ruolo svolto dalla SIPeS nell'ambito del dibattito sulle politiche inclusive, con una attenzione sia negli spazi di diffusione pubblica delle notizie (le risposte ad alcuni interventi scomposti e fuori luogo di giornalisti e intellettuali) sia, ovviamente, in quelli scientifici: due riferimenti richiamati, oltre ad alcune pubblicazioni collettanee, sono quelli all'editoriale di Marisa Pavone e Antioco Luigi Zurru, del n. 1/2024 della Rivista *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, intitolato *A volte il linguaggio va in vacanza, la Pedagogia Speciale no*, e al Dossier del n. 6/2024 della Rivista *Nuova Secondaria* intitolato *Inclusione, scolastica e non solo. La parola alla Società Italiana di Pedagogia Speciale*, curato da Serenella Besio.

Vi sono poi i *Documenti ufficiali* elaborati in questo triennio[7] dalla nostra Società, tra questi vanno certamente menzionati: *La realtà dell'inclusione scolastica in Italia: oltre le mistificazioni. Documento redatto dalla SIPES e condiviso dalle Società Scientifiche italiane di Pedagogia* (14 gennaio 2024); *Educazione ed emozioni: il documento SIPeS* (15 gennaio 2024); *Documento SIPeS in riferimento alla nota ministeriale n. 1082 del 27.03.2024 sulla continuità dei docenti a tempo determinato su posto di sostegno* (12 aprile 2024); *Documento SIPeS in riferimento alla Legge n. 55 del 15.5.2024 che istituisce gli albi e gli ordini per le professioni in ambito educativo* (6 giugno 2024); *No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno! Documento SIPeS corsi di specializzazione DM71_24* (10 giugno 2024); *Punti strategici per l'orientamento dei lavori inerenti all'elaborazione e alla formulazione di proposte volte alla revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione* (marzo 2025); Documento SIPeS_Indicazioni Nazionali_2025 (25 marzo 2025); *Nota Congiunta DDL 1508-AIP-AIRIPA-CNUDD-SIPES* (27 settembre 2025); *Documento ufficiale sul profilo educativo nell'Assistenza Educativa Scolastica (AES)* (20 novembre 2025).

In tale ambito, ha richiamato la Presidente, si colloca anche l'apporto della *SIPeS* alla nascita della già

6 A tiolo di cronaca: in un vecchio hard-disk ho ritrovato un file del luglio 2009 con l'indirizzario dei soci SIPeS per l'allora costruzione del primo sito. Complessivamente ci sono 87 nominativi tra ordinari e corrispondenti.

7 Tutti i documenti (anche quelli degli anni passati) sono reperibili in questa pagina del sito della SIPeS: https://s-sipes.it/documenti-ufficiali-sipes/

richiamata *FERE*, nata dal lavoro e dall'impegno congiunto di SIRD, SIPeS, SIREM e CIRPed, la quale, in continuità con quanto emerso anche dai documenti precedentemente citati, persegue tra i suoi diversi scopi quelli di: rafforzare ruolo e risultati della ricerca educativa nella sfera pubblica e di promuovere la ricerca educativa nel dibattito pubblico e presso i decisori politici[8].

Vi sono poi i temi di ricerca sviluppati, presentati e dibattuti nell'ambito dei Convegni della SIPeS (oltre alla sistematica presenza di socie e soci in convegni e seminari organizzati da altre società, enti, ecc.): *I linguaggi della Pedagogia Speciale: la prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (8 e 9 marzo 2024, Università del Salento); *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone* (5 e 6 luglio 2024, Università degli Studi Kore di Enna); *Pedagogia Speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (8 e 9 novembre 2024, Università Europea di Roma); *La Pedagogia Speciale per l'inclusione: sfide attuali e prospettive future* (10 e 11 aprile 2025, Università della Calabria); *La Pedagogia Speciale come territorio di frontiera. L'inclusione nel dialogo transdisciplinare, tra sentieri e sconfinamenti* (13 e 14 giugno 2025, Università di Udine); *Progetto di vita e disabilità. Qualità di vita in ogni stagione della vita* (28 e 29 novembre 2025, Università di Verona); *La pedagogia speciale nel futuro dell'Inclusione* (5 giugno 2026, Università Cattolica del Sacro Cuore).

A questi convegni va aggiunto l'*International SIPeS Conference 2026*, *Global Learning, Inclusive Futures Embracing Diversity Through Education 2026* (9-11 aprile 2026. University of Malta), che incarna la vocazione internazionale della nostra Società, avvalorata ulteriormente da altri eventi, come la *3th International Conference del Consortium of Inclusive Teacher Education and Development* (CITED), dal titolo *Reimagining and Empowering Schools to Include All*, organizzata da Paola Aiello presso l'Università degli Studi di Salerno il 5-6 settembre 2024, con il patrocinio della SIPeS e la prima Masterclass internazionale con la presenza di Miguel Àngel Verdugo Alonso dell'Università di Salamanca (1° aprile 2025).

Si è fatto poi riferimento sia alle pubblicazioni che sono scaturite dai vari convegni, sia ai temi che hanno caratterizzato i vari numeri monografici dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion*, tutti molto partecipati con numerosi contributi (che denotano l'interesse per la nostra Rivista e la vitalità e la qualità di studio e di ricerca dei nostri soci), sia, infine, alla pubblicazione collettanea (promossa e curata della SIPeS) dedicata al nostro maestro Andrea Canevaro: *L'inclusione non si ferma. cammina sempre* (2024).

Un riferimento dovuto da parte di Catia Giaconi è stato quello al rapporto con i territori e la necessità della disseminazione oltre i confini dell'accademia e dell'ambito scientifico, con la nascita della *SIPeS TV* e, in particolare, de *Le voci della SIPeS* che ha visto il coinvolgimento di numerosi/e soci/e in dialogo tra loro e con l'intermediazione della giornalista Giusi Minnozzi (attualmente si contano circa 4500 visualizzazioni).

Infine, la Presidente ha posto l'attenzione sulle prospettive future e sulle sfide che attendono la SIPeS, visualizzando alcuni nodi tematici: l'*Etica e l'integrità della ricerca* (garantire una riflessione in materia di integrità etica e deontologica della ricerca in pedagogia e didattica speciale); *Etica e innovazione tecnologica* (bilanciare l'uso dell'IA con i principi pedagogici fondamentali); *Sostenibilità della ricerca* (un nuovo ruolo delle Società nel reperire finanziamenti); *Valutazione dell'Impatto sociale delle ricerche*; *Relazione tra Società, Territori e adesione a network internazionali*.

Come è facilmente intuibile si tratta di temi e questioni di grande rilevanza e attualità che ci vedranno impegnati individualmente e collettivamente con la passione e con l'impegno che hanno sempre caratterizzato la nostra comunità pedagogica.

Approdo, infine, al terzo momento che ha contrassegnato l'evento di Milano del 5 giugno, ossia quello l'assemblea elettiva.

8 Gli scopi e le altre informazioni inerenti alla FERE sono reperibili nel sito ufficiale: https://www.fereweb.it/.

Al di là di come si proceda, ossia con *voto palese per acclamazione* (come avvenuto a Bergamo nel 2023) o con *voto segreto* (come a Milano nel 2026), modalità queste entrambe contemplate dal nostro Regolamento, quello dell'assemblea elettiva è un momento importante, cruciale, di alta democrazia, nel quale la comunità si ritrova e non solo *si conta* e democraticamente indica le proprie preferenze ma, soprattutto, dà segno a se stessa *di contare* (di essere di valore e di avere valore). Il valore è quello della partecipazione comunitaria, di espressione del proprio sentire e volere. Ed è questa dimensione che dobbiamo curare con particolare attenzione: la partecipazione attiva e i momenti assembleari (a partire da quelli elettivi) devono essere sentiti come passaggi ineludibili della vita comunitaria, dove l'apporto di tutte/i non è secondario ma indispensabile, quindi vitale.

La partecipazione, quindi, come mezzo e come fine, per crescere insieme e aiutarsi insieme a crescere.

La SIPeS infatti, con le sue componenti con le sue sensibilità e differenze è un corpo comunitario vivo, che si trasforma. Lo abbiamo visto con il decisivo incremento del numero delle socie e dei soci avvenuto nel corso del tempo.

Dobbiamo accogliere questa crescita come un segno straordinariamente significativo, come l'indicatore che la SIPeS è cresciuta numericamente in quanto è cresciuta la sua rilevanza e il riconoscimento che ha progressivamente ottenuto e rafforzato nell'alveo delle società pedagogiche e delle istituzioni.

Vi sono dunque nuove socie e nuovi soci che abbiamo il compito di accogliere, valorizzare e accompagnare, soprattutto quando si tratta di giovani studiose e studiosi che si affidano a noi con entusiasmo e fiducia.

E questo discorso, sia ben chiaro, vale per tutti/e, nessuno escluso, qualunque sia la loro provenienza e collocazione, anche perché in questi tempi dove si radicalizzano le cose che ci differenziano dentro logiche di arroccamento identitario, dobbiamo re-imparare a distinguere le persone dalle istituzioni, anche perché, mi viene da dire, sono i nostri comportamenti a renderci ciò che siamo, e non le nostre affiliazioni. Le quali, peraltro, come insegna Amarya Sen[9] ragionando sul concetto di identità, sono spesso plurime, anzi plurali e non seguono sempre traiettorie lineari. Infatti, nell'affermare tutto ciò non mi sfugge che la questione non si risolve semplicemente con una affermazione di principio (che però, mi sia consentito, per me resta una stella polare del mio modo di pensare e di agire). Perché, se da un lato è certamente vero che sono le nostre scelte a portarci dove siamo, dall'altro sappiamo bene, ed è altrettanto vero, che esistono contingenze che ci spingono a scelte che non avevamo previsto. E, ancora, se è altresì vero che i differenti contesti istituzionali che abitiamo e incarniamo – con le loro differenti peculiarità e finalità – richiedono modi di agire differenti, forse risiede proprio in questo la nuova sfida che si apre per umanizzare ancora di più le nostre relazioni e non contribuire ad alimentare quell'idea di nemico e di conflitto perenne che sta portando le nostre società sull'orlo dell'abisso. Anche perché – e ne dobbiamo essere consapevoli – la *barbarie inizia dentro casa* (come canta Steven Patrick Morrissey con i suoi *The Smiths*) e spetta a noi rompere gli schemi di un modo differente di abitare il mondo, che non sia quello della guerra, nell'infinito piccolo delle nostre vite così come nell'immenso del palinsesto sociale del quale siamo una piccolissima parte ma che nel piccolo può cercare di lasciare un segno di umanità. La strada da intraprendere (o proseguire senza indugi) è quella di affidarci alla conoscenza reciproca delle nostre traiettorie personali e professionali e provare a ricostruire quel senso di comunità realmente condivisa che oggi fatichiamo a realizzare e ad abitare.

Ed è proprio sul concetto di comunità che, nell'avviarmi a concludere, desidero soffermare la mia attenzione per un'ultima breve riflessione.

Ho più volte richiamato in queste pagine le parole comunità, comunitario, senso di comunità. Come sappiamo si tratta di un concetto-valore impegnativo, di rara complessità per le sue implicazioni – a partire

9 Sen A. (2008). *Identità e violenza*. Bari: Laterza.

da quello di identità – come peraltro dimostra l'attenzione che vi hanno posto studiose e studiosi che sono per noi, con i loro differenti sguardi, punti di riferimento ineludibili: Dewey, Arendt, Freire, Illich, Mounier, Morin, Bauman, Sen, Nussbaum, Wenger, Olivetti, Dolci, Esposito, Canevaro, Goussot… e altre e altri che ciascuno/a desidera (e sente di dover) richiamare.

Tra queste/i, bell hooks nel suo *Insegnare Comunità* scrive che «uno dei pericoli dei nostri sistemi educativi è la perdita del sentimento di comunità, non solo la perdita dell'intimità con chi lavora con noi e chi studia al nostro fianco, ma anche la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo al di fuori dell'accademia. L'educazione progressista, l'educazione come pratica della libertà, ci permette di affrontare il sentimento della perdita e di ripristinare il nostro senso di connessione reciproca: ci insegna a fare comunità»[10].

In tal senso, durante il convegno del CITED all'Università di Salerno del settembre 2024 che ho citato poco sopra, Mel Ainscow ci ha ricordato che, se vogliamo realmente essere agenti del processo inclusivo, dobbiamo ricordare quello che è *il fattore più importante: la volontà collettiva di realizzare questo obiettivo*.

E, ancora, faccio riferimento a Monica Ferrari che nell'introduzione a un recente lavoro da lei curato proprio sul concetto di comunità, scrive: «si tratta di una idea di comunità aperta al dialogo e plurale che postula una idea di società fondata su un nuovo concetto di appartenenza capace di andare al di là delle frontiere che spesso invece, purtroppo, tendono ancora a chiudersi, suscitando conflitti, guerre, catastrofi, disperazione e povertà»[11].

È un compito, questo, decisivo, che come SIPeS dobbiamo certamente indirizzare verso gli attori (persone, istituzioni, territori, associazioni) che coinvolgiamo nelle nostre attività peculiari di studio e di ricerca ma che, nondimeno, dobbiamo coltivare e nutrire al nostro interno (richiamandomi ancora una volta ai principi e alle virtù del Kendō che ho associato alla nostra comunità pedagogico-speciale in avvio).

Non a caso Andrea Canevaro ci ha più volte richiamati a fare attenzione ai rischi dell'*integrismo*, degli arroccamenti identitari, dell'autoreferenzialità, invitandoci ad abitare le posture scomode, a porci le domande delle quali non sappiamo già la risposta[12].

Insomma, come ho avuto più volte modo di sottolineare, dobbiamo pensare l'identità (soggettiva e comunitaria) «come un tratto generativo e non definitivo, come un processo per ri-conoscersi e non come un prodotto di riconoscibilità»[13].

Ovviamente ciò che vale per la SIPeS vale altresì per tutta la comunità pedagogica. Personalmente non demordo dall'idea di una comunità accademico-scientifica pedagogica unita, pur nelle dovute, doverose e auspicabili differenze. Nella parte introduttiva al mio libro *Pedagogia Speciale come pedagogia inclusiva* pubblicato nel 2021 scrivevo: «anche se non siamo ancora tutti in un'unica casa comune (che, quando la immaginiamo, la pensiamo con tante stanze comunicanti) l'impegno comune è quello di far sì che ciascuno si senta a casa ovunque sia. E quando ci riusciamo, si vede e stiamo decisamente bene»[14].

Al di là della locuzione *casa comune* (forse oggi, anche giocando un po' con le parole utilizzerei *social*

10 hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi (p. 29).

11 Ferrari M. (2025). Introduzione. In M. Ferrari (a cura di). *Comunità. Un nuovo senso di appartenenza*. Roma: Carocci (p. 11).

12 Faccio qui riferimento almeno a: Canevaro A. (2000). Handicap, le storie e la storia. In A. Canevaro & A. Goussot (a cura di). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci; Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I*(1)*: 181-184.

13 Bocci F. (2005). Giocare nel Nido. Implicazioni psicopedagogiche, metodologico-didattiche, educativo-speciali e interculturali. In A.M. Favorini (a cura di). *Una idea di nido. Un modello educativo-didattico integrato e inclusivo*. Milano: FrancoAngeli (p. 137).

14 Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini (p. 17).

hub, anche per rimarcare la necessità di una rinnovata dinamicità di contesti e relazioni) è una *cosa* in cui continuo a credere.

So bene – come mi ha affettuosamente restituito un caro amico e collega durante un nostro recente scambio, anche con un senso di autentica tenerezza (ah, la tenerezza, quanto è importante nelle relazioni, perché dove c'è tenerezza non può esserci violenza) – la mia è una *visione romantica* della questione.

Vero, concordo e ne sono convinto anche io. Ma, mi sia consentito, avendo peraltro ormai intrapreso il viale del tramonto della vita accademica, è questa una visione che voglio *serbare,* ossia non solo conservare ma custodire[15] quale memoria autentica e profonda di un ideale (quello di vita comunitaria e di bene comune) che è per me necessario come l'aria che respiro.

Tutto qui.

E mentre sto concludendo la scrittura di questo editoriale (scusandomi per l'eccessiva autoreferenzialità), risuona nella mia testa la canzone di un gruppo musicale noto negli anni Ottanta del Novecento: gli *Imagination* (ah! l'immaginazione, che meravigliosa facoltà: quante porte della mente e della psiche è capace di aprire). Il brano in questione (del 1982) si intitola *Just an illusion*, che è facilmente traducibile con *è solo* (ma, anche, *appena* o *proprio*) *una illusione*. Una illusione (permeata di speranza) che – ne sono convinto – non sono il solo a continuare a coltivare.

15 Per cercare di far comprendere a chi legge cosa sto cercando di dire esattamente, rimando al libro autobiografico di Giaime Pintor *Servabo: memoria di fine secolo* (Torino: Bollati Boringhieri, 1991), lettura che mi ha segnato profondamente.

Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Cura, educazione, pratiche formative per un apprendimento comunitario e inclusivo nell'epoca della disgregazione sociale

Paola Aiello
Università di Salerno
Fabio Bocci
Università Roma Tre
Daniele Fedeli
Università di Udine
Catia Giaconi
Università di Macerata
Fausta Sabatano
Università di Salerno
Tamara Zappaterra
Università di Ferrara

Eventi disastrosi come la tragedia di Crans-Montana, verificatasi nel dicembre 2025, così come episodi meno recenti (ad esempio, gli accadimenti verificatisi del 2013 nella discoteca Kiss in Brasile con oltre 230 morti oppure quelli avvenuti nel 2003 al nightclub *The Station* negli Stati Uniti, dove morirono oltre 100 persone, o ancora più indietro la strage allo stadio Heysel nel lontano 1985) interrogano quanti si occupano di processi evolutivi e di interventi educativi, con particolare riguardo a ragazze e ragazzi, bambine e bambini.

Infatti, pur legandosi da un lato alle dinamiche relazionali che si scatenano in situazioni di sovraffollamento (*crowd dynamics*) e, dall'altro, all'inadeguata gestione delle misure di sicurezza del luogo (*safety engineering*), questi *crowd disasters* chiamano in causa l'immagine che abbiamo costruito socialmente e culturalmente dei soggetti in essi coinvolti, soprattutto se in età adolescenziale o nella prima età adulta, e dei dispositivi educativi e di controllo sociale ritenuti più o meno responsabili di questi eventi.

Situazioni di questo tipo tendono generalmente a suscitare un ampio dibattito nell'opinione pubblica e negli addetti ai lavori, col rischio tuttavia di cadere in possibili spiegazioni semplicistiche, da un lato, e rassicuranti, dall'altro: ad esempio, attribuendo *la colpa* all'uso degli smartphone, all'alcool e alle sostanze (quindi allo sballo) o ad altri *dispositivi* ritenuti *tipici* dei/nei giovani. Sicuramente, si tratta di variabili che possono contribuire all'emergere di condotte sregolate (in base a modelli *cumulativi* del rischio oggi molto accreditati in ambito scientifico) ma non bastano a spiegare la generalità di tali comportamenti (a meno di non ipotizzare una generale dipendenza dallo smartphone o dall'alcool in tutti i giovani, cosa assolutamente non avvalorata dai dati, se parliamo di *reale* dipendenza o non di semplice utilizzo, anche se eccessivo, di determinati strumenti). Tali spiegazioni rischiano di essere molto rassicuranti e assolutorie per il mondo adulto (in particolare per chi ha funzioni educative): *la colpa* di certi eventi non sarebbe quindi nostra e dei modelli educativi e culturali che adottiamo a scuola, in famiglia o nella società. *La colpa* sarebbe invece di un fattore esterno (lo smartphone, l'alcool, ecc.) che purtroppo è fuori dal nostro controllo.

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line)

Inoltre, ignorano il contributo fondamentale di quei modelli cosiddetti *cumulativi del rischio* che evidenziano come determinate problematiche comportamentali siano l'esito del sommarsi nel corso degli anni di una serie di variabili avverse di tipo individuale, familiare, sociale e istituzionale (Dodge & Pettit, 2003).

Un'altra interpretazione semplicistica, in realtà presente fin dall'antichità, consiste nel ritenere le nuove generazioni *de-generate* rispetto alle precedenti, prive di valori, ecc.: di volta in volta ragazzi e ragazze vengono individuati come fragili, aggressivi, superficiali, irrispettosi, videodipendenti, ecc.: questo, però, rischia anche di divenire un escamotage per non ascoltarli e, soprattutto, per privarli di una reale soggettività sociale e politica.

Proprio per evitare questi rischi, il presente numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ha voluto dare spazio alle riflessioni e agli studi scientifici di quanti intendono affrontare tali questioni, coniugando un pensiero complesso con un impianto metodologicamente rigoroso. L'obiettivo, infatti, è quello di problematizzare le spiegazioni, rendendole più complesse nel senso etimologico del termine (da *cum* ossia *insieme* e *plectere* ossia *annodare*, *intrecciare*): mettere insieme più variabili, riflettere sulle loro interazioni reciproche, dai fattori micro a quelli macro, dalle dimensioni individuali (bio e psicologiche) a quelle sociali (pedagogiche, culturali, politiche, ecc.), in base a un modello bio-psico-sociale che può e deve essere la lente attraverso cui leggere determinati eventi, soprattutto per scardinare il ricorso all'attribuzione *delle colpe* e per approdare a una lettura laica (quindi scevra di pregiudizi) delle variabili in gioco nei contesti e nelle situazioni oggetto di analisi e approfondimento. Insomma per uscire dalla *cultura delle colpe* e dare voce alla *cultura delle responsabilità*.

Al contempo, si è voluto sollecitare una riflessione sui dispositivi e sulle pratiche educative e formative che favoriscano modalità di apprendimento comunitario e inclusivo, tali da permettere a bambine e bambini, ragazze e ragazzi ma anche a giovani adulti/e, di costruire significati personali (e al tempo stesso collettivi) nei propri percorsi di vita.

Si tratta di interrogarsi su quanto le agenzie educative e formative (famiglia, scuola, università, gruppi, associazioni e altri differenti corpi sociali e politici che innervano la nostra comunità) siano oggi in grado di corrispondere alla profonda esigenza di trasformare il sistema educativo-formativo, dal basso così come dall'alto, promuovendo in modo sostanziale e non solo formale percorsi di sviluppo evolutivo significativi per le attuali e future generazioni, accompagnando la fondamentale azione finalizzata all'acquisizione delle conoscenze (dimensione culturale-disciplinare) con un altrettanto basilare azione finalizzata a favorire e a sostenere i processi di autodeterminazione e di autorealizzazione di chi cresce, senza operare distinzioni gerarchiche ma facendo leva sulla interazione sinergica tra tutte queste *componenti*.

Come è possibile allora comprendere i comportamenti emessi da ragazzi e ragazze nei momenti in cui divampava l'incendio nel locale di Crans-Montana e, più in generale, in tutte quelle tragedie avvenute in situazioni di affollamento (*crowd disasters*)?

E, per estensione (e senza limitarci a questo tragico evento), come possiamo comprendere meglio il fenomeno a cui stiamo assistendo (e non da oggi) e che qui abbiamo voluto essenzializzare con la locuzione *vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io*?

Senza alcuna pretesa di rispondere in modo definitivo a tale/i quesito/i, abbiamo provato a lasciarci guidare da un intento ermeneutico, per *comprendere* e per agire consapevolmente, aprendo nuove piste interpretative, anche alla luce delle continue e profonde modificazioni del contesto sociale.

La fragilità dell'*Io* può essere indagata attraverso alcune direttrici di ricerca ben definite.

Ad esempio è lecito chiedersi se non siamo in presenza di un décalage diffuso delle *funzioni esecutive* nelle nuove generazioni. È possibile cioè, e forse anche doveroso, chiedersi se non vi sia una disfunzione di quelle funzioni complesse, quali la pianificazione, l'inibizione o a flessibilità, mediate in gran parte dalle aree prefrontali e dai network fronto-sottocorticali del cervello, che consentono all'individuo di percepire adeguatamente il contesto e, di conseguenza, di regolare il proprio comportamento, anche in assenza di indicazioni provenienti dall'esterno. Al tempo stesso, però, stando anche ai dati della letteratura scientifica, è difficile immaginare che tali disfunzioni siano così sovra-rappresentate nella popolazione giovanile. È maggiormente plausibile allora ipotizzare e indagare l'interazione tra le dimensioni bio-psico (il livello di

maturazione delle aree prefrontali e lo sviluppo delle funzioni esecutive) e quelle sociali (il tipo di supporto e di stimolazione che il contesto educativo fornisce allo sviluppo di tali funzioni): è opportuno sottolineare infatti che, da un punto di vista meramente evolutivo ed epigenetico, lo sviluppo di queste funzioni non dipende solamente dal substrato neurobiologico, ma richiede un ambiente supportante e stimolante, soprattutto in alcune finestre evolutive ed in alcuni periodi critici della crescita. In tal senso sarebbe opportuno chiedersi: in che misura i modelli pedagogici e didattici oggi prevalenti stimolano lo sviluppo di quelle funzioni esecutive (inibizione, pianificazione, generatività, memoria di lavoro, ecc.) che favorirebbero nei ragazzi una maggiore capacità previsionale? Quanto atteso dal mondo adulto nel comportamento giovanile corrisponde a quanto lo stesso mondo mette a disposizione e sostiene nelle sue pratiche educative e formative? In un'epoca segnata da una profonda mutevolezza e da una forte imprevedibilità/instabilità dei contesti di vita quotidiana (a scuola, nel mondo lavoro, nella società), da quella liquidità discussa da Zygmunt Bauman sia a livello sociale (2011) sia a livello emotivo e soggettivo (2009), stiamo assistendo pericolosamente ad un ritorno, o almeno ad un rimpianto, a modelli pedagogici vecchi, fondati su metodologie didattiche del passato, nate e utilizzate in un mondo molto diverso dall'attuale. In altre parole, l'esercizio e il potenziamento delle funzioni esecutive e autoregolative richiedono modi innovativi di fare educazione e didattica, senza rimpiangere un passato fantasmaticamente ricordato come idilliaco.

Una seconda strada da indagare riguarda il rapporto tra eventuali fattori di *disregolazione emotiva* e i *modelli socio-educativi* dominanti (o nuovamente rimpianti). Anche qui è possibile una duplice lettura: possiamo ipotizzare una sorta di *immaturità emotiva* da parte dei *giovani di oggi* ma, al tempo stesso, possiamo anche cercare di rilevare se e in che misura i contesti educativi e formativi rappresentino attualmente quella *palestra* adeguata a far acquisire, sviluppare ed esercitare componenti emotive più mature e autoregolate. Un esempio cogente è il richiamo alla *Legge 22* del 19 febbraio 2025, che parla di *competenze non cognitive e trasversali*, come se le competenze emotive (dall'autoconsapevolezza alla regolazione) siano definibili solo in negativo, rispetto a una supremazia del *cognitivo*, considerato quasi come unico obiettivo e parametro dell'intervento educativo. Viene da chiedersi se abbiamo già smarrito l'eredità del concetto di 'intelligenza emotiva' (Salovey & Mayer, 1990), che pur avendo dei limiti concettuali evidenti (ossia il doversi appoggiare ad un termine storicamente critico e semanticamente ambiguo come quello di 'intelligenza' e l'utilizzare l'emotività come aggettivo e non come sostantivo), tuttavia poneva al centro della riflessione scientifica e del relativo intervento educativo proprio le emozioni nelle loro diverse sfaccettature. Siamo allora in grado di immaginare contesti educativi scolastici ed extrascolastici, formali e informali, in cui l'acquisizione di competenze emotive non si risolva nella semplice aggiunta di qualche attività dedicata alla sfera emotiva (l'ora delle emozioni), ma vada invece a interagire attivamente con tutti i momenti formativi non solo dei discenti ma anche dei docenti, superando quindi il già indagato 'errore di Cartesio' (Damasio, 1994)?

Un terzo livello di analisi può riguardare il rapporto tra *ricerca di identità* e *modelli sociali*. La critica diffusa ai giovani e giovanissimi rispetto alla manifestazione di comportamenti di dipendenza dai dispositivi digitali e dai social (*esisto in quanto appaio*, quindi *mi riprendo mentre rischio la vita*) andrebbe collocata in uno sfondo più ampio, in quanto è difficile, se non impossibile, scindere i comportamenti individuali dai modelli sociali ed economici che fondano il riconoscimento individuale su pratiche di affermazione individualistica dell'*Io,* con un invischiamento tra soggettività individuale e sociale che nulla a che vedere con i modelli comunitari di società e molto con quelli economicisti e finanziari del nostro tempo e che, peraltro, non riguarda certamente solo i più giovani: siamo di fronte a quel 'nuovo fascismo' volto all'omologazione totalitaria del mondo di cui parlava Pasolini?

A queste *fragilità dell'Io* corrisponde sempre più una *vulnerabilità delle masse*, che nel tempo sono state progressivamente defraudate di qualsiasi tensione ideale e impegno politico finalizzati alla possibile costruzione di un mondo più giusto, equo, solidale, sostenibile e inclusivo. È venuta meno, soprattutto da parte dei e delle giovani, la *speranza* di poter essere parte attiva di quel cambiamento che si vuole vedere realizzato nel mondo e si è affermata l'epoca delle *passioni tristi* di cui parlano Benasayag e Schmit (2014) riferendosi a Spinoza.

È infatti questa l'epoca in sui sembra essersi persa quella capacità umana di trovare uno scopo e una responsabilità personale in ogni circostanza, persino nella sofferenza estrema, come affermato da Viktor Frankl (1959). L'epoca nella quale si cerca di *sortire* dai problemi e dal disagio rifugiandosi nel privato o, nel rovescio della stessa medaglia, annullandosi in un *pubblico*, che rappresenta oggi tante cose, tranne quello dell'essere autentica comunità (*Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è avarizia*, come scrivevano i ragazzi di Barbiana con il loro don Lorenzo).

Di fronte a tali criticità, quali sono le risposte istituzionali che stanno ricevendo ragazze e ragazzi?

Si tratta in gran parte di reazioni basate sul divieto e sulla repressione, come evidenzia il dibattito relativo all'utilizzo dei dispositivi digitali. Di fronte ad un mondo che sta confrontandosi con sfide del tutto inedite (a partire dalla presenza sempre più pervasiva dell'Intelligenza Artificiale) ma proprio per questo affascinanti per i giovani, si tratta di fornire loro i dispositivi ermeneutici prima e operativi dopo utili per utilizzare consapevolmente, e non subire passivamente, la digitalizzazione dei contesti di apprendimento e di vita. Il semplice divieto rischia di avere solamente due conseguenze negative: da un lato, incrementare lo iato che separa le nuove generazioni dalle precedenti, innalzando muri di incomunicabilità; dall'altro, lasciare ragazze e ragazzi privi degli strumenti necessari per una gestione proattiva, e non reattiva, di certi strumenti e di certi ambienti digitali. Purtroppo, la logica del divieto è di facile 'vendita', ma significa ignorare il fatto che questi strumenti non palesano solamente dei rischi (innegabili e talvolta importanti) ma presentano anche delle opportunità significative per le nuove generazioni, soprattutto nell'ottica di creare nuovi modi di relazionarsi, socializzare, costruire comunità e realizzarsi come soggetti politici: «forse non ci pensiamo spesso a quanto i social hanno cambiato le nostre vite e le nostre percezioni del mondo. Hanno dato a tuttə la possibilità – nel bene e nel male – di esprimere la loro opinione, ma soprattutto hanno dato la possibilità di far sentire la propria voce a tutte quelle soggettività in situazione di marginalità…» (Maltese & Fazliu, 2023, p. 21).

Il rapporto cioè tra dispositivi digitali (e social media in particolare) e benessere/malessere dei e delle giovani è molto più complesso e articolato, comprendendo sia elementi di criticità sia di potenzialità, come dimostra un corpo di ricerche meno attenzionato dai media generalisti (e quindi da quell'opinione pubblica che tuona contro la dipendenza dai media sofferta da ragazze e ragazzi ma poi si fa influenzare parimenti e inconsapevolmente da essi) ma sicuramente importante dal punto di vista scientifico (Steinsbekk et al., 2024).

Mutatis mutandis, una situazione simile si era presentata alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, quando arrivarono in Italia i *mecha*, ossia i cartoni animati giapponesi sui super-robot (*Goldrake* in primis), provocando un timore diffuso che i bambini e le bambine smettessero di leggere e diventassero dipendenti da queste nuove (per allora) forme di intrattenimento, considerato culturalmente non alto (sempre per allora) e anzi fautore di condotte aggressive tramite meccanismi di imitazione.

Non a caso, è stato Gianni Rodari a spendere parole di ascolto e di accoglienza, in un articolo comparso sulla rivista *Rinascita* intitolato *Dalla parte di Goldrake*: «Invece di polemizzare con Goldrake, cerchiamo di far parlare i bambini di Goldrake, questa specie di Ercole moderno. Il vecchio Ercole era metà uomo e metà Dio, questo in pratica è metà uomo e metà macchina spaziale, ma è lo stesso, ogni volta ha una grande impresa da affrontare, l'affronta e la supera. Cosa c'è di moralmente degenere rispetto ai miti di Ercole?» (Rodari, 1980, p. 19).

Era il modo di aprire una porta al dialogo, al confronto, anche allo scontro, ma riconoscersi tra generazioni e interrogarsi reciprocamente, invece di cedere a facili abiure e condanne.

L'approccio basato sul divieto, nel caso dei nuovi dispositivi digitali, si accompagna alla denuncia dei possibili rischi ad essi connessi, come ad esempio la diffusione dei fenomeni di cyberbullismo: ancora una volta, però, si confondono i piani. Vietare l'uso degli ambienti digitali (siano chat, blog, siti di gioco online, ecc.) perché in essi possono manifestarsi condotte di cyberbullismo sarebbe come chiudere le scuole perché compaiono comportamenti aggressivi: è chiaro che l'obiettivo deve essere diverso, ossia rendere quegli ambienti più sicuri, magari coinvolgendo in quest'azione proprio i ragazzi e le ragazze, in

modo da responsabilizzarli e renderli protagonisti, invece da relegarli a soggetti fragili (e quindi senza voce), da proteggere, controllare e chiudere in qualche recinto.

Tra l'altro, anche alcune recenti ricerche condotte in Italia sull'uso dei dispositivi digitali (si veda ad esempio il report *Dipendenze comportamentali nella Generazione Z* promosso dal Centro Nazionale Dipendenze e Doping e dal Dipartimento politiche antidroga della Presidenza del Consiglio dei Ministri) evidenziano come i ragazzi e le ragazze a rischio di *internet addiction* dichiarino, in tre casi su quattro, difficoltà comunicative con i genitori: forse, allora, piuttosto che prospettare interventi basati sul divieto e sulla minaccia di sanzioni (in linea con la lunga ma in gran parte inefficace tradizione della cosiddetta *tolleranza zero*), si dovrebbe investire più tempo ed energie a ricostruire reti di dialogo intergenerazionale, in cui due soggettività si confrontano e, se necessario, si scontrano.

E, allora, sono significative le parole della professoressa Candice Odgers (2024) della University of California – Irvine, che afferma, a proposito dell'accusa generalizzata ai social media di essere all'origine del malessere emotivo dei giovani: *The evidence is equivocal on whether screen time is to blame for rising levels of teen depression and anxiety — and rising hysteria could distract us from tackling the real causes*.

Ecco, il rischio è che questa *isteria* possa indurci a trascurare le reali cause del disagio giovanile: ad esempio, dovremmo laicamente domandarci: quali luoghi di socializzazione e di partecipazione sono oggi rimasti? Quanto gli ambienti digitali possono diventare i nuovi luoghi di aggregazione, riconoscimento e rivendicazione sociale e politica?

Come si vede, le questioni sono molto più complesse di quelle cui si cerca di rispondere con approcci puramente punitivi e repressivi.

Un esempio ancor più emblematico di tutto ciò è rappresentato dalla recente conversione in legge del DdL sul consenso informato in materia di educazione sessuale a scuola. In un mondo sempre più sessualizzato, in presenza di un numero crescente di femminicidi e di altre forme di discriminazione di genere, davanti alla richiesta di ragazze e ragazzi di potersi confrontare con queste tematiche, e non ultimo in presenza di una letteratura scientifica ormai sterminata che evidenzia l'importanza dell'affettività e della sessualità nella costruzione dell'identità e del benessere individuale e collettivo, si decide di vietare percorsi di educazione sessuale alla scuola dell'infanzia e primaria e renderli soggetti all'approvazione delle famiglie alle scuole secondarie. Dietro questo divieto si cela una difficoltà che da sempre parte del mondo adulto ha nel confrontarsi con la tematica della sessualità, in quanto gravata da una serie di condizionamenti sociali, morali e religiosi.

Ma, forse, c'è anche una paura verso tutto ciò che può generare diversità; come sostiene Venuto nel discutere di riproduzione sessuata e asessuata: «Grazie al sesso, che produce individui sempre differenti da chi li ha generati, in pochi miliardi di anni la biodiversità del nostro pianeta, che all'inizio era veramente scarsa, monotona e piatta, è esplosa e oggi abbiamo migliaia di migliaia di specie diverse di piante, funghi e animali (2023, p. 18).

È forse questa diversità che affascina il mondo dei giovani e spaventa quello adulto?

Dietro quel provvedimento normativo, però, si palesano dei rischi ancora maggiori e più profondi, consistenti nel riportare tutto il potere decisionale all'interno del nucleo familiare, scardinando così il ruolo della comunità educante più ampia e diffusa, costituita da soggetti sociali formali e informali (compresa ovviamente la scuola): è il ritornare nell'alveo del privatistico a scapito del sociale.

Perché allora non lasciar decidere alle famiglie a quale età sarebbe opportuno mandare i figli e le figlie a scuola? O quali argomenti di storia possano essere trattati in classe? O ancora quali luoghi visitare e quali evitare? Non è anche questo un ripiegamento all'interno del solo orizzonte familiare (accompagnato dalla retorica di una famiglia cosiddetta 'naturale' mai realmente esistita), che contribuisce inevitabilmente alla fragilità dell'Io, anche e soprattutto nel caso di contesti familiari disagiati, sofferenti, disgregati, ecc.?

Quelli qui delineati sono solo alcune riflessioni e suggestioni che accolgono e rilanciano una tema tanto delicato quanto attuale, come abbiamo potuto saggiare scorrendo queste prime pagine introduttive.

Un tema che è stato accolto e approfondito dalle autrici e dagli autori che rispondendo alla *call* hanno

voluto impegnarsi per vagliarlo e approfondirlo con una eterogeneità di sguardi e sensibilità, come è giusto e doveroso che sia in ambito scientifico e accademico.

Autrici e autori che richiamiamo qui essenzialmente con i titoli (tutti nella versione italiana) dei loro contributi e nell'ordine riprodotto poi nell'indice, anche come forma di ringraziamento per aver accolto il nostro invito:

Pamela Prosperi e Moira Sannipoli (*Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività*), Alberto Righi e Arianna Taddei (*La Città Educativa come agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive*), Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani, Paolo Creati, Paola Damiani, Nicolina Pastena e Filippo Gomez Paloma (*Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità*), Luna Lembo, Stefania Morsanuto e Francesco Peluso Cassese (*Fragilità evolutive e contesti educativi: uno studio empirico sulle competenze emotive degli insegnanti*), Anna Maria Mariani, Eugenia Treglia e Domenico Rubino (*Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità*), Monica Di Domenico, Giovanna Rosaria Palmieri e Pio Alfredo Di Tore (*Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia*), Giusi Antonia Toto e Leonardo Palmisano (*Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana*), Claudia Maulini, Chiara Stella Melani e Cristiana D'Anna (*Tra esperienza e rappresentazione: la Generazione Z di fronte al rischio nell'era della mediazione digitale*), Tonia De Giuseppe e Manuel Aversano (*Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale*), Alessia Travaglini (*Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award*), Maria Antonietta Augenti), Teodora Lattanzi, Alessandro Monchietto, Sara Mattiello e Giulia Lombardo (*Rappresentazioni del futuro e traiettorie giovanili: tra istanze di stabilità e spinte alla trasformazione strutturale*), Alfonso Filippone e Azzurra Quero (*Hikikomori e fragilità del sé: il ritiro sociale volontario come Bisogno Educativo Speciale e sfida per una scuola inclusiva*), Stefania Rossi (*Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educazionale come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico*), Giuseppe Liverano (*Warm-up e didattica "scomposta" come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, l'inclusione e la cittadinanza responsabile*), Mauro Pascucci (*Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva*), Nicola Tenerelli e Antonio Ascione (*Oltre il Limite: Ri-significazione e Coerenza Ideale nella Pedagogia dell'Adolescenza Contemporanea*), Elisabetta Faraoni (*Fragilità educativa e continuità dei percorsi: una rilettura attraverso i contesti di cura*), Francesco Del Sorbo e Rosa Indellicato (*Intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza digitale: un'analisi empirica negli adolescenti italiani*), Tiziana De Vita (*Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee*), Vincenzo Cascino (*Vulnerabilità e resilienza dei virtualescenti nelle emergenze: un modello bio-psico-sociale tra funzioni esecutive e senso di comunità*), Alessandra Muratori (*Hikikomori, fragilità dell'Io e digitale come phármakon*), Mario Ederoclite (*Governare la gioventù: fragilità e pericolosità come dispositivi morali nel discorso pubblico italiano*), Francesco Paolo Romeo (*Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia*).

In conclusione, ci auguriamo che la lettura di questo numero dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion possa rappresentare per il mondo della scuola, dell'educazione e della formazione (a tutti i livelli) una interessante opportunità di riflessione e costituire anche l'occasione per aprire un dibattito sia all'interno della nostra comunità scientifica (pedagogica e non solo) su queste tematiche sia nei contesti socio-culturali e politici del nostro Paese, per suscitare nuovi quesiti e per non fermarsi alle semplici (facili?) risposte, per percorrere sentieri nuovi, come peraltro è nella tradizione e nell'essenza della pedagogia speciale che – come richiamava già Montuschi in un suo lavoro del 1997 – sa cogliere i problemi in anticipo e laddove questi *possono sfuggire all'attenzione comune*.

Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*. Laterza.

Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.

Benasayag, M. & Schmit, G. (2014). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.

Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.

Dodge, K.A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, *39*(2), 349–371.

Frankl, V. (1959, trad. it. 2017). *Uno psicologo nei lager*. FrancoAngeli.

Maltese, C. & Fazliu, G. (2023). *Decostruzione antiabilista*. Eris.

Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Cittadella.

Odgers, C. (2024). The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness? https://www.nature.com/articles/d41586-024-00902-2

Rodari, G. (1980). Dalla parte di Goldrake. *Rinascita*, 41, 19ss.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.

Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J. & Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships from age 10-18 years. *Computers in human behavior*, *156*, 108235.

Venuto, V. (2023). Cos'è il sesso e a cosa serve. In Barbascura X. (Ed.), *Riprodursi male. Sesso e amore apparentemente contro natura* (pp. 16-25). Mondadori.

Pamela Prosperi
PhD Student, Università di Perugia, pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it
Moira Sannipoli
Professoressa Associata, Università di Perugia, moira.sannipoli@unipg.it

Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività

Narratives and counter-narratives of fragility. Pedagogical counseling in schools as a space for reflexivity

Call

The paper offers a critique of public narratives of fragility, highlighting their simplifying and individualising character. The case of Crans-Montana is taken as emblematic for a re-reading of these narratives and for the opening of possible new forms of punctuation. From this perspective, fragility is understood as a structural condition of human existence, always embedded within relational contexts, and the focus shifts from a purely individual dimension to a bio-psycho-social perspective.
Building on this framework, the paper analyses the role of school-based pedagogical counseling as a professional space for dialogue, participation, and the co-construction of meanings in relation to the complexity of children's and adolescents' functioning.
As an illustrative example, a research-training pathway dedicated to pedagogical counseling for teachers is presented, based on the use of the critical incident technique, with the aim of fostering new possibilities for educational action, within which fragility can be disentangled from individualising interpretations, re-situated within the complexity of contexts and within forms of more communally oriented responsibility

Keywords: fragility, educational contexts, biopsychosocial perspective, critical incidents, pedagogical counseling

Il contributo sviluppa una critica delle narrazioni pubbliche della fragilità, evidenziandone il carattere semplificante e individualizzante. Il caso di Crans-Montana è assunto come emblematico per una rilettura di tali narrazioni e per l'apertura di possibili nuove punteggiature. In questa prospettiva, la fragilità è intesa come condizione strutturale dell'umano, sempre situata entro contesti relazionali, e lo sguardo si sposta da una dimensione puramente individuale a una prospettiva biopsicosociale.
A partire da tale cornice, si analizza il ruolo della consulenza pedagogica a scuola come spazio professionale di confronto, partecipazione e co-costruzione di significati rispetto alla complessità dei funzionamenti di bambini e ragazzi.
A titolo esemplificativo, viene presentato un percorso di ricerca-formazione dedicato alla consulenza pedagogica rivolto agli insegnanti, basato sull'impiego della tecnica degli incidenti critici, con l'obiettivo di attivare nuove possibilità di azione educativa, entro le quali la fragilità possa essere sottratta a letture individualizzanti, ricollocata nella complessità dei contesti e in forme di responsabilità maggiormente comunitaria.

Parole chiave: fragilità, contesti educativi, prospettiva biopsicosociale, incidenti critici, consulenza pedagogica

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Prosperi, P., & Sannipoli, M. (2026). Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 16-25. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-01

Corresponding Author: Pamela Prosperi | pamela.prosperi@dottorandi.unipg.it

Received: 31/03/2026| **Accepted**: 09/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

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

1. Narrazioni pubbliche di fragilità fuori e dentro i contesti educativi

Di fronte a eventi tragici e di difficile interpretazione, il discorso pubblico tende a polarizzarsi, orientandosi verso la ricerca di responsabilità individuali o collettive. Un esempio emblematico è rappresentato dal fatto tragico avvenuto a Crans-Montana, la cui diffusione mediatica ha alimentato il dibattito sulle condotte delle giovani generazioni. Nei social media sono emerse narrazioni fortemente centrate sulla colpevolizzazione: le giovani persone sono state rappresentate come responsabili di aver privilegiato la registrazione dell'evento rispetto alla fuga. Parallelamente, su alcune testate giornalistiche sono state avanzate delle letture che hanno messo in discussione interpretazioni lineari dell'accaduto (Oselini, 2026; Serrao, 2026). Su questa linea si pone lo psicologo Matteo Lancini che, nel podcast *Wilson* condotto da Francesco Costa per la testata giornalistica online *il Post* (Costa, 2026), è intervenuto in merito. Lo psicologo ha richiamato l'attenzione sulle trasformazioni riguardanti i contesti di socializzazione, segnati da un aumento di forme di controllo e di regolazione adulta, e conseguentemente sulla progressiva contrazione degli spazi educativi, intesi come occasione di esperienza situata e incarnata. Le analisi che tengono conto dei fattori contestuali, come quelle emerse nell'intervento di Lancini, mettono in luce i limiti di letture centrate esclusivamente su condotte individuali e invitano ad assumere una lente interpretativa che tenga conto della complessità dei processi sociali, culturali e relazionali. Attraverso tale lente è possibile considerare sia i comportamenti osservati, che potrebbero essere intesi come risposta prodotta dal contesto sociale e mediatico di riferimento, sia le interpretazioni che di essi si offrono nello spazio pubblico. È su queste ultime che si concentra parte dell'interesse del presente lavoro. Le narrazioni pubbliche possono infatti favorire l'uso di etichette semplificanti, chiudendo i ragazzi e le ragazze dentro vere e proprie "scatole di fragilità", come evidenziato dal dibattito pedagogico recente, in cui la "fragilità dell'io" può essere interpretata non tanto come dato empirico osservabile, quanto come categoria prodotta in diversi spazi pubblici.

La nozione di fragilità, in questo quadro, richiede tuttavia una chiarificazione preliminare. Nel presente contributo si intende tale nozione come caratteristica strutturale dell'essere umano, mentre la vulnerabilità viene intesa come espressione situata della fragilità stessa in specifiche condizioni materiali e relazionali (Crocetta et al., 2022). Ciò si traduce, in ambito pedagogico, nella necessità di interrogare i contesti, chiamati a riconoscerla e a costruire condizioni che ne sostengano l'elaborazione.

Scrive Acanfora (2024, p. 65): "Siamo creature fragili. Siamo fragili non solo per la vulnerabilità dei nostri corpi ma perché la mente fatica a dare un senso al caos di stimoli, sensazioni, emozioni ed eventi che ci travolgono costantemente, e che cerchiamo di tenere insieme sotto forma di sé". La fragilità non è dunque anomalia da correggere, ma costituisce una connotazione ontologica dell'essere umano, la cui rimozione rischia di restituire una visione impoverita e distorta della condizione umana (Milani, 2019). Intenderla quale tratto costitutivo dell'umano offre la possibilità di superare logiche normative e categoriali, a favore di occasioni di riconoscimento con l'alterità. Essa rinvia a una condizione di indeterminatezza entro cui prendono forma i processi di affermazione identitaria (Acanfora, 2024). Le identità, infatti, non possono essere pensate in termini individualistici, ma sono esito di una continua negoziazione con le altre persone e con il mondo (Acanfora, 2024; Schianchi, 2021). In ambito pedagogico, le riflessioni di Andrea Canevaro (2015, 2023) invitano a leggere la fragilità come occasione educativa, capace di interpellare il mondo adulto e di spingerlo a rompere le abitudini e il rapporto con l'ordinario per creare nuovi spazi di incontro.

A partire da tale prospettiva, sia nel discorso pubblico che in ambito pedagogico, il nodo non è più spiegare le condotte individuali, ma interrogare i contesti e le pratiche discorsive attraverso cui questi ultimi vengono costruiti e resi intelligibili e, proprio per questo, modificabili. Questo passaggio non rappresenta solo un cambiamento interpretativo, ma implica un ripensamento delle responsabilità educative e delle pratiche formative chiamate a costruire contesti capaci di accogliere la fragilità e di promuovere condizioni di partecipazione, ascolto e riconoscimento reciproco. I dispositivi educativi e formativi possono allora essere interrogati in chiave operativa, non come strumenti di correzione, ma come capaci di sostenere o trasformare le situazioni ambientali entro cui la fragilità è e prende forma, non come difetto ma

come esito di un processo in cui anche chi la registra è ecologicamente implicato. Questo cambiamento di sguardo costituisce il presupposto teorico per mettere al centro il ruolo della consulenza pedagogica a scuola, come si vedrà più avanti in questo contributo, non come spazio di presa d'atto della fragilità, ma come occasione per interrogare quanto di quella condizione sia connessa allo sguardo e alle pratiche di chi la riconosce, la legge e se ne prende carico.

2. Oltre le spiegazioni semplificanti: i contesti entro cui l'io si muove

Le spiegazioni che attribuiscono motivazioni individuali a comportamenti giovanili risultano dunque rassicuranti ma riduttive poiché ignorano e tralasciano la complessità dei fenomeni, derubricando il ruolo dell'ambiente e restituendo un'immagine statica e individualizzata della fragilità. Per questo, il presente lavoro sostiene la necessità di spostare lo sguardo dalla fragilità individuale a una maggiormente contestuale entro cui la vulnerabilità prende forma. La pedagogia dell'inclusione e gli studi sulla disabilità mostrano che le difficoltà non possono essere comprese al di fuori degli ambienti in cui emergono (Booth & Ainscow, 2014; D'Alessio, 2013; OMS, 2002). L'adozione della lente biopsicosociale consente, in questa direzione, di superare letture lineari e deterministiche e di riconoscere il funzionamento umano come esito di un'interazione complessa tra individui e fattori contestuali entro cui assume centralità la dimensione relazionale (Sannipoli, 2020). Ciò implica la necessità di ripensare le responsabilità educative alla luce delle trasformazioni che hanno interessato le relazioni tra mondo adulto e adolescenti. I processi di individualizzazione, le condizioni di incertezza e disorientamento e, infine, le logiche di mercato che caratterizzano le società contemporanee hanno infatti profondamente modificato le forme di riconoscimento sociale e le relazioni educative (Bauman, 2006; Benasayag & Schmit, 2004). Collocare la fragilità all'interno di logiche di contesto di questo tipo invita a interrogare gli spazi di crescita come ambienti non neutri. In tal senso, il modello bio-ecologico dello sviluppo proposto da Bronfenbrenner (1986) offre una chiave interpretativa rilevante, in quanto considera lo sviluppo umano come il risultato della reciproca influenza tra individuo e sistemi ambientali interconnessi (micro, meso, eso e macro-sistemi). Tale prospettiva consente di leggere i contesti educativi come ecosistemi complessi, nei quali soggetti, pratiche e strutture sostengono o ostacolano i processi di partecipazione e di riconoscimento (Mitchell, 2018). All'interno di tale complessità, la prospettiva biopsicosociale aiuta ad assumere uno sguardo riflessivo, aperto alla problematizzazione e alla negoziazione dei saperi, in cui l'educazione si configura più come ricerca che come risposta (Sannipoli, 2020). A guidare è un'idea di educazione che sia anche accompagnamento, entro una prospettiva di educabilità reciproca tra persone educanti e persone educate (Canevaro, 2023). Le istituzioni educative sono in questo senso chiamate non solo a intervenire su presunte carenze individuali, ma a interrogare culture, pratiche e politiche, riconoscendo il contributo di ciascuno nella costruzione delle condizioni di partecipazione o di esclusione (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2014).

Spostare lo sguardo dai soggetti ai contesti non rappresenta soltanto un cambiamento interpretativo, ma apre alla possibilità di un'azione educativa intenzionale e situata. In ambito scolastico, questa prospettiva trova una possibile traduzione nella costruzione di spazi professionali in cui sia concesso sostare e interrogare vissuti, esperienze e pratiche per comprenderne il significato in termini di condizioni e situazioni e aprire a traiettorie fattibili di trasformazione. La lente interpretativa assunta per interrogare le narrazioni sviluppatesi attorno a Crans-Montana, in questa prospettiva, orienta anche la lettura della ricerca-formazione di seguito brevemente presentata. L'elemento che accomuna i due piani è l'attenzione rivolta non all'individuazione di responsabilità o fragilità individuali, ma alle situazioni che favoriscono determinate criticità e alle interpretazioni che di esse vengono offerte. In questa direzione può essere letta l'esperienza di ricerca-formazione condotta sul territorio umbro, nella quale la consulenza pedagogica ha favorito la costruzione di uno spazio di riconfigurazione dell'esperienza educativa e delle dimensioni percepite come fragili, problematiche, da correggere. Uno spazio, cioè, in cui prendendo le distanze da letture immediate e polarizzanti, si è proceduto a ri-punteggiare eventi, difficoltà ed esperienze, ricollo-

candoli entro la complessità di una cornice pedagogica e aprendo alla possibilità di nuove interpretazioni più contestuali e meno colpevolizzanti o facilmente orientate a modelli di lettura meramente individuali.

3. Fragilità e vulnerabilità a scuola: il ruolo della consulenza pedagogica come dispositivo riflessivo

Il rischio di leggere la fragilità e la vulnerabilità solo come condizioni personali di una popolazione specifica è molto diffusa a scuola. Gli eventi di Crans-Montana permettono di aprire una riflessione pedagogica sulle letture che i contesti scolastici adottano in relazione ad alcuni comportamenti spesso definiti come sfidanti (d'Alonzo et al., 2013; Lancini, 2020; Sabatano et al., 2023).

La proliferazione di sempre nuovi bisogni formativi si presenta come uno scenario "al plurale" in cui le nuove emergenze, comprese quelle di studenti con "bisogni educativi speciali", necessitano di relazioni e interventi pedagogico-didattici progettati dopo un'attenta e calibrata lettura dei singoli, delle relazioni e degli ambienti. La complessità delle classi, sia in termini di funzionamenti che di relazioni, non può essere relegata a chiavi interpretative di tipo individuale che caricano tutta la responsabilità su un'ipotetica fragilità e vulnerabilità dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze.

Il corpo docente è chiamato a intrecciare competenze riflessive, comunicative e didattiche, con lo scopo di orchestrare contesti autenticamente inclusivi, che non si fermino alle letture singolari, ma che sappiano interpellare le relazioni, i contesti, le mappe interpretative (d'Alonzo et al., 2013; Mortari, 2013), cercando anche di monitorare il senso di autoefficacia (Gaudreau et al., 2017) e le credenze dei docenti, che rappresentano possibili dispositivi esternalizzanti (Monaco et al., 2025).

In questa prospettiva le pratiche educative di secondo livello, tra cui la consulenza pedagogica, possono divenire un valido supporto teorico e metodologico per sostenere in modo competente il lavoro quotidiano: rappresentano un'opportunità preziosa per istituire spazi e tempi di pensiero e di "cura" in azione (Mortari & Valbusa, 2020). Progettare interventi in questa direzione significa centrare l'attenzione sui fatti e sugli eventi educativi che vengono portati sulla scena dal gruppo di consultanti, con l'obiettivo non di intervenire sulla fragilità di qualcuno, ma per lavorare congiuntamente sulle proprie competenze educative, sulle proprie pratiche agite nel lavoro ordinario di tutti i giorni insieme agli studenti con la loro identità biopsicosociale (Hartini et al., 2020; Stones, 2002). Si tratta di un lavoro costante di "mezze forze e mezze debolezze" (Arcangeli, 2009). In questo senso, le figure pedagogiche possono utilizzare la loro presenza per istituire uno spazio e un tempo entro cui tematizzare il disagio vissuto nella quotidianità del lavoro educativo di primo livello, dando l'opportunità che questo possa essere espresso, nominato, problematizzato, senza essere letto in termini semplicistici e deterministici (Regoliosi, 2013; Riva, 2021).

La scuola può quindi aprirsi a spazi di consulenza non come delega o rinuncia al proprio mandato, ma come possibilità di ricavarsi un accompagnamento competente (Canevaro et al., 2021) che permetta al meglio di valorizzare le dimensioni riflessive e le competenze pedagogiche, evitando il ricorso a tecnicismi o interventi contenitivi, riparatori e medicalizzanti, molto distanti da una configurazione educativa e quindi capaci di attivare deleghe a saperi e professionisti altri (Goussot, 2015). Affidarsi a conoscenze, abilità e competenze sempre più specialistiche e non pedagogicamente orientate rappresenta un fenomeno non solo improduttivo, ma fuorviante, in quanto si corre il rischio di assumere uno sguardo miope e non globale che, invece, consente, grazie ad adeguati strumenti culturali, la comprensione della complessa realtà contemporanea circostante, in una costante dialettica esistente tra vincoli, risorse, limiti e possibilità. Questo bagaglio professionale necessita di spazi di condivisione e di dialogo che spesso rischiano di non essere presenti a scuola o di non essere vissuti e coordinati a dovere (d'Alonzo, 2017). Già la Legge 4 agosto 1977, n. 517 prevedeva la necessità di un servizio sociopsicopedagogico per sostenere, fin da allora, il processo di inserimento scolastico con consapevolezza e cura: purtroppo la nostra scuola non ha conosciuto con sistematicità questa esperienza.

Immaginare occasioni per pensare e per ridisegnare le geografie della fragilità e della vulnerabilità in termini coevolutivi rappresenta oggi una sfida inclusiva su cui investire, provando a raccogliere anche le

opportunità che un sostegno pedagogico orientato in termini contestuali possa mettere a disposizione anche a garanzia di diritti. “Non si tratta di trovare una metodologia per progettare, ma di agire sui punti di frizione tra le pratiche attuali e il modello rights based inserendo elementi deviatori proprio nei punti dove insistono gli snodi discapacitanti del discorso” (Curto, 2024, p. 110).

Alla luce di quanto detto la consulenza pedagogica può aprire proficue direzioni di senso.

4. Lavorare sugli incidenti critici per cambiare prospettiva: una possibilità metodologica

4.1 La consulenza pedagogica attraverso il lavoro su situazioni critiche: premesse, strumenti e procedure

I percorsi di consulenza scolastica possono darsi in molteplici forme e con differenti tipologie di interventi.

“Per comprendere come poter costruire delle esperienze scolastiche di qualità che siano all’altezza delle sfide del presente, dunque, è fondamentale allestire dei setting formativi che permettano ai docenti di incrementare le proprie competenze ermeneutiche, analitiche, progettuali, metodologiche e di consolidare una postura professionale consapevole, critica e riflessiva, capace di riconoscere le implicazioni educative dei mutamenti in corso e di problematizzare ciò che accade quotidianamente a scuola, immaginando possibili alternative all’esistente” (Ferrante & Cucuzza, 2023, pp. 155-156).

In questa direzione, per sostenere la centralità di percorsi orientati maggiormente alle dimensioni riflessive del corpo docente e meno a quelle rivolte agli studenti, si sceglie di riportare brevemente gli esiti di un percorso di ricerca-formazione dedicato all’attivazione di un servizio di consulenza pedagogica all’interno dell’Istituto Comprensivo Bastia 1 di Bastia Umbra (PG) nell’A.S. 2022/2023, autorizzato in quella stessa annualità. Il presente studio ha carattere esplorativo e situato; i risultati non intendono essere generalizzabili, ma offrire chiavi interpretative utili alla riflessione.

Il caso, assunto ex-post, ha la finalità di evidenziare possibili traiettorie e strumenti che consentano realmente alla consulenza di diventare occasione di ri-punteggiatura della complessità dei funzionamenti degli studenti e delle studentesse, interrogando contemporaneamente sguardi, posture, pratiche. Il percorso presentato ha l’obiettivo di tracciare piste metodologiche per consentire a questi spazi di essere autenticamente occasioni di ricalibrazioni (Scardicchio, 2015) e quindi anche di ri-significazione dei costrutti di fragilità e vulnerabilità oltre semplici etichettamenti.

La scelta di un percorso di ricerca-formazione è stata sollecitata dal desiderio congiunto di vivere un’esperienza di indagine empirica avvalendosi di metodologie di ricerca differenziate e proponendosi di valorizzare la professionalità degli insegnanti all’interno delle istituzioni scolastiche, in un quadro di collaborazione interistituzionale scientifica e prassica (Dodman et al., 2025; Nigris et al., 2020).

Il percorso, in particolare, ha avuto lo scopo di sollecitare le competenze riflessive, potenziare l’utilizzo di strumenti quali l’osservazione, le scritture diaristiche e i verbali di gruppo con la finalità di interrogare alcune situazioni definite sfidanti per sollecitare le mappe interpretative che ne definiscono la complessità. L’imparare a lavorare per “incidenti critici” ha sollecitato e sostenuto forme di problem solving pedagogico-didattico attraverso una consulenza pedagogica che avesse messo l’attenzione, di volta in volta, su scelte prassiche possibili e rinnovate in termini di responsabilità (Mortari, 2005; Romano, 2021; Tripp, 1993).

Il focus sugli incidenti critici è stato particolarmente significativo proprio per mettere l’attenzione sulle pratiche: sono stati considerati tutti quegli eventi capaci di produrre sorpresa, riflessioni, riposizionamenti (positivi e negativi) allo sguardo di chi li riconosceva come tali. L’invito è stato quello di non leggere gli eventi narrati come fenomeni oggettivi, indipendenti tanto dall’osservatore che dall’attore, ma cercare di riconoscerne la dimensione soggettiva. Sono definiti tali e attenzionati solo grazie allo sguardo con cui il “pratico” legge il proprio vissuto, rendendolo esperienza critica e meritevole di sosta riflessiva (Damini & Surian, 2012). Il lavoro sugli incidenti, che non ha a che fare con dimensioni episodiche, è un buon modo per imparare a stare dentro la dissonanza cognitiva che molte situazioni scolastiche sollecitano, a

volte, con esiti di lettura poco evolutivi. In particolare, la dissonanza cognitiva, come afferma Festinger (1978), difficile da sostenere emotivamente e psicologicamente, produce uno stato di disagio. Per questo motivo, quando si sperimenta, il soggetto è portato a dare vita a pressioni tendenti ad eliminarla o almeno ad indebolirla, riducendo tutto ciò che la potrebbe accrescere. Le strategie principali che si prospettano per la riduzione di questa situazione sono principalmente due:

– modificare una delle due cognizioni: di solito sono in gioco una cognizione comportamentale (essere consapevoli di fare qualcosa) e una ambientale (essere al corrente di un dato di fatto). Per ridurre la dissonanza cognitiva è possibile modificare la cognizione comportamentale o la cognizione ambientale;
– introdurre nuovi elementi cognitivi: alla luce di nuove conoscenze le due cognizioni dissonanti possono apparire diversamente e portare conoscenza.

Il confronto con eventi critici favorisce questa seconda opzione. Il consulente-formatore sollecita i costrutti, non li interroga direttamente per non confondere ed intimidire, dà respiro alle prassi collocandole dentro agli elementi epistemologici e contestuali e al tempo stesso stimola la riflessione su altre prassi percorribili (Melacarne, 2020).

In questa direzione la ricerca, dopo un percorso di formazione incentrato sugli strumenti riflessivi del docente con particolare attenzione alle scritture di protocolli osservativi e scritture diaristiche (Arcangeli, 2009) ha quindi chiesto al personale coinvolto di:

1. Individuare in team eventuali "incidenti critici" all'interno del proprio contesto sezione/classe (situazioni complesse e/o di difficile lettura, interpretazione e azione) sottolineando la relazione tra i possibili condizioni (degli studenti) e situazioni (contestuali in senso lato in termini di barriere e/o facilitatori) che la sollecitano. I team hanno quindi compilato una scheda aperta che conteneva le richieste riportate nella tabella sottostante (Fig. 1).

Sezione/Classe:	
Docenti del team:	
Descrizione dell'evento «critico» e dei motivi per cui si ritiene tale:	
Individuazione di possibili condizioni (degli studenti) che la sollecitano:	
Individuazione di possibili situazioni (contestuali) che la sollecitano:	
Esplicitazione del «bisogno di aiuto» rispetto all'intervento di consulenza pedagogica:	

Figura 1 – Scheda di segnalazione "Incidente critico" da attenzionare

2. Consentire osservazioni in presenza da parte del consulente pedagogico e del team di ricerca;
3. Socializzare quanto osservato e descritto sia dal team che dal gruppo di ricerca in incontri di consulenza pedagogica volti a formalizzare in modelli teorici i saperi impliciti rispetto alle situazioni di criticità e sollecitare "prassi altre".

Hanno partecipato alla ricerca dodici gruppi che hanno scelto di avvalersi del percorso di consulenza pedagogica: tre della scuola dell'infanzia, quattro della scuola primaria e cinque della scuola secondaria di primo grado. Ogni gruppo ha quindi compilato e inviato una scheda di segnalazione di "Incidente critico" compilata collegialmente e accompagnata da minimo tre protocolli osservativi carta-matita e da tre diari di bordo. Per ogni richiesta sono state attivate tre osservazioni in sezione/classe. Gli incontri di consulenza sono stati documentati con verbali redatti a rotazione e sottoscritti da tutti i partecipanti. Le scritture aperte sono state analizzate attraverso un'analisi tematica ispirata alla Critical Incident Technique (Chell,

2004), considerandone anche le recenti evoluzioni in termini di raccolta e analisi (Nuzzaci & Orecchio, 2023). I testi sono stati letti integralmente, segmentati in unità di significato e successivamente codificati. I codici sono stati poi organizzati in categorie emergenti, che hanno permesso di interpretare gli incidenti critici in termini di dimensioni pedagogiche.

4.2 Breve discussione dei risultati

Vista la necessaria sintesi, si sceglie di portare all'attenzione di questo contributo alcuni elementi significativi dell'analisi dei materiali prodotti in virtù delle riflessioni proposte.

Le situazioni critiche maggiormente segnalate (73%) riguardano comportamenti di studenti e studentesse definiti in prima battuta problematici e di difficile gestione.

Gli insegnanti hanno raccontato un'estrema facilità ad individuare possibili condizioni degli studenti come elementi scatenanti delle situazioni critiche. La sezione dedicata a questi elementi è stata la più corposa anche in termini di scrittura.

A titolo esemplificativo si presentano le categorie maggiormente presenti: fragilità (25%), vulnerabilità (15%), mancanza di regole (12%), fatica nell'autoregolazione (10%), mancanza di motivazione e interesse (17%).

I docenti hanno faticato a riconoscersi come elementi contestuali dentro la relazione di insegnamento-apprendimento. In alcune situazioni (4 schede su 12) lo spazio non è stato compilato. Nelle letture contestuali sono stati individuati come elementi scatenanti dimensioni di macrosistema come il numero alto di alunni in classe (8%), la mancanza di continuità tra docenti (5%), l'assenza di spazi adeguati (15%), lo scarso supporto genitoriale, le dinamiche del gruppo classe. Gli insegnanti con fatica si sono letti come elementi contestuali: tendenzialmente si è assistito ad una esternalizzazione delle responsabilità, caricate maggiormente sulle dimensioni personali e individuali degli alunni e delle alunne.

La consulenza pedagogica ha permesso significativi ribaltamenti. I gruppi di lavoro hanno imparato a connettere le "condizioni" dei più piccoli e le "situazioni" in cui certi comportamenti si manifestano ed evolvono. Negli incontri di consulenza il team di ricerca ha proposto domande di riflessione, anche a partire dall'osservazioni condotte, che potessero spostare l'attenzione maggiormente sulle dimensioni contestuali, sollecitando il ruolo degli insegnanti nella definizione di problematicità in termini di atteggiamenti, relazioni di cura, pratiche didattiche, modalità di comunicazione attivate. L'assunzione di cornici pedagogiche ha interrogato quello che spesso si presenta esclusivamente come criticità superando l'idea di un corpo docente esterno e quasi neutrale rispetto a ciò che accade, chiamato a spiegare e meno a comprendere.

Nell'esplicitazione del "bisogno di aiuto" rispetto all'intervento di consulenza pedagogica emergeva spesso una richiesta di aiuto-risoluzione (67%) e in maniera residuale di sostegno riflessivo e prassico. Il tema della delega tecnica a qualcuno considerato "esperto" è stato molto presente e dibattuto nei momenti collegiali con i team di lavoro.

La consulenza pedagogica, grazie ad un accompagnamento riflessivo verso differenti percezioni di criticità, ha invece permesso di mettere in campo pensieri e azioni al congiuntivo e al gerundio, capaci di rendere tutta la comunità scolastica un cantiere aperto in termini di punteggiature e significazioni, allertato costantemente dalla paura di cadere in letture deterministiche, colpevolizzanti, giudicanti.

I partecipanti hanno accolto l'invito a mettere sotto le lenti di analisi gli sguardi di chi osserva e interpreta, insieme ai vissuti e ai comportamenti incarnati e incontrati (Bocci & Straniero, 2020).

Si riportano alcuni estratti dei verbali degli incontri di consulenza a titolo di esempio.

> *Mi rendo conto solo adesso che ho sempre letto il comportamento di N. fuori da me, come se tutto dipendesse da lui e dalla sua storia familiare. Invece in mezzo ci siamo anche noi e in particolar modo la mia sfiducia verso lui* (Estratto Verbale Primaria n. 9).

Ho sempre visto la mia classe come problematica e ho pensato che fosse in media con la fragilità del momento. Ma mi chiedo oggi: che ruolo ho rispetto alla fragilità dei miei ragazzi? La sto alimentando? E se non ci fosse dentro relazioni diverse? (Estratto Verbale Secondaria I Grado n. 6).

Con A. mi rendo conto di aver sbagliato: osservandolo mi sono resa conto che il suo modo di stare in sezione potrebbe essere altro se provassi altro (Estratto Verbale Infanzia n. 2).

Forse abbiamo bisogno di più competenze in ambito pedagogico non per risolvere ma per comprendere e metterci in moto con sguardi e azioni rinnovate. Mi sento responsabile del modo con i quali i ragazzi sono raccontati. Non gli stiamo permettendo di essere e di diventare altro (Estratto Verbale Secondaria I Grado n. 6).

5. La cura delle pratiche come contronarrazione al binomio condizione-fragilità

Gli insegnanti che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione hanno auto-denunciato un deficit di competenze pedagogiche, quelle che dovrebbero consentire l'esercizio di un pensiero riflessivo, sistematico, ricorsivo, progettuale, meno incline a letture lineari. La consulenza pedagogica a scuola può essere un valido sostegno alla crescita di queste dimensioni, ritenute essenziali teoricamente ma di fatto secondarie nelle prassi, anche per promuovere contesti di partecipazione e di promozione delle differenze, in termini di equità e giustizia sociale. In questo senso essa "può essere descritta come un dispositivo complesso che consente di allestire le condizioni per valorizzare e incrementare le risorse per il cambiamento dei soggetti a cui è rivolta e dei loro contesti di riferimento, all'interno di un setting di apprendimento di 'secondo livello' che si qualifica come uno spazio fisico, mentale e relazionale in cui le diverse figure educative (educatori, insegnanti, operatori sociali e socio-sanitari, ecc.) possano pensare e rielaborare l'esperienza vissuta e agita nel quotidiano. La consulenza, in questa prospettiva, permette di avviare una pratica di conoscenza il cui oggetto è l'esperienza educativa e il cui principale obiettivo è la promozione di nuovi apprendimenti su di essa" (Ferrante & Cucuzza, 2023, p. 157).

Queste occasioni, se adeguatamente accompagnate, rappresentano un'opportunità di apprendimento trasformativo dall'esperienza: favoriscono la concettualizzazione di saperi appresi e sperimentati sul campo in una logica ecologica che interroga le pratiche incarnate prima ancora che le fragilità degli studenti, alimentano catene buone di comprensione.

In questa direzione una consulenza pedagogicamente orientata dovrebbe:

1) Partire dall'esperienza e non da modelli o teorie precostituite: solo l'aderenza al vissuto dei professionisti può legittimarli quali generatori – e non solo fruitori – di un sapere che si alimenta dentro la vita scolastica;
2) Favorire l'esercizio della riflessività per promuovere l'auto-appropriazione di pensieri e sentimenti; 3) Destrutturare e ristrutturare le precomprensioni del senso comune, dell'abitudine e della routine, per permettere il superamento di quadri di riferimento troppo rigidi ed esclusivi ed incoraggiare il dubbio e la domanda;
4) Espandere il campo esperienziale, incentivando la condivisione di vissuti e linguaggi.

La complessità delle classi oggi necessita di spazi che sappiano mettere al centro lo sguardo e le pratiche dei docenti: va immaginato un cambio di paradigma che sposti il focus dalla mera complicazione degli studenti alla complessità delle posture di chi ha scelto di insegnare e formare (Sibilio & Aiello, 2018). Esiste una pluralità di rappresentazioni della consulenza e di aspettative su di essa, di istanze e di dimensioni che possono esserne oggetto, di approcci e di metodologie. Sono presenti differenti dispositivi interpretativi che si intrecciano con altrettante culture educative e organizzative che innervano la vita scolastica. Rimettere al centro autenticamente il sapere pedagogico a scuola, anche grazie a percorsi di questo tipo, dopo la formazione iniziale, rappresenta oggi un possibile antidoto alla disperazione e alla

rassegnazione che spesso popola il sentire degli insegnanti rispetto ad alcuni sentimenti e pensieri di impotenza che riportano l'io, proprio o degli studenti, al centro della scena.

È di questi giorni la notizia che dopo la tragedia di Crans-Montana si vuole promuovere la cultura della prevenzione e della gestione delle emergenze direttamente tra i banchi di scuola, favorendo tra gli studenti di ogni ordine e grado la diffusione di comportamenti corretti e una maggiore consapevolezza sui rischi, attraverso una collaborazione tra il Ministero dell'Istruzione e del Merito e il Ministero dell'Interno, attraverso il Dipartimento dei Vigili del Fuoco, del Soccorso Pubblico e della Difesa Civile. Sicuramente i fatti di inizio gennaio e le riflessioni che sono state fatte a partire da quella vicenda possono avere un respiro più ampio, oltre il tema, importante ma non sufficiente, della cultura della sicurezza.

Non può essere sufficiente rifugiarsi in interventi preventivi che saltano di netto il cuore della questione, cercando soluzioni dentro altre cornici-ricette: non basta pontificare sulla fragilità di una generazione di bambini e ragazzi e rispondere esclusivamente con un intervento protettivo. Vanno alimentati tempi e spazi per far crescere un'educazione pensata che sappia riconoscere la bellezza acerba di tutti e di ciascuno dentro trame e relazioni che ne condizionano la forma e la sostanza, oltre l'idea malsana che la fragilità e vulnerabilità siano il dato di qualcuno e non dell'umano nel mondo (Milani et al., 2013).

Riferimenti bibliografici

Acanfora, F. (2024). *L'errore: Storia anomala della normalità*. LUISS.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Bauman, Z. (2006). *Amore liquido*. Laterza.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.

Bocci, F., Straniero, A. M. (2020). *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma TrE-Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili: Processi educativi e pratiche di cura*. EDB.

Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre: Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.

Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.

Chell, E. (2004). Critical incident technique. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, 45, 45-60.

Costa, F. (Host). (2026). *Il bullismo degli adulti* [Podcast]. Il Post. https://www.ilpost.it/podcasts/wilson/il-bullismo-degli-adulti/

Crocetta, C., Emilio, M., & Miatto, E. (2022). *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare*. Pensa MultiMedia.

Curto, N. (2024). Abitare territori fragili: facilitare, capacitare, partecipare. In E. Miatto (ed.). *Frammenti di fragilità. Incursioni di Pedagogia speciale* (pp. 85-112). Pensa MultiMedia.

D'Alessio, S. (2013). Inclusive education in Italy: A reply to Giangreco, Doyle and Suter (2012). *Life Span and Disability,* 16(1), 95–120.

d'Alonzo, L. (2017). Pedagogical consultants for disability and marginalization. *Pedagogia Oggi, 15*(2), 145–157.

d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013). "Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?" Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *1*(2), 77-89.

d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013a). Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 1*(2), 77–89.

d'Alonzo, L., Maggiolini, S., & Zanfroni, E. (2013b). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. *Form@re, 13*(3), 4–16.

Damini, M., & Surian, A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali. *Italian Journal of Educational Research, 5*, 291–302.

Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La ricerca-formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
Dovigo, F. (2014). Prefazione all'edizione italiana. In T. Booth, & M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione* (pp. 9–28). Carocci.
Ferrante, A., & Cucuzza, G. (2023). Fare consulenza pedagogica a scuola: il contributo della prospettiva sociomateriale. *Annali online della didattica e della formazione docente*, *15*(26), 153-169.
Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *MeTis, 9*(2). https://doi.org/10.30557/MT00095
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
Gaudreau, N., Frenette, É., & Zedda, M. L. (2017). Scala del senso di autoefficacia degli insegnanti nella gestione della classe. *Difficoltà di apprendimento e Didattica Inclusiva, 4*(4), 391–405.
Hartini, S., Bhakti, C. P., Ghiffari, M. A. N., Aji, B. S., & Kurniasih, C. (2020). An ecological model of pedagogical competence school counseling. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *9*(4), 1792-1794.
Lancini, M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi*. Utet.
Legge 4 agosto 1977, n. 517. (1977). *Norme sulla valutazione degli alunni...* Roma: Gazzetta Ufficiale.
Melacarne, C. (2020). Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica. *Form@re, 20*(3), 119–131.
Milani, L. (2019). La società della rimozione. *MeTis, 9*(1). https://doi.org/10.30557/MT00050
Milani, P., Ius, M., & Serbati, S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis, 3*, 72–80.
Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education*. Routledge.
Monaco, G., Fornasari, A., & Conte, M. (2025). L'influenza delle teacher beliefs nel dropout scolastico. *Form@re,* 25(2), 359-371.
Mortari, L. (2005). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
Mortari, L. (2013). Casi difficili a scuola. In L. Mortari (ed.). *Azioni efficaci per casi difficili. il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa* (pp. 1–87). Bruno Mondadori.
Mortari, L., & Valbusa, F. (2020). Cura e virtù. *Studi sulla Formazione, 23*(1), 301–318.
Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-formazione e miglioramento della scuola. *RicercAzione,* 12(2), 225–237.
Nuzzaci, A., & Orecchio, F. (2023). La Critical Incident Technique (CIT): Una tecnica qualitativa in evoluzione. *Formazione & insegnamento*, *21*(2), 136-145.
OMS. (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento*. Erickson.
Oselini, F. (2026, January 5). Inferno di Crans-Montana. *Il Dolomiti*. https://www.ildolomiti.it/cronaca/2026/inferno-di-crans-montana
Regoliosi, L. (2013). *Il counselling psicopedagogico*. Carocci.
Riva, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica*. FrancoAngeli.
Romano, A. (2021). Trasformazioni in corsia. *Educational Reflective Practices,* 2, 54–85.
Sabatano, F., Capodanno, F., & Moccia, C. L. (2023). Sulla cattiva strada. Quale orientamento per l'inclusione dei "ragazzi difficili"? *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), 17-32.
Sannipoli, M. (2020). La cornice bio-psico-sociale tra teoria e prassi educative: Possibili domande di ricerca. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, *8*(2), 44–57. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-03
Scardicchio, A. C. (2015). *Breviario per (i) Don Chisciotte. Taccuino per una pedagogia della rivoluzione*. Mimesis.
Schianchi, M. (2021). *Disabilità e relazioni sociali*. Carocci.
Serrao, F. (2026, January 9). Le vittime di Crans-Montana. *Corriere del Ticino*. https://www.cdt.ch/news
Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti*. EdiSES.
Stones, E. (2002). *Supervision in teacher education: A counselling and pedagogical approach*. Londra: Routledge.
Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge.

Alberto Righi
PhD student, Università di Macerata, a.righi1@unimc.it
Arianna Taddei
Professoressa Ordinaria, Università degli Studi della Repubblica di San Marino, arianna.taddei@unirsm.sm

La Città Educativa quale agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive

The Educating City as a political-pedagogical agent: perspectives for preventing individual fragilities and collective vulnerabilities

Call

Tragic events occurring in high-density public settings demonstrate that crowd disasters cannot be interpreted solely through technical and structural approaches to safety. These phenomena also require a pedagogical reading of the cultural and social conditions that shape collective behaviour (Helbing et al., 2000; Still, 2014), distinguishing individual fragilities from collective vulnerabilities. The former result from the dynamic interaction between neuropsychological development and contextual configurations (Card, 2023; Engel, 1977), whereas the latter emerge from social norms, shared identities, and the conditions of public life (Bauman, 2000; Furia, 2021; Reicher, 2001). Within this framework, the paper proposes a theoretical reinterpretation of the Educating City paradigm as a political-pedagogical agent capable of influencing the educational configurations of urban contexts. Its theoretical foundation lies in the tradition of lifelong education outlined in the UNESCO report *Learning to Be* (Faure et al., 1972) and subsequently developed through the urban policies promoted by the International Association of Educating Cities. Drawing on an analysis of the Charter of Educating Cities (IAEC, 2020) and of the experiences collected in the International Bank of Educating Cities Documents, the study highlights the potential of this model as a political-pedagogical agent oriented toward the prevention of individual fragilities and collective vulnerabilities. The paper also discusses the conditions that the literature identifies as necessary for translating this potential into tangible outcomes (Valdés-Cotera et al., 2018; Diniz & Brandli, 2025). Finally, several directions for future research are outlined, whose further development could strengthen the preventive capacity of the Educating City within contemporary urban communities.

Keywords: Educating City, political-pedagogical agent, individual fragilities, collective vulnerabilities

Eventi tragici verificatisi in contesti ad alta densità di persone mostrano come i *crowd disasters* non possano essere interpretati esclusivamente attraverso categorie tecnico-strutturali di sicurezza. Tali fenomeni richiedono anche una lettura pedagogica delle condizioni culturali e sociali che orientano i comportamenti di massa (Helbing et al., 2000; Still, 2014), distinguendo le fragilità individuali dalle vulnerabilità collettive. Le prime rappresentano l'esito dinamico dell'interazione tra sviluppo neuropsicologico e configurazioni del contesto (Card, 2023; Engel, 1977), mentre le seconde emergono da norme sociali, identità condivise e condizioni della vita pubblica (Bauman, 2000; Furia, 2021; Reicher, 2001). In questo quadro, il contributo propone una rilettura teorica del paradigma della Città Educativa, inteso quale agente politico-pedagogico capace di incidere sulle configurazioni educative dei contesti urbani. Il riferimento teorico si colloca nella tradizione dell'educazione permanente delineata dal rapporto UNESCO *Learning to Be* (Faure et al., 1972) e sviluppata nelle politiche urbane promosse dall'*International Association of Educating Cities*. L'analisi della Carta delle Città Educative (IAEC, 2020) e delle esperienze raccolte nella Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative, evidenzia il potenziale di tale modello quale agente politico-pedagogico orientato alla prevenzione delle fragilità individuali e delle vulnerabilità collettive. Il contributo presenta inoltre le condizioni che la letteratura individua come necessarie affinché tale potenziale possa tradursi in effetti reali (Valdés-Cotera et al., 2018; Diniz & Brandli, 2025). Infine vengono discussi alcuni ambiti di sviluppo per la ricerca, il cui approfondimento potrebbe contribuire a rafforzare ulteriormente la capacità preventiva della Città Educativa nelle comunità urbane contemporanee.

Parole chiave: Città Educativa, agente politico-pedagogico, fragilità individuale, vulnerabilità collettiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Righi, A., & Taddei, A. (2026). La Città Educativa quale agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 26-34. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-02

Corresponding Author: Alberto Righi | a.righi1@unimc.it

Received: 31/03/2026| **Accepted**: 08/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-02

1. Introduzione

Numerosi eventi tragici verificatisi in contesti caratterizzati da elevata densità di persone sono descritti in letteratura come *crowd disasters*, fenomeni in cui fattori ambientali, organizzativi e comportamentali interagiscono producendo esiti drammatici (Helbing et al., 2000; Still, 2014). Oltre alle necessarie analisi tecnico-strutturali, questi episodi sollecitano riflessioni di natura pedagogica sulle condizioni culturali e sociali che orientano i comportamenti collettivi. Nel dibattito pubblico, tuttavia, dinamiche simili vengono frequentemente semplificate attraverso narrazioni che tendono ad attribuire la responsabilità alle azioni individuali[1].

Per riflettere su tali tematiche appare utile distinguere tra fragilità individuali (Cooke et al., 2019; Kerr et al., 2019) e vulnerabilità collettive (Reicher, 2001), attraverso una lente bio-psico-sociale (Card, 2023; Engel, 1977) che evidenzia come la salute ed i comportamenti delle persone siano il risultato dell'interazione tra le caratteristiche individuali ed i facilitatori e le barriere presenti nell'ambiente (Capra & Luisi, 2014; Næss, 1994). In tale quadro, l'educazione assume una funzione centrale nel favorire forme autodeterminate di partecipazione ed espressione personale nella vita della comunità (Biesta, 2006).

Il presente contributo assume un intento teorico-critico e propone una rilettura pedagogica della Città Educativa alla luce delle dinamiche contemporanee. Il costrutto, promosso dall'*International Association of Educating Cities* (IAEC), riconosce la città come soggetto educante permanente (Bosch, 2008). Il presente lavoro intende quindi analizzare criticamente il potenziale di tale paradigma nella prevenzione delle fragilità individuali e delle vulnerabilità collettive presenti nella società contemporanea.

2. Fragilità individuali e vulnerabilità collettive

L'elaborazione del presente quadro teorico si avvale di una revisione narrativa della letteratura (Ghirotto, 2020; Popay et al., 2006). L'indagine, organizzata per nuclei tematici, ha consentito di elaborare una cornice interpretativa dei fenomeni alla base dei *crowd disasters*. L'analisi non persegue l'esaustività propria delle revisioni sistematiche, bensì mira a porre in dialogo contributi provenienti da differenti prospettive disciplinari.

2.1 Fragilità individuali: processi di sviluppo personale e contesti educativi

Gli eventi drammatici da cui prendono avvio le riflessioni proposte sollevano interrogativi che difficilmente ci appaiono riconducibili alle sole caratteristiche individuali. Tali avvenimenti richiamano piuttosto l'attenzione al rapporto tra queste ultime ed i contesti educativi. Infatti, lo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) e della regolazione emotiva (RE), centrali per il benessere individuale e nei processi decisionali (Hinze et al., 2025), deriva dall'interazione tra processi neuropsicologici e condizioni ambientali.

Sul piano neurobiologico, i processi di maturazione che caratterizzano le fasi evolutive sostengono il progressivo rafforzamento del controllo cognitivo (Easdale-Cheele et al., 2024). Sebbene le predisposizioni genetiche concorrano a determinare le differenze individuali, sappiamo che i loro effetti risultano costantemente influenzati dalle interazioni con l'ambiente (Miguel et al., 2023). Infatti, le esperienze avverse possono alterare i circuiti neurali implicati nelle FE e nella RE (Herrero-Roldán & Martín-Rodríguez, 2025). Al contrario, relazioni di attaccamento sicuro, pratiche educative e contesti relazionali di sostegno, favo-

1 Come avvenuto all'inizio dell'anno dopo la tragedia di Crans-Montana (Svizzera), dove un incendio scoppiato il 1° gennaio 2026, nel locale Le Constellation durante una festa di Capodanno, ha causato numerose vittime e feriti: https://www.ansa.it/sito/notizie/mondo/europa/2026/01/01/strage-alla-festa-di-capodanno-almeno-47-morti-tra-le-fiamme-a-crans-montana._290d3821-c2ba-471d-9fac-c7769953cc00.html?utm

riscono traiettorie di regolazione adattive (Cooke et al., 2019; Kerr et al., 2019). In particolare, durante l'adolescenza la relazione tra pari assume un ruolo centrale (Elsayed et al., 2023): le interazioni supportive facilitano lo sviluppo della RE, mentre esperienze negative incrementano il rischio di disregolazione e difficoltà psicologiche.

Le ricerche sugli interventi indicano inoltre che programmi di apprendimento socio-emotivo in ambito scolastico, possono migliorare FE e RE, soprattutto quando calibrati sul contesto e sulla fase evolutiva (Takacs & Kassai, 2019). Tali evidenze confermano il ruolo decisivo dei contesti educativi, connotandoli come luoghi privilegiati di intervento preventivo, nei quali promuovere lo sviluppo socio-emotivo e contrastare precocemente condizioni di fragilità individuali.

2.2 Vulnerabilità collettive: tra dinamiche di gruppo e crisi della responsabilità pubblica

Oltre alle fragilità individuali, i *crowd disasters* richiamano l'attenzione sulle vulnerabilità collettive. Se le teorie classiche descrivono la folla come 'caotica' (Le Bon, 1895), studi recenti hanno evidenziato il ruolo delle identità sociali nel modellare le dinamiche di massa (Drury & Reicher, 2009; Reicher, 2001). Infatti, il gruppo può orientarsi verso forme di solidarietà o di disorientamento a seconda del quadro normativo che ne regola le interazioni (Brighenti, 2010; Canetti, 1984). La frammentazione dei legami sociali e l'indebolimento delle appartenenze comunitarie, tipiche della modernità avanzata, possono accentuare tali vulnerabilità (Bauman, 2000; Clegg, 2024). Come osservato da Arendt (1951), l'isolamento sociale favorisce la formazione di collettività caratterizzate da ridotta partecipazione pubblica e limitata capacità critica (Furia, 2021). Pertanto la vulnerabilità collettiva emerge quando l'aggregazione non è sostenuta da pratiche educative capaci di promuovere partecipazione e responsabilità condivisa.

Tali dinamiche risultano ulteriormente rafforzate dalla digitalizzazione dello spazio pubblico. I social network ridefiniscono identità e appartenenze comunitarie (Allen et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015), sebbene gli effetti di tali piattaforme siano mediati dalle competenze socio-cognitive individuali e dai contesti educativi di riferimento (Dienlin & Johannes, 2020; Valkenburg & Peter, 2013). In tale quadro, la qualità della vita democratica dipende dalla capacità delle agenzie formative di promuovere pensiero critico, impegno civico e comunicazione riflessiva anche all'interno degli ambienti digitali (Murphy & Costa, 2025). Meta-analisi e revisioni sistematiche evidenziano infatti che gli interventi di alfabetizzazione mediatica e cittadinanza digitale favoriscono la partecipazione civica responsabile, l'empatia, la cooperazione ed il problem solving (Cho et al., 2025; Jeong et al., 2012; Chan, 2019; Culcasi et al., 2025).

Emerge quindi la necessità di contesti educativi territoriali capaci di sostenere partecipazione civica, pensiero critico e responsabilità condivisa (Biesta, 2019). L'efficacia degli interventi dipende tuttavia dalla qualità della progettazione pedagogica, dalla durata e dalle modalità di attuazione (Cho et al., 2025), nonché dal contesto sociopolitico e dal livello di coinvolgimento dei soggetti (Estrela et al., 2023).

3. La Città Educativa quale agente dotato di potenziale pedagogico

Alla luce delle riflessioni presentate fino ad ora, appare necessario interrogare criticamente gli assetti educativi territoriali, riconoscendo come eventi quali la tragedia di Crans-Montana possano accadere a partire dall'interazione tra le fragilità individuali e le vulnerabilità collettive. Pertanto, in questa sede si propone una riflessione pedagogica sulla Città Educativa[2], intesa quale agente politico-pedagogico dotato di potenziale trasformativo. A tal fine, verrà dapprima analizzata la Carta delle Città Educative (CCE), per

2 La Città Educativa affonda le proprie radici nel paradigma dell'educazione permanente e nella concezione della società quale comunità educante, promossa dal Rapporto UNESCO *Learning to Be* (Faure et al., 1972). Tale prospettiva si è successivamente istituzionalizzata con la stesura della Carta delle Città Educative a Barcellona nel 1990 e attraverso la fondazione dell'*International Association of Educating Cities* avvenuta a Bologna nel 1994.

evidenziare come i suoi principi risultino coerenti con una prospettiva di prevenzione rispetto alle dimensioni trattate nel paragrafo 2; successivamente sarà presentata una ricognizione documentale della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE), finalizzata ad individuare la presenza di esperienze educative orientate a tali obiettivi. Infine, saranno discusse le condizioni necessarie affinché la Città Educativa possa configurarsi come reale agente di trasformazione politico-pedagogica territoriale.

3.1 La Città Educativa come agente politico-pedagogico: una lettura della Carta delle Città Educative (CCE)

La Carta (IAEC, 2020) costituisce il riferimento normativo e valoriale dell'IAEC. Essa concepisce la città come: «un agente educativo permanente, plurale e poliedrico, in grado di rafforzare i fattori educativi e di trasformazione sociale» (IAEC, 2020, p. 4). In questa prospettiva, l'azione educativa attraversa l'intero sistema urbano, coinvolgendo istituzioni, servizi, associazioni e comunità locale. Tale impostazione risulta particolarmente rilevante rispetto alle fragilità individuali e alle vulnerabilità collettive, poiché attribuisce all'educazione il compito di promuovere cittadini liberi, responsabili e solidali.

L'obiettivo educativo della CCE non riguarda soltanto lo sviluppo individuale, ma anche la costruzione di condizioni sociali favorevoli alla responsabilità pubblica. Il documento evidenzia infatti come il XXI secolo sia caratterizzato da una «cultura del presente» che rende necessario rafforzare il pensiero critico e la comprensione della complessità sociale (IAEC, 2020, p. 6). Parallelamente, le città contemporanee sono descritte come contesti attraversati da disuguaglianze e insicurezze che possono alimentare «derive populiste» e processi di ricerca semplificata di colpevoli (IAEC, 2020, p. 7). In tale quadro, l'educazione assume una funzione preventiva. Il diritto alla Città Educativa viene infatti definito come «estensione del diritto fondamentale di ciascun individuo all'educazione» (IAEC, 2020, p. 10), richiedendo politiche trasversali orientate all'inclusione ed alla giustizia sociale (IAEC, 2020, principio 2).

Inoltre, la promozione della partecipazione rappresenta un elemento centrale della CCE. La Città Educativa viene infatti concepita come esito di processi di governance collaborativa, nei quali amministrazioni e cittadini cooperano alla progettazione delle politiche urbane e alla gestione della vita comunitaria (IAEC, 2020, principio 8). In tale prospettiva, la partecipazione assume anche un valore pedagogico, favorendo lo sviluppo della corresponsabilità pubblica.

Infine, la CCE richiama l'importanza della promozione della salute e del benessere integrale della persona. Le Città Educative sono chiamate a sostenere «il benessere fisico, emotivo e psichico» degli abitanti (IAEC, 2020, p. 16), contribuendo alla costruzione di sistemi educativi urbani capaci di incidere non solo sulle opportunità formative, ma anche sulle condizioni sociali che possono generare o prevenire situazioni di fragilità individuale.

3.2 Esplorazione delle pratiche registrate all'interno della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE)

Al fine di esplorare la presenza di pratiche educative riconducibili alle dimensioni discusse nel paragrafo 2, è stata condotta una ricognizione documentale esplorativa (Bowen, 2009) della Banca Internazionale dei Documenti delle Città Educative (BIDCE) dell'*International Association of Educating Cities* (IAEC). La BIDCE raccoglie esperienze promosse dalle città aderenti alla rete internazionale, documenti programmatici e contributi teorici. Ai fini del presente lavoro sono state considerate esclusivamente le esperienze educative documentate dalle città. Per ciascuna categoria sono state individuate parole chiave in lingua spagnola (idioma utilizzato dal sistema) e i relativi risultati sono riportati in Tabella 1.

Dimensioni teoriche	Aree tematiche	Parole chiave utilizzate nel BIDCE	N. progetti	N. progetti analizzati	N. progetti selezionati
Fragilità individuali	Funzioni esecutive	toma de decisiones	30	9	4
		Autocontrol	3	2	1
	Regolazione emotiva	educación emocional	1	1	0
		gestión emocional	1	1	1
	Difficoltà psicologiche	apoyo emocional	5	1	1
		salud mental	14	4	4
		bienestar emocional	2	1	1
		acompañamiento psicológico	3	0	/
	Apprendimento socio-emotivo	competencias socioemocionales	4	1	1
		habilidades sociales	26	4	2
Vulnerabilità collettive	Capacità critica del gruppo	pensamiento crítico colectivo	0	/	/
		proceso de toma de decisiones en grupo	0	/	/
		toma de decisiones compartida	0	/	/
		resolución de problemas en grupo	0	/	/
		resolución de problemas comunitarios	0	/	/
	Impegno civico online	ciudadanía digital	1	1	0
		participación digital	0	/	/
	Comunicazione riflessiva online	comunicación digital	1	0	/
		uso responsable de internet	0	/	/
	Alfabetizzazione mediatica	alfabetización mediática	0	/	/
		educación mediática	0	/	/
	Cooperazione comunitaria	trabajo comunitario	10	1	0
		cooperación comunitaria	0	/	/
		desarrollo comunitario	7	0	/
N. totale			108	26	15

Tabella 1 – Ricognizione delle esperienze contenute nella BIDCE

Le aree tematiche riportate in Tabella 1 e le relative parole chiave, derivano dal quadro teorico elaborato attraverso la revisione della letteratura (cfr. par. 2) ed in particolare dalle pratiche educative trattate nei contributi analizzati (Chan, 2019; Cho et al., 2025; Culcasi et al., 2025; Elsayed et al., 2023; Herrero-Roldán & Martín-Rodríguez, 2025; Murphy & Costa, 2025; Takacs & Kassai, 2019). A seguito della ricerca svolta attraverso le parole chiave, sono stati analizzati i titoli e gli abstract delle 108 esperienze restituite dalla BIDCE. Attraverso tale analisi sono stati esclusi i progetti nei quali le parole chiave comparivano all'interno di esperienze riferite ad ambiti estranei agli obiettivi dell'analisi (es. problematiche infrastrutturali, amministrative, ecc.). I 26 progetti selezionati sono stati analizzati integralmente. In tale fase sono state escluse le esperienze nelle quali le aree tematiche comparivano unicamente nella descrizione del contesto o nelle motivazioni iniziali del progetto, senza costituire un obiettivo delle pratiche educative descritte. Attraverso tale processo sono state individuate 11 esperienze ritenute pertinenti[3]. Sebbene tutte individuate attraverso l'utilizzo delle parole chiave associate alle fragilità individuali, le esperienze analizzate mostrano interventi capaci di incidere anche sulle dinamiche collettive.

3 Alcune esperienze compaiono in più categorie poiché associate a diverse parole chiave. Pertanto, il totale riportato in Tabella 1. rispetto ai Progetti selezionati (15) non corrisponde al numero effettivo delle esperienze valutate come pertinenti (11). In particolare, il progetto *¡Yo paso!* (Cascais, Portogallo) compare in corrispondenza delle parole chiave 'autocontrol' e 'gestión emocional'; *Parceros* (Medellín, Colombia) con 'salud mental' e 'toma de decisiones'; *Punt Afectes* (Viladecens, Spagna) con 'salud mental' e 'apoyo emocional'; *Cero Insultos* (Ibi, Spagna) con 'bienestar emocional' e 'competencias socioemocionales'.

Con riferimento alle fragilità individuali, le esperienze selezionate si distribuiscono tra interventi riconducibili alle funzioni esecutive (Hinze, 2025), alla regolazione emotiva (Easdale-Cheele et al., 2024), alle difficoltà psicologiche (Cooke et al., 2019) e all'apprendimento socio-emotivo (Kerr et al., 2019). Tra queste ad esempio, il programma *¡Yo paso!* della città di Cascais (Portogallo) sostiene la capacità decisionale consapevole, l'autoregolazione e la prevenzione dei comportamenti a rischio negli adolescenti. Mentre il progetto di accompagnamento emotivo di Barcellona promuove benessere psicologico, empowerment e relazioni affettive positive. Altre iniziative individuate lavorano sull'acquisizione di competenze socio-emotive e di abilità sociali.

Considerando le vulnerabilità collettive, la ricognizione non ha restituito esperienze esplicitamente orientate allo sviluppo dell'impegno civico online, della comunicazione riflessiva negli ambienti digitali e dell'alfabetizzazione mediatica (Allen et al., 2014; Nesi & Prinstein, 2015). L'analisi ha tuttavia evidenziato iniziative riconducibili alla cooperazione comunitaria e ai processi decisionali condivisi. Tra queste, il progetto *Presupuesto participativo en las escuelas* della città di Ginevra coinvolge studenti, famiglie, insegnanti e comunità scolastica nella definizione condivisa delle priorità educative; *Presupuesto participativo joven* di Rosario (Argerntina) promuove il protagonismo giovanile nelle decisioni pubbliche; mentre *Suport a entitats i assessorament d'associacionisme* di Sabadell (Spagna) sostiene l'associazionismo, la partecipazione democratica e la corresponsabilità comunitaria.

Nel complesso, i risultati dell'analisi suggeriscono che le esperienze documentate nella BIDCE tendono a integrare interventi rivolti alla crescita personale con pratiche orientate alla partecipazione e alla costruzione della comunità, in linea con il paradigma della Città Educativa, che interpreta il benessere individuale e la qualità della vita collettiva come dimensioni interdipendenti.

3.3 Condizioni per l'efficacia della Città Educativa

Nonostante i contenuti programmatici della CCE e la presenza delle esperienze documentate nella BIDCE risulta fondamentale sottolineare come la letteratura evidenzi che la capacità dei contesti urbani di esercitare efficacemente la propria agency politico-pedagogica, dipenda dalla presenza di fattori strutturali imprescindibili.

Tra le condizioni necessarie affinché la Città Educativa operi come agente reale, assume rilievo prioritario l'integrazione sistemica tra educazione formale, non formale e informale. Le città che sviluppano reti educative territoriali tra scuole, Università, istituzioni culturali ed organizzazioni civiche, generano opportunità diffuse di apprendimento e coinvolgimento sociale (Diniz & Brandli, 2025). Solo così i luoghi pubblici possono configurarsi quali infrastrutture educative distribuite, capaci di estendere l'apprendimento oltre la scuola e coinvolgere popolazioni eterogenee (Blezer et al., 2024). Una seconda condizione concerne la disponibilità di infrastrutture e risorse adeguate. Spazi pubblici accessibili e strumenti digitali ampliano la partecipazione e riducono le diseguaglianze rispetto alle opportunità educative (Hirju & Georgescu, 2023). Un ulteriore presupposto riguarda l'adozione di sistemi di monitoraggio trasparenti e continuativi. Meccanismi di valutazione condivisa migliorano la qualità delle politiche educative urbane e prevengono derive simboliche della Città Educativa (Osborne et al., 2013). Infine, i modelli più efficaci adottano forme di governance collaborative che coinvolgono amministrazioni locali, istituzioni educative, società civile, imprese e cittadini nella definizione ed attuazione delle politiche educative (Montebelli, 2023; Valdés-Cotera et al., 2018). La letteratura evidenzia tuttavia che il potenziale trasformativo si riduce quando l'approccio viene adottato in forma *top-down* o simbolica (Facer & Buchczyk, 2019; Németh, 2020). Approcci centralizzati o tecnocratici limitano la partecipazione a forme consultive prive di reale incidenza decisionale, mentre l'impiego della Città Educativa come etichetta politica o strategia di *urban branding* può produrre una retorica priva di effetti trasformativi.

4. Conclusioni e prospettive future

Il presente contributo ha inteso evidenziare come fragilità individuali e vulnerabilità collettive possano essere interpretate entro una prospettiva sistemica in contrapposizione a disamine schiacciate su logiche prevalentemente individualiste. In questo quadro, tali fenomeni non derivano esclusivamente da fattori soggettivi o dalla presunta irrazionalità dei gruppi, ma risultano connessi alle configurazioni socio-educative entro cui prendono forma. La Città Educativa emerge quindi come agente politico-pedagogico capace di educare la cittadinanza alla corresponsabilità verso il bene pubblico, integrando dimensioni personali, relazionali e istituzionali.

Permangono tuttavia alcuni ambiti che dovrebbero essere ulteriormente rafforzati per consolidare la capacità della Città Educativa di agire efficacemente. In primo luogo, risulta opportuno promuovere con maggiore sistematicità processi partecipativi dal basso, di natura intergenerazionale e intersettoriale, fondati sui principi dell'autodeterminazione (Montebelli, 2023). Infatti, sebbene richiamate nei documenti ufficiali dell'IAEC, tali pratiche non risultano ancora pienamente integrate entro una cornice teorico-operativa unitaria (Facer & Buchczyk, 2019). In secondo luogo, la CCE e le esperienze analizzate dedicano un'attenzione limitata a dimensioni sempre più rilevanti per la vita democratica contemporanea, quali la comunicazione riflessiva negli ambienti digitali e l'alfabetizzazione mediatica (Murphy & Costa, 2025; Cho et al., 2025; Jeong et al., 2012). Infine, appare necessario consolidare i processi di monitoraggio e valutazione mediante strumenti validati, capaci di rilevare in modo attendibile l'efficacia delle politiche educative urbane (Bertelsmann, 2010, 2012; Cara & Ranson, 1998). In tale prospettiva, il contributo della ricerca, ed in particolare della ricerca-azione partecipativa (Stoecker & Falcón, 2022), può risultare decisivo per comprendere criticità e potenzialità dei territori, al fine di progettare azioni educative situate maggiormente rispondenti ai bisogni del contesto. Alla luce delle riflessioni proposte, riteniamo che il rafforzamento del rapporto tra le Università e le amministrazioni locali (Red Estatal de Ciudades Educadoras, 2021), appare funzionale a consolidare la potenzialità preventiva della Città Educativa, contribuendo sia al contrasto delle fragilità individuali sia alla costruzione di comunità più resilienti rispetto alle vulnerabilità collettive.

Riferimenti bibliografici

Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.

Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. Harcourt Brace.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bertelsmann, S. (2010). T*he European lifelong learning index* (ELLI). https://www.elli.org/

Bertelsmann, S. (2012). *The German learning atlas: Making lifelong learning tangible on a regional level*. https://www.deutscher-lernatlas.de/

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.

Bosch, E. (Ed.). (2008). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. AICE.

Bowen G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Blezer, S., Abujidi, N., & Sap, H. (2024). Urban living labs as innovation infrastructure for local urban intervention acceleration and student social learning: the impacts on community wellbeing in Heerlen. *Frontiers in Public Health*, 11, 1242151.

Brighenti, A. M. (2010). Tarde, Canetti, and Deleuze on crowds and packs. *Journal of Classical Sociology*, 10(4), 291-314.

Cara, S., & Ranson, S. (1998). *Practice, progress and value: Learning communities assessing the value they add*. Department for Education and Employment.

Clegg, S. (2024). Organization for liquid-modern times? An introduction. *Critical Sociology*, 50(7-8), 1319-1322.
Canetti, E. (1984). *Crowds and power*. Farrar, Straus and Giroux.
Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.
Card, A. J. (2023). The biopsychosociotechnical model: a systems-based framework for human-centered health improvement. *Health Systems*, 12(4), 387-407.
Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. https://doi.org/-10.1016/j.childyouth.2019.104522
Cho, H., Carpenter, C. J., & Li, W. (2025). Media literacy interventions: meta-analytic review of 40 years of research. *Human Communication Research*, 51(2), 57-79. https://doi.org/ 10.1093/hcr/hqaf004
Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103. https://doi.org/10.1037/emo0000504
Culcasi, I., Cerrillo, R., & Cinque, M. (2025). Fostering Digital Well-Being Through (e-) Service-Learning: Engaging Students in Responsible and Inclusive Digital Practices. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1158. https://doi.org/10.3390/bs15091158
Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 135-142. https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/tdienlin
Diniz, P. H. C., & Brandli, L. L. (2025). Addressing SDGs through informal education: a comprehensive analysis. *Caderno Pedagógico*, 22(5), e14870-e14870.
Drury, J., & Reicher, S. (2009). Collective Psychological Empowerment as a Model of Social Change: Researching Crowds and Power. *Journal of Social Issues*, 65(4), 707–725. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01622.x
Easdale-Cheele T., Parlatini V., Cortese S., Bellato A. (2024). A Narrative Review of the Efficacy of Interventions for Emotional Dysregulation, and Underlying Bio–Psycho–Social Factors. *Brain Sciences*, 14(5), 453. https://doi.org/10.3390/brainsci14050453
Elsayed, N. M., Luby, J. L., & Barch, D. M. (2023). Contributions of socioeconomic status and cognition to emotion processes and internalizing psychopathology in childhood and adolescence: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 152, 105303. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105303
Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
Estrela, M., Semedo, G., Roque, F., Ferreira, P. L., & Herdeiro, M. T. (2023). Sociodemographic determinants of digital health literacy: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Medical Informatics*, 177, 105124. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2023.105124
Facer, K., & Buchczyk, M. (2019). Towards a research agenda for the 'actually existing' Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151-167.
Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
Furia, A. (2021). Crisis and vulnerability in Hannah Arendt's political thought: Political action, judgment and the figure of the "conscious pariah". In C. Cuttica & L. Kontler (Eds.), *Crisis and renewal in the history of European political thought* (pp. 328–347). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004466876_017
Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Carocci.
Helbing, D., Farkas, I., & Vicsek, T. (2000). Simulating dynamical features of escape panic. *Nature*, 407, 487-490.
Herrero-Roldán, S., & Martín-Rodríguez, A. (2025). Neglect and neurodevelopment: A narrative review understanding the link between child neglect and executive function deficits. *Biomedicines*, 13(7), 1565. https://doi.org/10.3390/biomedicines13071565
Hinze, V., Blakemore, S.-J., Dalgleish, T., Ford, T., Mansfield, K. L., Ukoumunne, O. C., Kuyken, W., & Montero-Marin, J. (2025). The longitudinal relationship between self-reported executive function and mental health in early adolescence. *JAACAP Open*. 4(1), 53-67. https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2025.07.003
Hirju, I., & Georgescu, R. I. (2023). The concept of learning cities: supporting lifelong learning through the use of smart tools. *Smart Cities*, 6(3), 1385-1397.
International Association of Educating Cities. (2020). *Charter of Educating Cities*. IAEC. https://www.edcities.org
Jeong, S. H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-472. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x
Kerr, K. L., Ratliff, E. L., Cosgrove, K. T., Bodurka, J., Morris, A. S., & Simmons, W. K. (2019). Parental influences on neural mechanisms underlying emotion regulation. *Trends in neuroscience and education*, 16, 100118. https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100118
Le Bon, G. (1895). *The crowd: A study of the popular mind*. Dover Publications.

Miguel, P. M., Meaney, M. J., & Silveira, P. P. (2023). New research perspectives on the interplay between genes and environment on executive function development. *Biological Psychiatry*, 94(2), 131-141. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2023.01.008

Montebelli, S. (2023). The Role of the Territory in an Educating City: Two Italian laboratory examples of participatory urban planning. *European Journal of Geography*, 14(4), 37-45. https://doi.org/10.48088/ejg.s.mon.14.4.037.045

Murphy, M., & Costa, C. (2026). The digital public sphere, universities and intellectualising the public. *Studies in Higher Education*, 51(6), 1203–1220. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2500694

Næss, A. (1994). *Ecology, community and lifestyle: Outline of an ecosophy*. Cambridge University Press. (Opera originale pubblicata nel 1989).

Németh, B. (2020). Learning Cities in Progress: Comparing The Models of Pécs and Cork. *Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 67-84.

Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 43(8), 1427-1438.

Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. *International Review of Education*, 59, 409-423. https://doi.org/10.1007/s11159-013-9384-y

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC methods programme Version. https://doi.org/10.13140/2.1.1018.4643

Red Estatal de Ciudades Educadoras. (2021). *Modelo-tipo de convenio marco de colaboración entre el ayuntamiento y la universidad*.

Reicher, S. (2001). The psychology of crowd dynamics. *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, 182-208. https://doi.org/10.1002/9780470998458.ch8

Still, G. K. (2014). *Introduction to crowd science*. CRC Press.

Stoecker, R., & Falcón, A. (Eds.). (2022). *Handbook on participatory action research and community development*. Edward Elgar Publishing.

Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 145(7), 653. https://doi.org/10.1037/bul0000195

Valdés-Cotera, R., Wang, M., & Lunardon, K. (2018). Realising lifelong learning for all: Governance and partnerships in building sustainable learning cities. *International Review of Education*, 64(3), 287-293.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of communication*, 63(2), 221-243 https://doi.org/10.1111/jcom.12024

Antonio Cuccaro
PhD Student, Università Niccolò Cusano, antonio.cuccaro@unicusano.it
Chiara Gentilozzi
Professoressa Associata, Università Pegaso, gentilozzi@unipegaso.it
Sara Pellegrini
Ricercatore, Università Link, s.pellegrini@unilink.it
Riccardo Sebastiani
Ricercatore, Università Link, r.sebastiani@unilink.it
Paolo Creati
Docente a Contratto, Università degli studi di Teramo, p.creati@unite.it
Paola Damiani
Professoressa Associata, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, paola.damiani@unimore.it.
Nicolina Pastena
Professoressa Associata, Università "Kore" di Enna, nicolina.pastena@unikore.it
Filippo Gomez Paloma
Professore Ordinario, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, gomezpaloma@unicas.it

Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'ecosistema onlife. Una prospettiva interdisciplinare tra cognizione incarnata, mente estesa e pratiche educative

Fragility of the self and vulnerability of masses in the onlife ecosystem. An interdisciplinary perspective between embodied cognition, extended mind, and educational practices

Call

This paper offers an interdisciplinary theoretical reflection on the relationship between fragility of the self and vulnerability of masses in the current context of social disintegration, taking contemporary crowd disasters as a reference. The analysis adopts a bio-psycho-social perspective, integrating cognitive science, philosophy of mind, sociology, and pedagogy to interpret these phenomena as emerging outcomes of complex cognitive and technological ecosystems rather than individual deficits. Within this framework, fragility of the self is reinterpreted in relation to processes of disembodiment and attentional fragmentation, while collective vulnerability is linked to the crisis of community and the externalization of decision-making processes. The paper concludes by outlining possible reconfigurations of educational practices in an embodied, relational, and inclusive perspective.

Keywords: fragility of the self, vulnerability of masses, embodied cognition, extended mind, digital education

Il contributo propone una riflessione teorica interdisciplinare sul rapporto tra fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'attuale scenario di disgregazione sociale, assumendo come riferimento le *crowd disasters* contemporanee. L'analisi, fondata su una prospettiva bio-psico-sociale, integra scienze cognitive, filosofia della mente, sociologia e pedagogia per interpretare tali fenomeni come esiti emergenti di ecosistemi cognitivi e tecnologici complessi, piuttosto che come deficit individuali. In questo quadro, la fragilità dell'io viene riletta in relazione a processi di disincarnazione dell'esperienza e frammentazione attentiva, mentre la vulnerabilità collettiva è ricondotta alla crisi della dimensione comunitaria e all'esternalizzazione dei processi decisionali. Il contributo, nelle sue conclusioni, prova a delineare possibili riconfigurazioni dei dispositivi educativi in chiave embodied, relazionale e inclusiva.

Parole chiave: fragilità dell'io, vulnerabilità delle masse, cognizione corporea, mente estesa, educazione digitale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cuccaro, A., et al. (2026). Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'ecosistema onlife. Una prospettiva interdisciplinare tra cognizione incarnata, mente estesa e pratiche educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 35-43. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-03

Corresponding Author: Antonio Cuccaro | antonio.cuccaro@unicusano.it

Received: 29/03/2026| **Accepted**: 27/05/2026 | **Published**: 22/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-03

1. Vivere nell'epoca delle fragilità complesse

La riflessione pedagogica contemporanea è sempre più vocata al confronto con quei fenomeni che paiono eccedere le tradizionali categorie interpretative, statuendo la crisi degli approcci lineari e di modelli esplicativi fondati su relazioni causali semplici. Le crisi collettive, così come pure le condotte individuali che in esse emergono, sollecitano un ripensamento profondo dei quadri teorici di riferimento, evitando con cura letture riduzioniste ed orientandosi verso prospettive capaci di cogliere la natura complessa e situata dell'agire umano (Morin, 2005; Bronfenbrenner, 1979). La fragilità dell'io non può essere interpretata come una proprietà interna e precipua del soggetto. Diviene, pertanto, indispensabile riconoscerne la natura dinamicamente correlata alle configurazioni relazionali, che plasmano e coinvolgono dimensioni biologiche, psicologiche e socio-culturali. Per comprendere i comportamenti come esito delle interazioni sistemiche tra una pluralità complessa di livelli ed evitare forme sia di determinismo biologico che di riduzionismo sociologico, risulta utile e fecondo tessere un confronto costante con il modello bio-psico-sociale, introdotto da Engel (1977) e successivamente sviluppato in ambito educativo e clinico (WHO, 2001). Le trasformazioni introdotte dai nuovi ecosistemi digitali ridefiniscono le condizioni dell'esperienza e della costruzione del sé. Risulta, pertanto, sempre più urgente l'adozione di uno sguardo complesso e sostenuto scientificamente alla luce della nuova condizione umana nella quale siamo, oramai da tempo, immersi. Come chiaramente ed acutamente definita da Floridi (2015), la condizione *onlife* descrive un ambiente ibrido in cui la distinzione tra *online* e *offline* si dissolve progressivamente. Ibridazione feconda di esistenze ancor più interdipendenti e vincolate da un esponenziale incremento di dispositivi, processi, relazioni mediate ed intermediate dal digitale. Nel nuovo spazio antropologico, le pratiche quotidiane, le relazioni e i processi di conoscenza si articolano in una fitta tramatura che riscrive i limiti del simbolico, della comunicazione, della relazione, incidendo strutturalmente sulle stesse modalità di percezione e interpretazione del reale. Comprendere la fragilità dell'io, dunque, significa interrogarsi sulle condizioni ecologiche della soggettività: quell'insieme a prima vista caotico e denso di dispositivi, ambienti e pratiche che riconfigurano, consapevolmente ed inconsapevolmente i processi cognitivi, emotivi e relazionali. Gli ambienti digitali non sono solo strumenti. Essi sono *contesti* che ristrutturano le modalità di attenzione, memoria e significazione (Carr, 2010; Firth et al., 2019). In questa direzione si pone la riflessione efficace di Iavarone (2022) la quale sottolinea come le trasformazioni in atto incidano sulle stesse grammatiche dell'esperienza, modificando il rapporto con il tempo, con l'altro e con i processi di apprendimento. Comprendere un fenomeno non significa, semplicemente, descriverlo: è necessario ricostruire, difatti, le condizioni stesse di possibilità, accogliendone le logiche sistemiche ed evitando interpretazioni lineari che ne riducono le implicazioni di interdipendenza. In questo senso, le *crowd disasters* contemporanee possono essere interpretate come manifestazioni paradigmatiche della vulnerabilità collettiva nelle società iperconnesse. Esse non possono essere in alcun modo ricondotte a semplici episodi di panico irrazionale: rappresentano, piuttosto, fenomeni emergenti prodotti dall'interazione tra fattori ambientali, cognitivi, sociali e organizzativi. La più recente letteratura sulle dinamiche delle folle tende a superare la tradizionale *panic theory*, evidenziando come le situazioni critiche derivino più frequentemente da *breakdown* comunicativi, perdita della consapevolezza situata, sovraffollamento e difficoltà di coordinamento collettivo, piuttosto che da forme di irrazionalità individuale (Drury, 2018). Eventi come la Love Parade di Duisburg (2010) o la recente tragedia di Crans-Montana, si caratterizzano per contesti ad elevata pressione fisica e spaziale, saturazione sensoriale e progressiva compromissione delle capacità previsionali e decisionali. La perdita di coordinamento collettivo e la difficoltà di elaborare adeguatamente le informazioni contestuali (Haghani et al., 2023; Sieben & Seyfried, 2023) possono trasformare rapidamente ambienti ordinari in sistemi vulnerabili, esponendo le persone a dinamiche emergenti difficilmente controllabili. Nell'attuale ecosistema *onlife*, l'esposizione a flussi informativi accelerati, la frammentazione attentiva e la mediazione algoritmica dell'esperienza tendono a riconfigurare le modalità attraverso cui gli individui percepiscono il rischio e non solo: in contesti ad elevata pressione sistemica possono favorire forme di deresponsabilizzazione diffusa e disimpegno morale, nelle quali la percezione dell'azione individuale si dissolve all'interno del comportamento del gruppo (Bandura, 1999). Questi fenomeni evidenziano la crescente

necessità di ripensare i dispositivi educativi in chiave ecologica ed *embodied*, nella promozione di competenze quali l'autoregolazione attentiva, la consapevolezza situata e la costruzione condivisa del significato in contesti complessi. La pedagogia può, così, riappropriarsi di una funzione critica e progettuale, interrogando il presente e riorientando le pratiche educative affinché siano capaci di confrontarsi con la complessità contemporanea e di sostenere processi di soggettivazione maggiormente consapevoli.

2. Temporalità, attenzione e crisi della capacità previsionale

Uno degli aspetti immediatamente percepibili delle trasformazioni che attraversano la soggettività contemporanea è rappresentato dalla riconfigurazione della temporalità dell'esperienza. L'ambiente digitale, infatti, si struttura su flussi continui di informazioni e su una logica di aggiornamento permanente, tendendo a comprimere il tempo nell'orizzonte di un presente espanso, in cui la dimensione della durata e della continuità narrativa risulta progressivamente indebolita. Una condizione che De Rita & Galdo (2018) definiscono come *presentismo* e che si caratterizza per una riduzione sostanziale della capacità di articolare il vissuto in una sequenza significativa in grado di connettere passato, presente e futuro. I processi cognitivi e decisionali sono pienamente coinvolti in questo mutamento, laddove la capacità di anticipare gli esiti delle proprie azioni, di valutare alternative, di pianificare comportamenti adattivi è profondamente connessa all'integrazione temporale dell'esperienza ed al corretto sviluppo delle funzioni esecutive (Diamond, 2013). Se tale integrazione funzionale vien meno, l'agire tende a configurarsi come una risposta immediata al contesto, una reazione ai fenomeni non mediata dalla riflessività e dalla proiezione prospettica. Riconoscere che la fragilità dell'io non può essere ricondotta a un deficit individuale significa interpretarla come esito di una sovrastimolazione ambientale che frammenta progressivamente l'attenzione, orientandola verso stimoli immediatamente gratificanti. Infatti, l'esposizione prolungata a contesti digitali caratterizzati da notifiche, *multitasking* e ricompense *variabili* contribuisce a modificare i processi attentivi, favorendo una modalità di funzionamento discontinua e reattiva (Ophir, Nass, & Wagner, 2009; Wilmer, Sherman, & Chein, 2017). Le stesse architetture delle piattaforme digitali sono progettate per mantenere elevati livelli di *engagement*, incidendo sui meccanismi di regolazione dell'attenzione e dell'impulso (Haidt, 2024). Ristrutturando le modalità di accesso e di costruzione della conoscenza, gli ambienti digitali non possono essere letti quali semplici strumenti a disposizione dell'umano ma anche come strumenti di *riconfigurazione* dell'umano (Manca & Ranieri, 2017). La difficoltà a interpretare correttamente situazioni complesse, inclusi i contesti di rischio, può essere ripensata anche alla luce di questa riconfigurazione, che incide sui processi di selezione delle informazioni, di attribuzione di significato e di valutazione della rilevanza. La sfera emotiva non è esente dall'impatto della tecnologia. L'esposizione continua a stimoli ad alta intensità, spesso decontestualizzati e rapidamente sostituibili, può produrre sia fenomeni di desensibilizzazione sia forme di iperattivazione affettiva, rendendo più instabile la regolazione emotiva (Kross et al., 2013; Montag & Elhai, 2020). La distinzione tra esperienza diretta e rappresentazione mediata dal digitale si liquefa, con possibili ricadute sulla capacità di riconoscere l'urgenza e la gravità degli eventi. La temporalità dell'istantaneo, la frammentazione attentiva e la modulazione algoritmica degli stimoli delineano un ambiente cognitivo altamente impattante sui processi decisionali. L'io diventa fragile proprio nella tensione costante tra le richieste di contesti complessi e le modalità di funzionamento promosse dagli ambienti digitali. Pertanto, lo sviluppo di competenze previsionali, riflessive e autoregolative risulta essere un tema centrale della progettazione di dispositivi educativi e formativi che vogliano rispondere alle nuove esigenze dell'umano.

3. Embodiment & Disembodiment

Il paradigma dell'Embodied Cognitive Science segna una discontinuità rilevante rispetto ai modelli cognitivisti classici. La cognizione viene reinterpretata come processo profondamente radicato nella corporeità,

in cui emozione, percezione e ragione partecipano congiuntamente alla costruzione dell'esperienza (Damasio 1994, 1999). Il pensiero non è avulso dal corpo: *è una sua espressione*. Il corpo si riconfigura, così, come condizione originaria della significazione. Il concetto di *marcatore somatico* evidenzia come le esperienze pregresse, inscritte nei sistemi corporei ed emotivi, orientino implicitamente i processi decisionali, permettendo forme di valutazione rapide ed efficienti in condizioni di complessità (Damasio, 1994). Il corpo diviene il centro nevralgico e costitutivo dell'esperienza, in piena adesione alle prospettive fenomenologiche, in cui esso è inteso come centro di esperienza e non come oggetto tra gli oggetti. Se per Merleau-Ponty (1945) il soggetto conosce il mondo attraverso il proprio *essere-nel-mondo corporeo*, le teorie *enattive* (Varela, Thompson, & Rosch, 1991) restituiscono la cognizione all'emergenza dell'azione, in un processo continuo di co-costruzione tra organismo e ambiente. La scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti et al., 1996) e le successive elaborazioni di Gallese (2001; 2005) schiudono le porte al fondamentale costrutto della *simulazione incarnata*, secondo cui la comprensione dell'altro è fondata su meccanismi di risonanza sensomotoria. I processi corporei pre-riflessivi costituiscono, dunque, il radicamento della cognizione sociale, consentendo di cogliere le intenzioni e le emozioni altrui, ancor prima della mediazione linguistica. Le rappresentazioni concettuali, dunque, si fondano su simulazioni percettivo-motorie (Barsalou, 2008) portando ad una definizione di cognizione radicalmente situata e corporeamente connessa. L'attuale ecosistema digitale introduce una tensione significativa rispetto a tale assunto. Se le forme di interazione mediate dalle tecnologie privilegiano, infatti, modalità comunicative che tendono a ridurre drasticamente la presenza corporea vengono a favorirsi scambi asincroni, visivamente orientati e spesso decontestualizzati. Ciò induce ad una maggiore consapevolezza rispetto alla progressiva scomparsa dello sguardo e della co-presenza fisica nella comunicazione digitale che indebolisce i processi empatici e altera le condizioni di costruzione della relazione (Han, 2022). Una trasformazione che può essere letta come una forma di *disembodiment* dell'esperienza, dove il legame tra percezione, emozione e azione tende a comportare la riduzione delle interazioni *face-to-face* e il conseguente aumento della mediazione tecnologica, incidendo sulla capacità di riconoscere segnali emotivi e di regolare le proprie risposte affettive (Uhls et al., 2014; Sherman et al., 2016). Tale tensione, che oscilla tra natura *embodied* dei processi cognitivi e le forme di esperienza *disembodied* promosse dall'ambiente digitale, potrebbe riscrivere gli elementi costituenti la fragilità dell'io, ampliando progressivamente la scissione tra il soggetto e le condizioni corporee che ne determinano l'esperienza. Siamo di fronte alla nascita del Sé Digitale (Gallese, 2026). In questa riconfigurazione del Sé, emerge una tensione teorica significativa tra natura *embodied* della cognizione ed i processi di estensione tecnologica della mente. Se le teorie della mente estesa (Clark & Chalmers, 1998; Menary, 2010) permettono di ripensare i dispositivi e gli ambienti tecnologici come integrazioni stabili dei processi cognitivi umani, l'attuale ecosistema digitale sembra produrre, parallelamente, forme crescenti di esternalizzazione dell'esperienza e di eteroregolazione cognitiva. La mediazione digitale, difatti, non soltanto supporta il pensiero, ma tende progressivamente a riorientare attenzione, interpretazione e comportamento. Viene a configurarsi una condizione paradossale: mentre la mente si estende, il soggetto rischia di perdere continuità esperienziale, presenza situata e capacità autonoma di riflessione.

4. Mente estesa, tecnologie digitali e vulnerabilità cognitiva

Clark e Chalmers (1998) sostengono da tempo che la mente non possa confinarsi nei limiti neurofisiologici del cervello, ma si configura come un sistema distribuito che coinvolge corpo, ambienti e strumenti, a condizione che questi siano integrati stabilmente nelle pratiche dell'individuo. Gli sviluppi successivi di questa teoria hanno evidenziato come gli strumenti tecnologici possano funzionare come vere e proprie estensioni delle capacità cognitive, ampliando memoria, attenzione e possibilità di elaborazione (Clark, 2008; Menary, 2010). I processi cognitivi sono sempre situati all'interno di pratiche sociali e culturali che ne orientano le forme e gli esiti (Menary, 2010), poiché la tecnologia non solo estende il pensiero ma ne plasma le modalità operative e i processi di individuazione (Stiegler, 2010). L'esperienza del reale viene

risignificata. L'esperienza del sé nel reale si modifica. Il soggetto può essere letto, compreso e addirittura *predetto*. L'economia dei dati, infatti, si fonda sulla raccolta sistematica del comportamento degli utenti, trasformato in risorsa predittiva: il *surplus comportamentale* elaborato permette alle piattaforme di orientare ed anticipare le scelte individuali inscrivendole, in ultima analisi, in un circuito panottico di previsione e controllo (Zuboff, 2019). La mente estesa, guidata da complesse architetture algoritmiche che modulano attenzione, preferenze e decisioni, rischia di incappare in una nuova forma di *condizionamento operante* (Skinner, 1938) che integra le dinamiche di sforzo e ricompensa nei sistemi digitali grazie a *design* persuasivi orientati alla massimizzazione dell'*engagement* (Eyal, 2014; Fogg, 2003). Tra potenziamento e condizionamento emerge la tensione strutturale che connota la vulnerabilità cognitiva: se, per un verso, i dispositivi digitali ampliano le possibilità di accesso all'informazione e di interazione, per l'altro introducono forme pervasive di eteroregolazione, incidendo sui processi di attenzione, memoria e giudizio (Pariser, 2011; Sunstein, 2017). Le tecnologie sono, a tutti gli effetti, ambienti culturali nei quali la soggettività e le pratiche sociali prendono forma (Rivoltella, 2018). L'uso intensivo dei dispositivi digitali sovente si associa a modificazioni non solo nei processi di regolazione attentiva ed emotiva, ma nella stessa costruzione dell'identità. (Twenge, 2017; Odgers & Jensen, 2020). Lungi dal voler demonizzare inutilmente la tecnologia, giova riprendere le osservazioni di Haidt (2024) che invitano a considerare criticamente gli effetti delle tecnologie sulla salute mentale e sullo sviluppo psicosociale. Oltre la soggettività, il nuovo assetto socio-tecnologico, sta riscrivendo la percezione del proprio *essere-nel-mondo*.

5. La crisi della comunità e trasformazioni del legame sociale

Ogni mutamento che investe le condizioni dell'esperienza individuale modifica, inevitabilmente le modalità di organizzazione della vita collettiva. Ecco perché il passaggio dalla fragilità individuale alla vulnerabilità collettiva costituisce un nodo interpretativo decisivo per comprendere le configurazioni sociali contemporanee. La soggettività, lungi dall'essere un'entità autonoma, si costruisce all'interno di sistemi relazionali e simbolici che ne orientano le forme di esperienza e di azione (Elias, 1970; Berger & Luckmann, 1966). Tale dinamica si inscrive in un processo di progressiva trasformazione del legame sociale. Le configurazioni sociali contemporanee appaiono sempre più segnate dalla dissoluzione delle appartenenze stabili e dalla diffusione di forme di socialità flessibili, discontinue e instabili (Bauman, 2000). Beck (1992) ha chiaramente descritto la transizione verso una *società del rischio*, in cui l'individualizzazione dei percorsi di vita si accompagna a una crescente incertezza e alla perdita di riferimenti condivisi. Una transizione che ben si lega con l'*epoca delle passioni tristi* (Benasayag e Schmit, 2003), attraversata da sentimenti diffusi di impotenza e disorientamento, legati alla difficoltà di immaginare orizzonti futuri e di riconoscersi in una collettività progettuale: la precarizzazione dei legami e la frammentazione delle traiettorie biografiche sta corrodendo la società contemporanea (Sennett, 2012). L'ecosistema digitale, dunque, amplifica le trasformazioni incidendo profondamente le modalità di relazione e di costruzione della comunità. Le tecnologie connettive sembrano moltiplicare le opportunità di interazione, eppure tendono a privilegiare forme di comunicazione orientate alla visibilità, alla performatività e alla rapidità. Ciò, spesso, a scapito della reciprocità e della profondità relazionale (Couldry & Hepp, 2017; van Dijck, 2013). La progressiva perdita della co-presenza corporea e dello sguardo contribuisce a indebolire i processi empatici e a rendere più superficiali i legami sociali (Han, 2022). La massa cessa, così, di essere soggetto collettivo dotato di capacità politica e progettuale, per liquefarsi in un aggregato instabile di individui esposti a flussi informativi comuni, ma che rischiano di essere privi di una reale coesione simbolica. È nella difficoltà a costruire azioni coordinate, condividendo significati e generando forme di responsabilità collettiva, che la vulnerabilità delle masse emerge con potenza, laddove la connessione distribuita non garantisce necessariamente la costruzione di un senso comunitario solido e duraturo (Castells, 2009). Ciò è particolarmente evidente nei contesti di crisi, in cui l'assenza di cornici interpretative condivise può generare comportamenti disallineati o incoerenti conseguentemente alla ristrutturazione del legame sociale. L'accelerazione sociale contribuisce a destabilizzare le forme di esperienza e di relazione, rendendo più difficile la costruzione di

connessioni significative (Rosa, 2013). In assenza di dispositivi epistemici e formativi in grado di sostenere processi di significazione condivisa, l'individuo si espone a forme di isolamento relazionale che amplificano la propria fragilità. I contesti educativi e formativi sono oggi chiamati a riattivare spazi di relazione autentica e a promuovere pratiche di partecipazione consapevole.

6. Dispositivi educativi e agire formativo

La complessità delle trasformazioni sin qui descritte ed analizzate impone una riflessione profonda rispetto al ruolo dei dispositivi educativi. Dispositivi che si configurano quali vere e proprie *ecologie relazionali* e nei quali si strutturano forme di esperienza di sé, dell'altro, dell'altro da sé. La nuova questione educativa non riguarda soltanto ciò che si insegna, ma soprattutto le condizioni attraverso cui si apprende e si diventa soggetti dotati di agentività nel mondo. Nell'era *post-digitale*, come osserva Rivoltella (2019), i media non hanno la caratteristica del *tool*, ma divengono ambienti di esperienza. In altre parole, i media digitali *sono* il mondo. Ciò rende estremamente necessario un ripensamento delle categorie tradizionali di spazio, tempo e relazione educativa. Possiamo utilmente riprendere la prospettiva del *Design for All* e della *Progettazione Universale per l'Apprendimento* (CAST, 2018) nella loro rilevanza strategica, in quanto consentono di concepire ambienti formativi capaci di accogliere la diversità dei soggetti valorizzando differenti modalità di accesso alla conoscenza. Eppure, emerge parallelamente la necessità di una nuova *pragmatica della comunicazione educativa*, che possa tenere conto delle trasformazioni dei linguaggi e delle forme espressive contemporanee. La costruzione della conoscenza in rete richiede competenze collaborative, capacità di negoziazione dei significati e consapevolezza critica delle fonti: il sapere è co-costruito (Calvani, 2005). Come ripensare il ruolo degli attori educativi? L'insegnante può essere ancora pensato come semplice contenitore sapienziale ed erogatore al bisogno di contenuti? Oppure va inteso proattivamente, come mediatore culturale che orienta, dirige, riflette i processi di apprendimento in contesti complessi e ibridi? La professionalità docente implica, oggi come non mai, la capacità di progettare situazioni educative significative, in cui gli studenti possano sviluppare non solo conoscenze disciplinari, ma anche competenze interpretative, etiche e relazionali (Damiano, 2022). Se la pratica professionale si fonda sui processi di riflessione in azione e sull'azione (Schön, 1983), è sempre più necessario riflettere l'*incertezza*, formando docenti capaci di interrogare criticamente le proprie pratiche, adattandole alle specificità dei contesti e dei soggetti. In ultimo, l'educazione assume una valenza profondamente politica se declinata come pratica collettiva orientata alla giustizia ed alla partecipazione (Don Milani, 1967). Oggi l'agire educativo è chiamato a confrontarsi con una duplice sfida: da un lato, comprendere le trasformazioni in atto nei processi cognitivi, relazionali e tecnologici; dall'altro, progettare contesti formativi capaci di sostenere processi di soggettivazione consapevole e di partecipazione responsabile. In questa crescente complessità, i principi *dell'Embodied Education,* che approfondiremo nel paragrafo seguente, aprono alla possibilità di ripensare i dispositivi educativi e formativi come ecosistemi relazionali e trasformativi nei quali corpo, cognizione, emozione e ambiente partecipano congiuntamente alla costruzione dell'esperienza educativa in un'ottica *semplessa* (Rossi, 2011; Sibilio, 2014; Gomez Paloma & Damiani, 2021). Una *grammatica* pedagogica necessaria per integrare complessità, presenza, interazione e co-evoluzione tra soggetto, contesto e tecnologia (Damiani et al., 2025). Ed è nella tensione tra comprensione e progettazione, tra *grammatica* e *pragmatica*, che è ancora possibile immaginare un'educazione sostenibile per tempi sempre più umanamente insostenibili.

7. Traiettorie possibili per l'azione educativa

Abbiamo visto come nella condizione *post-digitale*, i media cessino di essere strumenti esternalizzati divenendo ambienti di vita strutturanti per le pratiche cognitive e sociali riscrivendo, sostanzialmente, i processi di significazione. Non cambia però la necessità di apprendere attraverso la giunzione significativa

con il mondo in cui si abita (Biesta, 2013; Couldry & Hepp 2017). Sul piano della ricerca è chiara l'esigenza di sviluppare approcci realmente interdisciplinari, capaci di integrare scienze cognitive, sociologia e pedagogia. Superando, di fatto, una concezione internalista della mente a favore di una prospettiva sulla cognizione situata e distribuita (Hutchins, 1995). Analogamente, l'*ecologia dei media* (Postman, 1970; McLuhan, 1964) ci consente di indagare con maggior profondità la relazione tra ambienti digitali, percezione ed organizzazione sociale (Turkle, 2011; Carr, 2010), sollecitando ulteriori studi sugli effetti della mediazione tecnologica su attenzione, memoria e giudizio e, contestualmente, progettando traiettorie di ricerca sullo sviluppo socio-emotivo (Immordino-Yang, 2016) al fine di esplicitare sempre di più il ruolo delle esperienze relazionali *embodied* nei processi di apprendimento e costruzione dell'identità. Un ulteriore direttrice di ricerca possibile concerne la ricostruzione della dimensione comunitaria: le teorie dell'agire comunicativo (Habermas, 1981) e del capitale sociale (Putnam, 2000), offrono ancora strumenti efficaci per analizzare i processi di disgregazione e le possibili forme di ricomposizione del legame sociale, mentre la pedagogia critica (Freire, 1970) ancora riecheggia ed invoca il ruolo dell'educazione come pratica emancipativa e di liberazione del potenziale umano. Operativamente, la riconfigurazione degli ambienti di apprendimento e formazione potrà valorizzare l'integrazione multidimensionale e l'approccio esperienziale e situato, promuovendo forme di educazione critica ai media, orientate alla comprensione delle logiche delle piattaforme e allo sviluppo di una partecipazione consapevole (Buckingham, 2003).

In questa prospettiva, i dieci principi dell'*Embodied Education* (Damiani et al., 2025) possono offrire non soltanto una cornice teorica di riferimento, ma anche alcune possibili traiettorie progettuali per la riconfigurazione dei dispositivi educativi e formativi contemporanei. Il principio della *Prima Persona* richiama la necessità di promuovere pratiche riflessive e processi di soggettivazione consapevole, nei quali il soggetto possa elaborare criticamente la propria esperienza formativa. L'unitarietà *Corpo-Mente* sollecita, invece, ambienti di apprendimento capaci di integrare percezione, azione, movimento e cognizione all'interno di esperienze situate e significative. L'interdipendenza tra *Emozione e Cognizione* evidenzia l'importanza di progettare contesti attenti alle dimensioni affettive dell'apprendimento, sostenendo processi di regolazione emotiva, motivazione e partecipazione. Analogamente, il principio del *Sé Sinaptico* richiama una concezione dinamica e trasformativa dell'identità, orientando l'azione educativa verso percorsi aperti alla plasticità, alla riflessività e al cambiamento. Il principio di *Inclusione Trasformativa* invita a costruire ecologie formative aperte alla possibilità ricombinatoria delle differenze, nelle quali pluralità, relazione e interazione possano generare nuove configurazioni di significato e partecipazione. La *Cultura della Complessità* richiede dispositivi in grado di sostenere pensiero critico, connessione tra saperi e capacità di orientarsi nell'incertezza, superando approcci semplificanti e riduzionistici. Il principio dei *Valori* richiama una responsabilità pedagogica orientata alla costruzione di forme di convivenza più etiche, democratiche e solidali, mentre la *Tecnologia come Opportunità* sollecita una educazione critica ai media e agli ambienti digitali, orientata alla consapevolezza delle logiche algoritmiche e delle dinamiche di mediazione contemporanee. La *Narrazione e la Condivisione* evidenziano il valore pedagogico delle pratiche dialogiche e autobiografiche nella costruzione del legame educativo e della comunità, mentre l'ultimo principio, ovvero della *Mente Estesa,* invita a ripensare l'apprendimento come processo distribuito, relazionale e co-evolutivo, nel quale soggetto, ambiente e tecnologia partecipano congiuntamente alla costruzione dell'esperienza. In questa direzione, *l'Embodied Education* può configurarsi come una possibile *grammatica* pedagogica per abitare criticamente la complessità contemporanea. I docenti, chiamati ad operare in contesti estremamente complessi ed instabili, necessitano di una formazione che possa definirsi *finalmente* trasformativa, non solo amministrativa e burocratica, sostenuti nella loro funzione pedagogica dalle comunità di pratica, dalla riflessione critica e dalla rielaborazione ragionata dell'agire educativo (Mezirow, 1991), anche accedendo a forme orientate alla partecipazione ed alla corresponsabilità, come ad esempio nel *service learning* (Eyler & Giles, 1999). La fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse non sono semplicemente fratture da sanare o oggetti da studiare, ma rappresentano le tracce visibili di un equilibrio che si è spostato altrove. Là dove l'esperienza umana si fa discontinua e il senso si disperde, l'educazione è chiamata a riannodare ciò che è stato separato per rendere nuovamente possibile un abitare consapevole, ecologico e responsabile della propria esistenza.

Riferimenti bibliografici

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2003). *Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale*. Paris: La Découverte.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Doubleday.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza*. Erickson.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.

Clark, A. (2008). *Supersizing the mind*. Oxford University Press.

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7

Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Polity Press.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error*. Putnam.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. Harcourt Brace.

Damiani, P., Cuccaro, A., Gentilozzi, C., & Gomez Paloma, F. (2025). *A grammar of embodied education: Ten inspiring principles for embodied cognition-based training*. *Embodied Education Journal, 1*(1), 1–23.

Damiano, E. (2022). *La nuova alleanza educativa*. Scholé.

De Rita, G., & Galdo, A. (2018). *Prigionieri del presente*. Einaudi.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Drury, J. (2018). The role of social identity processes in mass emergency behaviour: An integrative review. *European Review of Social Psychology, 29*(1), 38–81. https://doi.org/10.1080/10463283.2018.1471948

Elias, N. (1970). *What is sociology?* Hutchinson.

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model a challenge for the biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. https://doi.org/10.1126/science.847460

Eyal, N. (2014). *Hooked*. Portfolio.

Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., et al. (2019). The "online brain" how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 119–129. https://doi.org/10.1002/wps.20617

Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive technology*. Morgan Kaufmann.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Gallese, V. (2001). The "shared manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 33-50.

Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4(1), 23-48. https://doi.org/10.1007/s11097-005-4737-z

Gallese, V. (2026). *Il sé digitale: Dai neuroni specchio alla mediazione tecnologica*. Raffaello Cortina.

Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). L'Embodiment in educazione: un collante scientifico tra complessità, semplessità e trasformatività. *Nuova Secondaria Ricerca, 38*(2), 270–282.

Han, B.-C. (2022). *Le non cose*. Einaudi.

Haidt, J. (2024). *The anxious generation*. Penguin Press.

Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action*. Beacon Press.

Haghani, M., Coughlan, M., Crabb, B., Dierickx, A., Feliciani, C., van Gelder, R., Hocaoglu, N., Laws, S., Lovreglio, R., et al. (2023). *A roadmap for the future of crowd safety research and practice: Introducing the Swiss Cheese Model of Crowd Safety and the imperative of a Vision Zero target*. *Safety Science, 168*, 106292. https://doi.org/10.1016/j.ssci.2023.106292

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton.
Iavarone, M. L. (2022). *Educare nei mutamenti*. FrancoAngeli.
Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MIT Press.
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
Kross, E., et al. (2013). Facebook use predicts declines in well-being in Young Adults. *PLOS ONE*, 8(8), e69841. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/-CBO9780511815355
Manca, S., Ranieri, M. Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Educ Inf Technol,* 22, 605–622 (2017). https://doi.org/10.1007/s10639-015-9429-x
McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. McGraw-Hill.
Menary, R. (Ed.). (2010). *The extended mind*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/-9780262014038.001.0001
Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. CAST.
Montag, C., & Elhai, J. D. (2020). Digital technology overuse. *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100252.
Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. https://doi.org/-10.1111/jcpp.13190
Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*, 106(37), 15583–15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106
Pariser, E. (2011). *The filter bubble*. Penguin Press.
Postman, N. (1970). The reformed English curriculum. In A. C. Eurich (Ed.), *High school 1980*. Pitman.
Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone*. Simon & Schuster.
Rivoltella, P. C. (2018). Educazione e cittadinanza digitale. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 56(3), 330–339.
Rivoltella, P. C. (2019). *Media education*. Brescia: Scholé.
Rizzolatti, G., et al. (1996). Premotor cortex and recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131–141. https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0
Rosa, H. (2013). *Social acceleration*. Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/rosa14834
Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
Sennett, R. (2012). *Together*. Yale University Press.
Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori.
Sieben, A., & Seyfried, A. (2023). Inside a life-threatening crowd: The case of the Love Parade disaster in Duisburg 2010. *Collective Dynamics, 8*, 1–29. https://doi.org/10.17815/CD.2023.134
Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Appleton-Century.
Stiegler, B. (2010). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Orthotes.
Sunstein, C. R. (2017). *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton University Press
Turkle, S. (2011). *Alone together*. Basic Books.
Twenge, J. M. (2017). *iGen*. Atria Books.
Uhls, Y. T., Michikyan, M., Morris, J., Garcia, D., Small, G. W., Zgourou, E., & Greenfield, P. M. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39, 387–392. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036
van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity*. *A Critical History of Social Media*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/-6730.001.0001
Wilmer, H. H., Sherman, L. E., & Chein, J. M. (2017). Smartphones and cognition. A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning *Frontiers in Psychology*, 8, 605. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605
World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).* WHO.
Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. PublicAffairs.

Luna Lembo
Ricercatrice tenure track, Università Telematica Pegaso, luna.lembo@unipegaso.it
Stefania Morsanuto
Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, stefania.morsanuto@unipegaso.it
Francesco Peluso Cassese
Professore Ordinario, Università Telematica Pegaso, francesco.pelusocassese@unipegaso.it

Developmental vulnerabilities and educational contexts: an empirical study on teachers' emotional competencies

Fragilità evolutive e contesti educativi: uno studio empirico sulle competenze emotive degli insegnanti

Call

Growing scientific attention to developmental vulnerabilities in younger generations highlights the need to move beyond reductionist interpretations focused solely on students' individual characteristics and to consider instead the role of educational contexts in socio-emotional development. International literature suggests that teachers' socio-emotional competencies represent a theoretically relevant variable for classroom climate and relational processes within educational settings. In particular, the Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009) emphasizes that teachers' emotional awareness, regulation, and psychological wellbeing may influence educational interactions and students' self-regulation processes.
Within this framework, the present study examined the relationship between teachers' perceived emotional competencies and indicators of professional vulnerability through a quantitative survey involving 470 teachers, using a multidimensional self-report questionnaire on emotional competencies (27 items, Likert 1–5) and the Perceived Stress Scale – PSS-10. Results show overall adequate mean levels of perceived emotional competence (M ≈ 3.74), but also reveal a substantial proportion of teachers reporting high perceived stress (scores ≥ 20 on a 0–40 scale), suggesting potential criticalities in professional emotional regulation and partially questioning the assumption that emotional competencies alone necessarily represent a protective factor against teacher stress. Overall, the findings highlight the importance of considering teachers' emotional wellbeing within an ecological and contextual perspective and support the need to systematically integrate socio-emotional competence development into teacher education and school policies aimed at promoting educational wellbeing.

Keywords: socio-emotional regulation, teacher, developmental vulnerability

La crescente attenzione alle fragilità evolutive delle nuove generazioni evidenzia la necessità di superare letture riduzionistiche centrate esclusivamente sugli studenti, considerando invece il ruolo dei contesti educativi nello sviluppo socio-emotivo. La letteratura internazionale indica che le competenze socio-emotive degli insegnanti costituiscono una variabile teoricamente rilevante per il clima di classe e per i processi relazionali in ambito educativo. In particolare, il Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009) evidenzia come consapevolezza emotiva, regolazione e benessere docente possano influenzare le interazioni educative e i processi di autoregolazione degli studenti. In questa prospettiva, lo studio ha analizzato la relazione tra competenze emotive percepite dei docenti e indicatori di vulnerabilità professionale attraverso un'indagine quantitativa su 470 insegnanti, utilizzando un questionario multidimensionale self-report sulle competenze emotive (27 item Likert 1–5) e la Perceived Stress Scale – PSS-10. I risultati mostrano livelli medi adeguati di competenza emotiva percepita (M ≈ 3.74), ma anche una quota significativa di docenti con livelli elevati di stress percepito (punteggi ≥ 20 su scala 0–40), suggerendo possibili criticità nei processi di regolazione emotiva professionale e mettendo parzialmente in discussione l'assunto secondo cui le competenze emotive rappresentino di per sé un fattore protettivo rispetto allo stress docente.Nel complesso, i risultati evidenziano l'importanza di considerare il benessere emotivo degli insegnanti all'interno di una prospettiva ecologica e contestuale e sostengono la necessità di integrare sistematicamente lo sviluppo delle competenze socio-emotive nella formazione docente e nelle politiche scolastiche orientate al benessere educativo.

Parole chiave: regolazione socio-emotiva, docente, vulnerabilità evolutiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lembo, L., Morsanuto, S., & Peluso Cassese, F. (2026). Developmental vulnerabilities and educational contexts: an empirical study on teachers' emotional competencies. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 44-52. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-04

Corresponding Author: Luna Lembo | luna.lembo@unipegaso.it

Received:25/02/2026| **Accepted**: 26/05/2026 | **Published**: 22/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-04

1. Introduction[1]

Students' perceived well-being within the classroom and in peer relationships is the result of the interaction of multiple variables. In recent years, the literature has increasingly recognized the role of teachers as key actors in shaping classroom social dynamics, described by Farmer et al. (2011) as a kind of "invisible hand" capable of guiding peer relationships. This perspective goes beyond the traditional view of the teacher as a mere observer and instead defines the teacher as an active agent who contributes to shaping the social and relational climate through instructional practices and daily interactions (Farmer et al., 2011).

Within this theoretical framework, the teacher assumes a dual role: on the one hand, they structure the relational context of the classroom; on the other, they serve as a social reference point for the evaluations students make about their peers. From an organizational standpoint, teachers can facilitate or hinder positive peer relationships through choices related to spatial arrangements, group composition, and the management of interactions (Gest & Rodkin, 2011). At the same time, according to social learning theory (Bandura, 1977), teachers function as behavioral models: attitudes characterized by empathy, respect, and constructive communication provide observable examples that students tend to internalize and reproduce in prosocial ways.

Empirical evidence supports these assumptions. Experimental studies indicate that even seemingly simple structural variables can influence peer relationships. For example, Van den Berg et al. (2012) showed that seating students who were initially less liked by their peers closer to others promoted improvements in mutual liking and reduced victimization behaviors. Additional research highlights that teachers act as powerful social referents: students tend to interpret adults' reactions as cues for evaluating peers' social competence and popularity. Hendrickx et al. (2016) found that high levels of teacher support at the classroom level are associated with greater peer acceptance and increased prosocial behavior, whereas high levels of teacher–student conflict predict social rejection and aggressive conduct. In a subsequent longitudinal study, Hendrickx et al. (2017) demonstrated that teachers' negative attitudes toward a student can undermine that student's peer relationships through a process of social referencing. This dynamic appears to be particularly relevant in primary school, a developmental phase in which the quality of the teacher–student relationship significantly influences children's social and behavioral adjustment (Magro et al., 2025), and in which teachers contribute to shaping students' representations of peer relationships (Chen et al., 2020).

Further confirmation comes from a meta-analysis by Endedijk et al. (2022), conducted on 297 studies, which showed that the quality of the teacher–student relationship mediates the association between individual behavior and peer relationships. In particular, negative aspects of the educational relationship were found to be more strongly predictive of social outcomes than positive ones, suggesting that teachers' influence on relational dynamics operates primarily through the prevention of dysfunctional interactions rather than solely through the promotion of positive ones. This finding highlights the complexity of the teacher's social role and underscores the need to jointly consider both facilitating and hindering processes in the study of classroom relationships.

Although previous studies have frequently linked teachers' socio-emotional competencies to classroom climate and student-related outcomes, the present study specifically focuses on teachers' perceived emotional competencies and stress levels. In this perspective, the study aims to contribute to the understanding of the emotional dimensions of the teaching profession through a descriptive and correlational approach centered on teacher wellbeing.

1 This work is the result of a joint effort by the authors. Specifically, Luna Lembo is the author of Sections 2, 3, and 4; Stefania Morsanuto is the author of Sections 1 and 5; Francesco Peluso Cassese supervised the research.

2. Prosocial classroom model

The Prosocial Classroom Model proposed by Jennings and Greenberg (2009) posits that teachers' socio-emotional competence does not influence student outcomes in a direct or linear manner, but rather through a network of interconnected processes. The model identifies three main pathways of influence. First, emotional competence fosters high-quality teacher–student relationships, as it enables teachers to recognize, understand, and respond appropriately to students' emotional needs, thereby building warm and supportive bonds that provide a secure base for social development. Second, emotional competence enhances classroom management through more effective emotion regulation, contributing to the creation of a positive classroom climate that reduces stress and facilitates social learning. Third, emotionally competent teachers promote social-emotional learning (SEL) through behavioral modeling and sensitive instructional practices. A core assumption of the model is that these pathways do not operate independently but in an integrated manner: for example, positive teacher–student relationships are supported by effective classroom management and, in turn, reinforce it; similarly, emotion regulation skills support both relational quality and the effectiveness of SEL instruction. Within this transactional perspective, the interaction among these mechanisms contributes to the development of a healthy classroom climate, which may in turn enhance teachers' professional satisfaction, sense of efficacy, and motivation, thereby generating a virtuous cycle that helps prevent burnout.

A substantial body of empirical research supports these theoretical assumptions. Teachers with higher levels of positive emotions and emotional competence tend to be more effective in building stable relationships with students (Poulou & Garner, 2025). A second line of evidence concerns classroom management and conflict resolution: studies indicate that emotionally competent teachers achieve better outcomes in these domains (Valente et al., 2019; Valente & Lourenço, 2020), whereas lower levels of emotional competence are associated with difficulties in recognizing students' needs and managing problematic behaviors (Nizielski et al., 2012). However, the relationship between emotion regulation and instructional effectiveness does not always appear linear. A recent systematic review (Aldrup et al., 2024) reported heterogeneous findings, suggesting that these associations are more complex and less robust than often assumed.

A third body of research focuses on social-emotional learning (SEL). The increasing expectations placed on teachers to promote students' socio-emotional skills require corresponding competencies in teachers themselves (Schonert-Reichl, 2017). Empirical studies show that emotionally competent teachers are more likely to understand and value SEL objectives and to support students' emotional socialization in a positive manner (Valiente et al., 2020; Zinsser et al., 2015). Moreover, teachers' emotional skills are relevant for the creation of a supportive classroom climate and the adoption of emotionally responsive instructional practices (Zinsser et al., 2015), conditions that foster prosocial behavior already in early childhood.

Despite this body of evidence, some findings point to weaker-than-expected associations. A recent meta-analysis by Gebre et al. (2025), based on 21 studies, reported a modest correlation ($r = 0.120$) between teachers' socio-emotional competence and student engagement. Similarly, Aldrup et al. (2022), examining the role of teacher empathy, did not find significant effects on student outcomes. These results suggest that the link between teachers' emotional competence and student outcomes is likely mediated by intermediate variables and strongly context-dependent. This interpretation is consistent with the core assumption of the Prosocial Classroom Model, which posits that the influence of teachers' emotional competence on student outcomes is primarily exerted through mediating mechanisms, particularly the quality of the teacher–student relationship, rather than through direct effects. Although some studies have demonstrated mediation pathways linking teacher–student relationships to peer acceptance via school engagement (Hughes & Kwok, 2006), research examining teachers' emotional competence as an initial predictive variable has largely focused on academic outcomes (Chamizo-Nieto et al., 2021) or learning engagement (Wang et al., 2024), while largely neglecting students' social outcomes. Taken together, these findings suggest that the relationship between teachers' socio-emotional competencies and edu-

cational processes is likely to be complex, multidimensional, and context-dependent. For this reason, the Prosocial Classroom Model is adopted in the present study primarily as a theoretical interpretative framework rather than as a directly tested empirical model.

3. Research project

In line with the international literature emphasizing the relevance of socio-emotional dimensions within educational contexts, the present study explored teachers' perceived emotional competencies and perceived stress within the teaching profession. The Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009) was adopted as a theoretical framework for interpreting the potential relevance of teachers' emotional functioning in educational settings. However, the study specifically focused on teachers' self-reported emotional competencies and stress levels, without directly assessing classroom climate, teacher–student relationships, or student outcomes.

From this perspective, a quantitative study was conducted in order to provide descriptive and correlational data regarding teachers' perceived emotional competencies and stress levels, with the aim of contributing to pedagogical reflection on the emotional dimensions of teaching and teacher wellbeing.

3.1 Study objectives

The present study aims to describe and analyze teachers' perceived emotional competencies and perceived stress levels in a large sample of educators, in order to explore possible associations between these variables. Consistent with the literature highlighting the relevance of socio-emotional dimensions in educational settings, the study seeks to provide descriptive and correlational evidence that may contribute to pedagogical reflection on teacher wellbeing and emotionally relevant aspects of educational contexts.

The study does not directly assess student outcomes, peer relationships, classroom climate, or teacher–student relational quality. Therefore, the Prosocial Classroom Model is used as a theoretical interpretative framework rather than as a directly tested empirical model.

3.2 Sample

The sample consisted of 470 teachers working across different educational levels, including kindergarten, primary, lower secondary, and upper secondary schools. The mean age of participants was 45.59 years (SD = 7.08; range = 23–67). The gender distribution was 82.3% female, 17.2% male, and 0.4% participants who identified with another gender identity.

The inclusion of teachers from different school levels allowed the study to involve professionals operating in heterogeneous educational contexts characterized by different organizational, relational, and instructional demands. However, detailed information regarding years of teaching experience and professional seniority was not collected and therefore could not be included in the analyses. This aspect should be considered in future research, as teaching experience may represent a relevant variable in the interpretation of teachers' emotional functioning and perceived professional stress.

Participation was voluntary and anonymous and involved completing a structured online questionnaire distributed via a digital platform. Participants received information regarding the aims of the study, confidentiality procedures, and data processing methods, in accordance with ethical principles governing research in educational contexts.

3.3 Tools and Methods

Perceived emotional competencies were assessed through a 27-item self-report questionnaire rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree; 5 = strongly agree). The questionnaire explored teachers' perceived emotional awareness, emotional regulation, empathy, and perceived ability to manage emotionally demanding professional situations. Several items specifically addressed emotional clarity, tolerance of negative emotions, and self-regulatory responses in stressful contexts. A total score was calculated as the mean of all items, with higher scores reflecting higher levels of perceived emotion-related self-regulatory competence. In the present sample, the instrument showed high internal consistency (Cronbach's α = .95). Since the questionnaire relied exclusively on self-report responses, the findings should be interpreted as reflecting perceived rather than objectively assessed emotional competencies. Perceived stress was measured using the Perceived Stress Scale – PSS-10 (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983). The scale consists of 10 items rated on a 5-point Likert scale and yields a total score ranging from 0 to 40, with higher scores indicating greater perceived stress. In line with the literature, scores ≥ 20 were considered indicative of high levels of perceived stress. The PSS-10 also demonstrated good internal consistency in the analyzed sample (Cronbach's α = .85).

3.4 Data analysis and results

Descriptive and correlational statistical analyses were conducted using Jamovi software. First, descriptive statistics were calculated for the main variables. The mean score for teachers' perceived emotional competencies was overall high (M = 3.97; SD = 0.49 on a 1–5 scale), with the distribution mainly concentrated in the medium-to-high range, as illustrated in the histogram (Fig. 1). This suggests that the sample generally perceives itself as possessing good levels of emotional awareness, regulation, and management skills in the professional context.

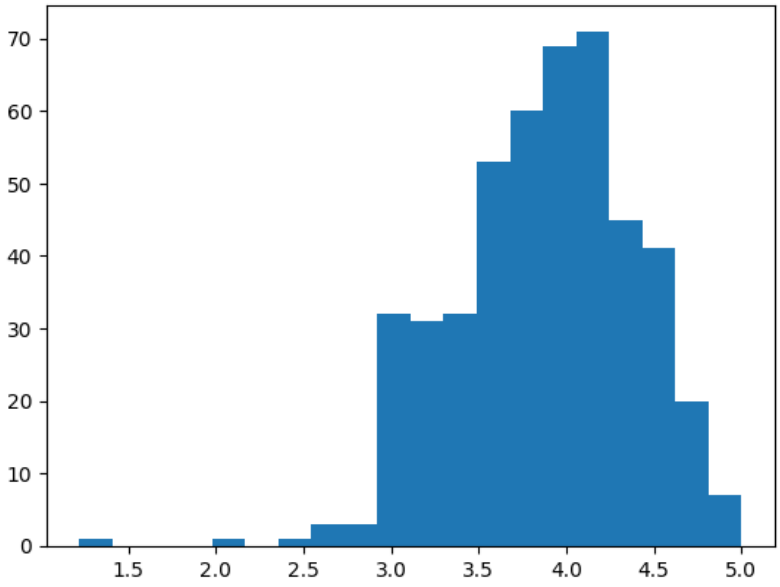

Figure 1 – Distribution of Emotional Competencies

Regarding perceived stress, measured using the PSS-10, the mean score was M = 19.36 (SD = 3.85; range = 0–31). The distribution shows a substantial concentration in the middle range of the scale, with a considerable proportion of participants close to or above the risk threshold (≥ 20), which, according to the literature, indicates high levels of perceived stress (Fig. 2).

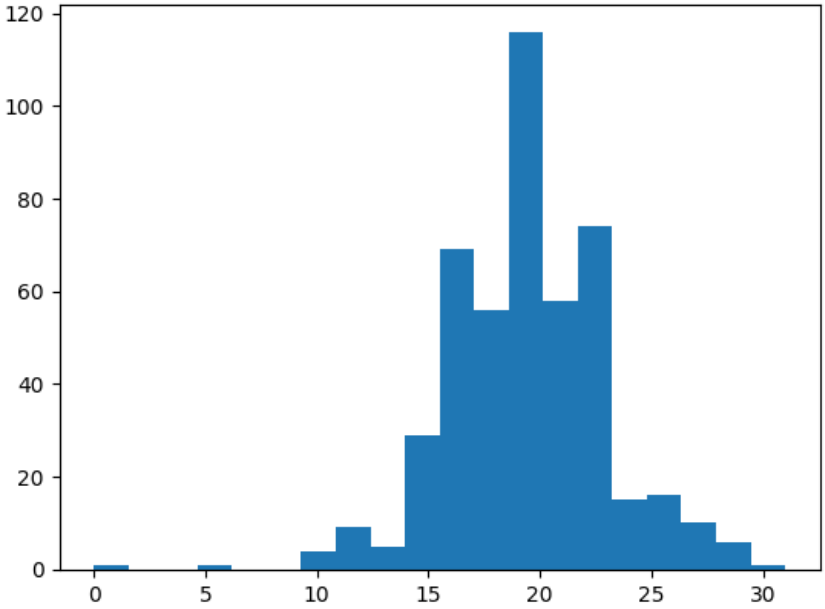

Figure 2 – Distribution of Perceived Stress

This finding suggests the presence of a non-negligible psychological burden among the participating teachers.

The relationship between emotional competencies and perceived stress was subsequently examined using Pearson's correlation. The analysis revealed a negative but very weak and non-statistically significant correlation ($r = -.035$; $p = .45$). This result indicates that, in the analyzed sample, higher levels of perceived emotional competence were not significantly associated with lower levels of perceived stress.

The scatterplot analysis visually confirms the absence of a clear linear relationship between the two variables, showing a wide distribution of scores without systematic patterns (Fig. 3).

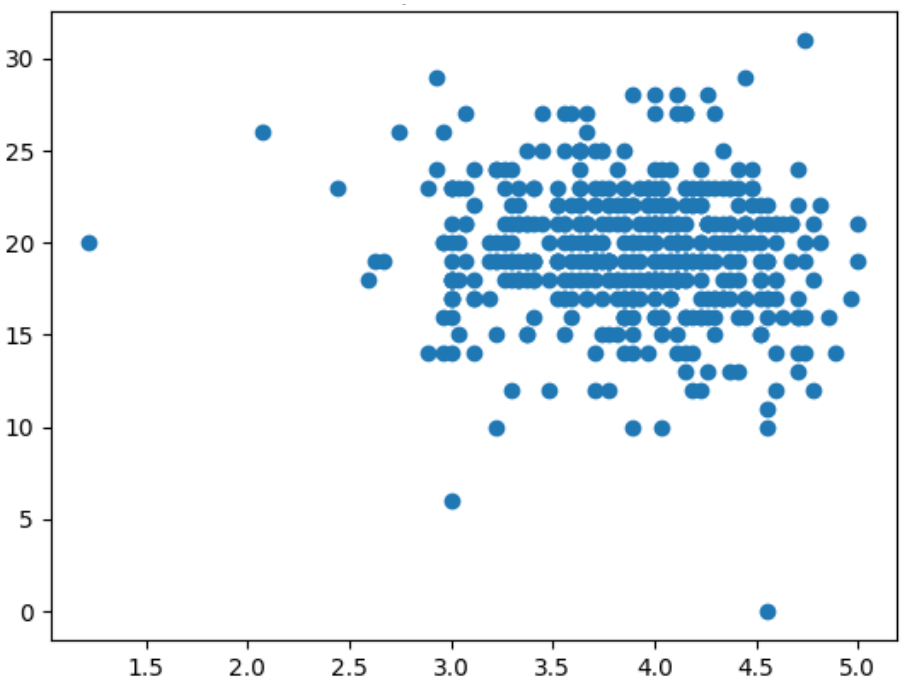

Figure 3 – Relationship between emotional competencies and stress

This finding suggests that the relationship between teachers' emotional competencies and perceived stress may be mediated by contextual or organizational variables not examined in the present study, in line with the literature describing these associations as multidimensional and dependent on the professional context.

Overall, the results depict a pattern characterized by good perceived levels of emotional competence accompanied, however, by moderate levels of stress, highlighting the need to further investigate the role of environmental, organizational, and relational factors in shaping teacher wellbeing.

4. Discussion

The results of the study offer relevant insights into the emotional dimensions of the teaching profession within contemporary educational contexts, which are increasingly characterized by relational complexity and growing emotional and organizational demands placed on teachers. First, the descriptive findings revealed moderately high levels of perceived emotional competencies among participating teachers, suggesting a generally positive perception of their ability to manage emotions, interpersonal relationships, and emotionally demanding professional situations. At the same time, moderate levels of perceived stress emerged, with a substantial proportion of teachers reporting scores within the range indicative of high stress (≥ 20). The coexistence of relatively high perceived emotional competencies and non-negligible stress levels suggests that individual emotional resources alone may not be sufficient to protect teachers from the psychological burden associated with contemporary educational work.

The absence of a statistically significant correlation between perceived emotional competencies and perceived stress is consistent with literature suggesting that the relationship between socio-emotional competencies and professional wellbeing is neither linear nor direct, but rather influenced by broader contextual, organizational, and relational variables. Within this interpretative perspective, the Prosocial Classroom Model (Jennings & Greenberg, 2009) provides a useful theoretical framework for understanding the potential relevance of teachers' socio-emotional functioning within educational settings. According to this model, teachers' socio-emotional competencies are theoretically associated with dimensions such as classroom relational quality, classroom management, and emotionally supportive educational contexts. However, the present study did not directly assess classroom climate, teacher–student relationships, or student outcomes. Therefore, the model is used here primarily as an interpretative framework rather than as a directly tested empirical structure.

From this perspective, the findings may suggest that perceived emotional competencies represent a potentially relevant personal resource for teachers, although their relationship with wellbeing and professional stress appears likely to depend on broader contextual and organizational conditions. Teachers who perceive themselves as emotionally competent may nevertheless experience elevated stress when working in environments characterized by high workload, bureaucratic demands, limited institutional support, or relational complexity. In this sense, emotional competencies alone may not automatically translate into lower stress levels, particularly when environmental and organizational stressors remain highly demanding.

Although the present study did not directly investigate indicators of student wellbeing, classroom relational dynamics, or educational climate, previous literature has highlighted that teachers' socio-emotional competencies may contribute to more supportive and inclusive educational environments (Jennings & Greenberg, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Valiente et al., 2020). Studies have also emphasized the importance of teacher–student relational quality in promoting school adjustment, prosocial behavior, and emotional regulation among students (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Hughes & Kwok, 2006). However, such implications should be interpreted cautiously in relation to the present findings, since these dimensions were not directly measured within the current study. Consequently, the results should primarily be interpreted as contributing to reflection on teachers' emotional functioning and professional wellbeing rather than as evidence of indirect effects on student developmental outcomes.

Overall, these findings may contribute to the contemporary pedagogical debate emphasizing the need to move beyond exclusively individualistic interpretations of teacher professional wellbeing toward more ecological and systemic perspectives, in which personal, organizational, and contextual variables interact dynamically (Bronfenbrenner, 1979; Collie, Shapka, & Perry, 2012). In line with this perspective, the promotion of teachers' emotional competencies should not be limited to individual training interventions alone, but should also involve organizational policies and school practices aimed at supporting professional wellbeing and fostering sustainable and emotionally supportive educational environments (OECD, 2020; Jennings, 2015).

5. Conclusions

The results of the study show that adequate average levels of perceived emotional competence can coexist with moderate or high levels of perceived stress in a significant proportion of teachers, partially questioning the assumption that emotional competence alone necessarily functions as a protective factor against professional stress. This evidence suggests that teacher wellbeing is likely to be shaped by complex and multidimensional dynamics that cannot be fully explained through linear relationships between individual emotional resources and stress conditions. Rather, the findings support the importance of considering the interaction between personal, organizational, and contextual variables when reflecting on teachers' professional wellbeing.

From an applied perspective, these findings may encourage critical reflection on currently widespread teacher training models. Although the development of socio-emotional competencies represents an important educational objective, the present data suggest that interventions focused exclusively on individual emotional competencies may prove insufficient if not accompanied by specific strategies aimed at managing professional stress and addressing the broader conditions in which teaching activities take place. In this regard, both initial teacher education and in-service training could benefit from integrating the enhancement of emotional competencies with reflective practices, stress management strategies, and greater attention to the emotional demands characterizing contemporary educational contexts.

The operational implications also concern the development of more contextualized and ecologically oriented interventions capable of recognizing teachers' existing emotional resources and supporting their translation into effective coping and self-regulation practices. Such interventions may include reflective training approaches, pedagogical supervision, peer discussion opportunities, and organizational support actions aimed at fostering more sustainable and emotionally supportive school environments. In this perspective, teachers' emotional wellbeing appears to derive from a dynamic balance between individual resources and characteristics of the professional context, rather than from isolated individual competencies alone.

Overall, the study highlights the importance of adopting more integrated interpretative perspectives in the analysis of teacher wellbeing, considering the interaction between emotional, organizational, and contextual dimensions. The implications for educational settings concern not only teacher training but also broader school policies and organizational practices aimed at supporting professional wellbeing and promoting emotionally sustainable educational environments.

References

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, *59*(2), 89-110.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (Vol. 352). Harvard university press.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, *104*(4), 1189.

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., Van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M., Den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, *92*(3), 370-412.

Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 247-256.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, *72*(2), 625-638.

Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and teacher education*, *53*, 30-40.

Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology*, *109*(4), 546.

Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, *43*(6), 465-480.

Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom (the Norton series on the social neuroscience of education)*. WW Norton & Company.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, *79*(1), 491-525.

Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 320-329.

OECD (2020). *Supporting teachers' well-being*. OECD Publishing.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US.

Poulou, M. S., & Garner, P. W. (2025). Teacher-student relationships: the roles of teachers' emotional competence, social emotional learning beliefs, and burnout. *Teachers and Teaching*, 1-22.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020, February). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. In *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 5). Frontiers Media SA.

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenco, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 741-750.

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, *56*(3), 578.

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W., & Shewark, E. A. (2015). "Practice what you preach": Teachers' perceptions of emotional competence and emotionally supportive classroom practices. *Early Education and Development*, *26*(7), 899-919.

Anna Maria Mariani
Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, annamaria.mariani@unipegaso.it
Eugenia Treglia
Ricercatrice in Tenure Track, Università Telematica Pegaso, eugenia.treglia@unipegaso.it
Domenico Rubino
PhD Student, Università Telematica Pegaso, domenico.rubino@unipegaso.it

Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità

Educating for emergencies: cognitive risk appraisal and emotion regulation as socio-educational competencies in contexts of vulnerability

Call

This paper reconceptualizes emergency pedagogy from a preventive perspective, moving beyond the predominantly reactive orientation of Education in Emergencies. Through a critical analysis of international literature, a conceptual framework is developed integrating four interdependent dimensions: cognitive appraisal, emotion regulation, relational and experiential-methodological dimensions. The first two are identified as core processes underlying adaptive behaviour in risk contexts, while the latter function as mediating and operational levels within educational settings. The model shows how effective responses to emergencies emerge from the dynamic interaction of cognitive, emotional and social processes, enacted through situated educational practices. The framework supports the design of preventive educational interventions that can be systematically integrated into school curricula, fostering competencies for managing uncertainty and risk.

Keywords: emergency pedagogy, cognitive appraisal, emotion regulation

Il contributo propone una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, superando l'orientamento prevalentemente reattivo dell'Education in Emergencies. Attraverso un esame critico della letteratura internazionale, viene delineato un framework concettuale che integra quattro dimensioni interdipendenti: valutazione cognitiva, regolazione emotiva, dimensione relazionale e metodologico-esperienziale. Le prime due sono assunte come nuclei centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio, mentre le seconde ne rappresentano livelli di mediazione e implementazione nei contesti educativi. Il modello evidenzia come le risposte efficaci all'emergenza emergano dall'interazione dinamica tra processi cognitivi, emotivi e sociali, resi operativi attraverso dispositivi educativi situati. Il framework orienta la progettazione di interventi educativi preventivi, integrabili stabilmente nei curricula scolastici, contribuendo allo sviluppo di competenze per la gestione dell'incertezza e del rischio.

Parole chiave: pedagogia dell'emergenza, valutazione cognitiva, regolazione emotiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Mariani, A.M., Treglia, E., & Rubino, D. (2026). Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 53-60. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-05

Corresponding Author: Anna Maria Mariani | annamaria.mariani@unipegaso.it

Received: 29/03/2026| **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-01-2026-05

Introduzione

Le trasformazioni delle società contemporanee sono ampiamente documentate dalla ricerca sociologica (Malešević, 2017; Snowden, 2020) e concorrono alla progressiva ridefinizione degli assetti identitari e socio-relazionali della modernità (Polanyi, 1944). Le collettività umane risultano sempre più esposte a condizioni di vulnerabilità diffusa (Adger, 2006; Rodin, 2014), rendendo nuovamente centrali le questioni relative alla gestione del rischio e alle strategie educative di prevenzione, come evidenziato anche dal recente caso di Crans-Montana (AIAS, 2026).

Una parte della letteratura critica interpreta tali scenari in termini di risposta emergenziale, sottolineando come rischi e incertezze inducano prevalentemente reazioni difensive o di allarme (Bauman, 2006; Beck, 2008). Analogamente, il dibattito pubblico tende a privilegiare approcci prescrittivi e rimediali (Easterly, 2014; van Dijk, 1991). In una prospettiva alternativa, di matrice post-strutturalista, le trasformazioni contemporanee vengono invece lette come opportunità per sviluppare nuove pratiche di cura e forme di soggettività, orientate a un'azione proattiva e continua (Butler, 2004; Foucault, 1988; Giroux, 1988). Un intervento pedagogico efficace nei contesti emergenziali appare maggiormente coerente con questa seconda prospettiva. La pedagogia non può limitarsi a una logica reattiva o post-traumatica, ma è chiamata a rafforzare una prospettiva preventiva, in grado di affrontare la complessità e la permanenza delle condizioni di crisi. Sebbene la letteratura sull'Education in Emergencies (EiE) sia tradizionalmente orientata alla risposta emergenziale, evidenze empiriche e linee guida internazionali sottolineano l'importanza della continuità educativa e della pianificazione preventiva (Burde et al., 2017; Gigli, 2020; INEE, 2024; UNICEF, 2019). Nonostante tali sviluppi, la costruzione di modelli pedagogici esplicitamente orientati alla prevenzione risulta ancora limitata. In particolare, il ruolo dei processi cognitivi e della regolazione emotiva nella preparazione anticipatoria alle situazioni di crisi appare ancora sotto specificato, così come la loro integrazione sistematica nei contesti educativi formali. Parallelamente, i contributi della *disaster risk reduction education* e del *social and emotional learning* tendono a svilupparsi in modo non pienamente integrato: il primo focalizzato su conoscenze e comportamenti protettivi, il secondo sulle competenze di autoregolazione, spesso senza un esplicito riferimento ai contesti di emergenza. Ne deriva un gap teorico relativamente alla comprensione del ruolo congiunto di valutazione cognitiva e regolazione emotiva nella costruzione di comportamenti adattivi nei contesti di rischio e la conseguente possibilità di sviluppare modelli educativi in grado di incidere sistematicamente sui determinanti cognitivi, emotivi e comportamentali della risposta. Alla luce di queste considerazioni, si pone la necessità di una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, capace di integrare i contributi *dell'Education in Emergencies*, della *disaster risk reduction education* e dei modelli psicologici *dell'appraisal* cognitivo e della regolazione emotiva. Il presente contributo si colloca in questa prospettiva, approfondendo il ruolo della valutazione cognitiva e della regolazione emotiva quali dimensioni centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio. L'obiettivo è delineare un modello concettuale che ne espliciti le relazioni e le implicazioni per la progettazione educativa, proponendo il passaggio da una logica emergenziale a una prospettiva preventiva e anticipatoria. In questa direzione, lo strumento teorico proposto è complementare ai dispositivi di intervento emergenziale e fornisce una base per la riflessione critica sul ruolo della prevenzione educativa nei contesti di crisi.

1. La Pedagogia dell'emergenza: stato dell'arte e limiti del modello EiE

L'Education in Emergencies (EiE) è un dispositivo di intervento attivato in contesti di rottura sistemica del tessuto sociale e istituzionale (Akkari & Radhouane, 2023), caratterizzati da fattori di crisi eterogenei, quali conflitti armati, disastri naturali ed emergenze sanitarie. L'azione dell'EiE è finalizzata al sostegno o al ripristino delle funzioni educative, protettive e psicosociali, laddove i sistemi statali non sono più in grado di garantirle (Mendenhall et al., 2018). L'impostazione dei programmi si è storicamente configurata in senso emergenziale o post-emergenziale, attraverso interventi attuati durante o dopo la crisi (Sinclair,

2002), riflettendo l'origine dell'EiE nel quadro degli aiuti internazionali allo sviluppo e il suo orientamento verso un modello di risposta umanitaria correttiva (Burde et al., 2017). Nel tempo, l'EiE si è strutturata all'intersezione tra azione umanitaria e politica educativa, sviluppando un framework empirico di valutazione orientato alla misurazione degli esiti degli interventi (UNICEF, 2019). Tra gli strumenti metodologici adottati, si rileva il ricorso a disegni sperimentali quali i randomised controlled trials (RCT), finalizzati alla stima causale degli effetti. L'efficacia delle azioni educative viene, oggi, prevalentemente valutata in termini di accesso, continuità e sicurezza degli ambienti di apprendimento, attraverso interventi che mirano all'adattamento dei dispositivi didattici alle vulnerabilità dei soggetti (Vaccarelli, 2018), al sostegno delle comunità (Piceci et al., 2020) e alla costruzione di reti educative inclusive (Taddei & Deluigi, 2023). Tale orientamento emergenziale ha, tuttavia, contenuto lo sviluppo di modelli preventivi. Le competenze considerate nella letteratura empirica si collocano prevalentemente nell'ambito della risposta immediata e della stabilizzazione (resilienza, coping, senso di sicurezza). Revisioni sistematiche indicano come la continuità educativa favorisca processi di resilienza attraverso la mobilitazione di risorse istituzionali e comunitarie (Mirzaei et al., 2019), mentre studi qualitativi evidenziano effetti positivi in termini di engagement e apprendimento (Abdulrazzak et al., 2025). Ulteriori ricerche sottolineano la rilevanza di interventi orientati al benessere degli operatori educativi nei contesti di crisi (Coetzee et al., 2025; Lasater et al., 2022). Rimane, invece, marginale il ruolo delle competenze di natura anticipatoria, quali la regolazione emotiva consapevole, la capacità decisionale e la pianificazione preventiva. Tuttavia, elementi in questa direzione emergono sia nelle policies internazionali, che sottolineano l'importanza della pianificazione a lungo termine (UNESCO, 2020), sia in alcune evidenze empiriche. In particolare, lo studio di Burde et al. (2017) ha mostrato come l'implementazione di scuole comunitarie in contesti di conflitto incrementi significativamente accesso e apprendimento, con effetti confermati anche in analisi longitudinali successive (Burde et al., 2019). Analogamente, nell'ambito della *disaster risk reduction education*, l'introduzione di moduli curricolari migliora la *preparedness* degli studenti, incidendo su conoscenze, competenze decisionali e comportamenti protettivi (Petal et al., 2020; Seddighi et al., 2020). Nel complesso, le evidenze indicano che l'educazione nei contesti di emergenza può configurarsi non solo come intervento compensativo, ma come dispositivo trasformativo, capace di incidere sui determinanti cognitivi, emotivi e comportamentali della risposta. In questa prospettiva, la pedagogia dell'emergenza può essere reinterpretata come spazio teorico integrato, orientato alla prevenzione e alla preparazione anticipatoria nei contesti di rischio.

2. Dalla reazione all'anticipazione: educare alla risposta in contesti emergenziali

Nel quadro delle trasformazioni contemporanee, segnate da una crescente vulnerabilità sistemica e da diffusa incertezza, la pedagogia dell'emergenza può essere reinterpretata come dispositivo educativo a carattere preventivo, capace di orientare le condotte individuali e collettive nei contesti di rischio. In linea con prospettive teoriche che superano modelli reattivi e post-traumatici, l'intervento pedagogico è chiamato a svilupparsi lungo una traiettoria proattiva e continua, finalizzata alla costruzione di competenze per affrontare situazioni di pericolo in modo adattivo e riflessivo. In tale direzione, la pedagogia dell'emergenza si configura come metodologia integrabile stabilmente nei curricula scolastici, contribuendo alla formazione di cittadini capaci di interpretare la complessità del rischio contemporaneo (Annacontini et al., 2022; Isidori, 2013), in coerenza con i *framework* internazionali (Sinclair, 2002; UNICEF, 2019). Il contributo propone un *framework* fondato su quattro dimensioni interdipendenti: valutazione cognitiva, regolazione emotiva, dimensione relazionale e metodologico-esperienziale. Le prime due rappresentano i nuclei centrali dei comportamenti adattivi nei contesti di rischio, mentre le seconde ne costituiscono i livelli di mediazione e implementazione nei contesti educativi.

La dimensione cognitiva riguarda lo sviluppo di competenze di lettura e interpretazione del pericolo, includendo la capacità di riconoscere segnali rilevanti, elaborare informazioni incomplete e orientare decisioni in condizioni di incertezza. I comportamenti disfunzionali osservabili nelle emergenze non derivano

da una perdita di razionalità, ma da distorsioni nei processi di percezione del rischio (Slovic, 1987). In questa prospettiva, l'alfabetizzazione al rischio implica la costruzione di forme di giudizio situato e flessibile (Slovic, 1987; Kahneman, 2011). L'integrazione della *Protection Motivation Theory* (Rogers, 1975) e della teoria dell'*appraisal* cognitivo (Lazarus, 1991) consente di strutturare percorsi educativi volti a rafforzare la percezione della minaccia e il senso di autoefficacia. Tali processi risultano strettamente connessi alle funzioni esecutive, la cui vulnerabilità in condizioni di stress è documentata dalla letteratura neuroscientifica (Arnsten, 2009; Shields et al., 2016). Lo stress compromette il funzionamento della corteccia prefrontale, riducendo memoria di lavoro, flessibilità cognitiva e controllo inibitorio, mentre aumenta l'attività dei sistemi limbici, in particolare dell'amigdala (LeDoux, 2012; McEwen & Morrison, 2013). Evidenze empiriche mostrano che interventi educativi centrati sull'alfabetizzazione al rischio migliorano le competenze decisionali e riducono i comportamenti maladattivi (Aghaei et al., 2018; Diotaiuti et al., 2023).

Accanto alla dimensione cognitiva, la regolazione emotiva rappresenta un secondo asse fondamentale. Nei contesti di emergenza, le risposte emotive incidono direttamente sui processi decisionali: livelli moderati di attivazione sostengono la prontezza operativa, mentre l'iperattivazione compromette le funzioni esecutive (Gross, 2002; LeDoux, 2012). Tale dinamica è riconducibile all'interazione tra sistemi limbici e corteccia prefrontale (Arnsten, 2009; McEwen & Morrison, 2013). La regolazione emotiva deve, quindi, essere intesa come processo di integrazione tra emozione e cognizione. L'integrazione con approcci di *social and emotional learning* consente di sviluppare competenze di autoregolazione intese come capacità di riconoscere e modulare le risposte emotive (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Le evidenze empiriche indicano effetti significativi su gestione dello stress e comportamenti adattivi, anche in contesti di crisi come la pandemia (Hood et al., 2023).

La dimensione relazionale evidenzia come i comportamenti in emergenza emergano all'interno di dinamiche interattive caratterizzate da cooperazione e co-regolazione. La letteratura mostra che, contrariamente alla rappresentazione del panico, le emergenze attivano frequentemente comportamenti prosociali e forme di coordinamento spontaneo (Méon & Verwimp, 2022; Van Bavel et al., 2020). Tali dinamiche sono sostenute da processi di *social buffering*, attraverso cui il supporto sociale modula la risposta allo stress (Gunnar, 2017; Hostinar et al., 2014). In questa prospettiva, il concetto di co-regolazione assume un ruolo centrale nella costruzione di risposte adattive collettive (Annacontini, 2023).

Infine, la dimensione metodologico-esperienziale riguarda i dispositivi attraverso cui tali competenze vengono sviluppate. Simulazioni e scenari complessi consentono di attivare processi di valutazione cognitiva, mentre *role-playing* e interazioni guidate favoriscono la regolazione emotiva e la co-regolazione sociale (Kolb, 1984; Johnson et al., 2014). L'apprendimento in condizioni di stress moderato favorisce il consolidamento delle informazioni e la trasferibilità delle competenze (Vogel & Schwabe, 2016). Un elemento centrale è rappresentato dal *debriefing* riflessivo, che consente di integrare dimensioni cognitive ed emotive e di consolidare gli apprendimenti.

Al fine di rappresentare in modo sistemico le relazioni tra le dimensioni individuate, il modello proposto è rappresentato nella Figura 1, che ne restituisce la struttura sistemica e multilivello.

Il modello si configura come un sistema dinamico in cui i contesti di rischio attivano processi di valutazione cognitiva e regolazione emotiva, assunti come nuclei centrali della risposta adattiva. Il modello non assume una struttura lineare ma dinamica e ricorsiva, in cui le diverse componenti interagiscono in modo continuo e bidirezionale, generando un processo di adattamento progressivo. Tali processi risultano modulati dalle dimensioni relazionali e metodologico-esperienziali, che ne influenzano l'espressione e ne rendono possibile l'attivazione nei contesti educativi. In particolare, la dimensione relazionale interviene attraverso processi di co-regolazione e coordinamento comunitario e sociale, mentre la dimensione metodologica consente la traduzione operativa delle competenze attraverso dispositivi esperienziali. I dispositivi educativi, a loro volta, attivano e integrano i processi cognitivi ed emotivi, contribuendo alla produzione di comportamenti adattivi, decisioni efficaci e *preparedness* nei contesti di emergenza.

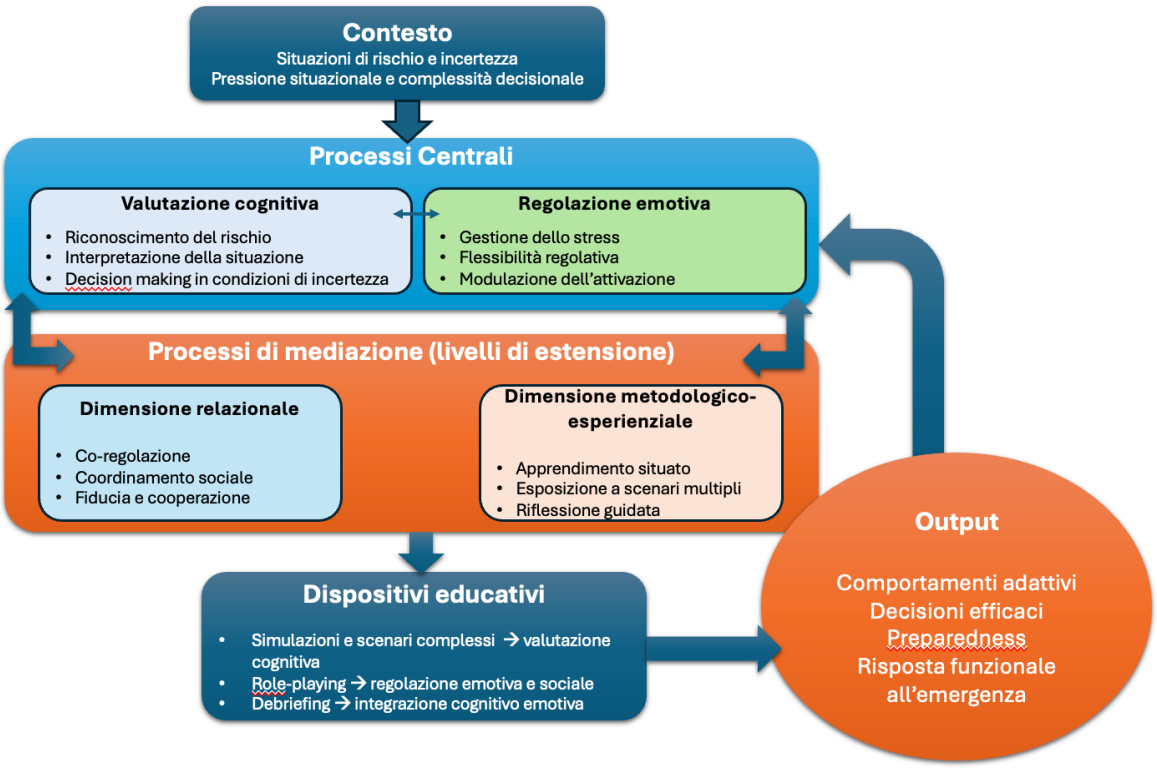

Figura 1 – Framework della pedagogia dell'emergenza preventiva

In termini di implementazione, il modello risulta particolarmente adeguato alla scuola secondaria, dove è possibile lavorare in modo più sistematico su processi di metacognizione, regolazione emotiva e dinamiche sociali complesse, pur mantenendo la possibilità di adattamenti per altri livelli di istruzione. Nel suo complesso, tale articolazione consente di operare un passaggio coerente dalla logica dell'intervento emergenziale alla costruzione sistematica di competenze per la gestione dell'incertezza, configurando la pedagogia dell'emergenza come dispositivo educativo stabile, trasversale e orientato alla formazione di soggetti e comunità resilienti, capaci di integrare valutazione cognitiva, regolazione emotiva e azione cooperativa nei contesti di rischio.

3. Discussione

I risultati dell'analisi teorica consentono di interpretare la pedagogia dell'emergenza preventiva come un dispositivo educativo complesso, collocato all'intersezione tra approcci cognitivi, socio-emotivi e relazionali. Il modello proposto si differenzia dalle tradizionali impostazioni *dell'Education in Emergencies*, prevalentemente orientate alla risposta e alla stabilizzazione, introducendo una prospettiva anticipatoria centrata sulla formazione di competenze per la gestione del rischio (Burde et al., 2017; INEE, 2024). L'articolazione in quattro dimensioni (cognitiva, emotivo-regolativa, relazionale e metodologico-esperienziale) evidenzia come i comportamenti adattivi nei contesti di emergenza si manifestino attraverso l'interazione dinamica tra processi di valutazione, regolazione e coordinamento sociale. Le dimensioni cognitiva ed emotiva costituiscono i nuclei centrali del modello, mentre le dimensioni relazionale e metodologico-esperienziale ne rappresentano livelli di mediazione e implementazione, rendendone possibile l'attivazione nei contesti educativi. Tale impostazione risulta coerente con le evidenze empiriche che sottolineano il ruolo integrato di funzioni esecutive, regolazione emotiva e supporto sociale nella risposta al rischio (Arnsten, 2009; Gross, 2015; Gunnar, 2017), ma ne amplia la portata collocandoli all'interno di una cornice

pedagogica esplicita e sistemica. In questo senso, il contributo del modello risiede nella possibilità di tradurre evidenze provenienti da ambiti disciplinari differenti in una proposta educativa integrata e trasferibile nei contesti scolastici. Il contributo teorico del presente lavoro si colloca nella formalizzazione di un modello integrato che connette processi cognitivi, emotivi e sociali all'interno di una cornice pedagogica preventiva. Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il riconoscimento della dimensione collettiva come componente strutturale della risposta adattiva. Il modello supera una rappresentazione individualistica del comportamento, valorizzando i processi di co-regolazione e di intelligenza collettiva (Drury et al., 2009; Drury et al., 2019). La formalizzazione pedagogica di tali processi risulta ancora parzialmente esplorata, in particolare per quanto riguarda la loro traduzione operativa nei contesti educativi e la loro valutazione empirica. Analogamente, la centralità attribuita alla dimensione metodologico-esperienziale consentirebbe di colmare il divario tra conoscenza e azione, ma apre interrogativi relativi alle condizioni di implementazione nei contesti scolastici reali, che possono essere influenzate da vincoli organizzativi, culturali e istituzionali. Infine, il presente contributo si configura come un'elaborazione teorica e concettuale la cui efficacia necessita di essere verificata attraverso studi sperimentali e longitudinali nei contesti educativi. Nel complesso, tali elementi suggeriscono la necessità di un ripensamento della pedagogia dell'emergenza in senso preventivo, pur evidenziando la necessità di ulteriori sviluppi teorici ed empirici per consolidarne la validità e la trasferibilità.

Conclusione

Il presente lavoro ha proposto una riconcettualizzazione della pedagogia dell'emergenza in chiave preventiva, delineando un modello integrato fondato sulle dimensioni cognitiva, emotivo-regolativa, relazionale e metodologico-esperienziale. Tale articolazione consente di interpretare i comportamenti adattivi nei contesti di rischio come esiti di processi complessi e interdipendenti, superando una visione reattiva dell'intervento educativo.

L'integrazione di queste dimensioni nei contesti educativi formali, in particolare nel curriculum scolastico, apre alla possibilità di sviluppare competenze trasferibili per la gestione dell'incertezza e del rischio, contribuendo alla formazione di soggetti e comunità più resilienti e responsabili.

In questa prospettiva, future linee di ricerca dovrebbero orientarsi verso la progettazione e la valutazione empirica di interventi educativi basati sul modello proposto, nonché verso l'analisi dei processi di implementazione nei diversi contesti scolastici. In particolare, risulta rilevante indagare l'efficacia delle singole dimensioni e delle loro interazioni, al fine di rafforzare la validità empirica del *framework* e comprenderne le condizioni di applicabilità.

Ulteriori sviluppi potrebbero approfondire il ruolo delle dinamiche relazionali e dei contesti di apprendimento nella modulazione dei processi cognitivi ed emotivi, contribuendo a una definizione più articolata dei meccanismi attraverso cui la pedagogia dell'emergenza preventiva può incidere sui comportamenti adattivi.

Riferimenti bibliografici

Abdulrazzak, S., Michael, D., Youssef, J., Torossian, L., Kheir, O., Hajal, D., & Schwartz, K. (2025). Navigating remote early childhood education in hard-to-access settings: A qualitative study of caregivers' and teachers' experiences in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies*, 10(1), 42–68. https://doi.org/10.33682/09ag-war7

Adger, W. N. (2006). Vulnerability. *Global Environmental Change*, 16(3), 268–281. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.006

Aghaei, N., Seyedin, H., & Sanaeinasab, H. (2018). Strategies for disaster risk reduction education: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 98. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_31_18

Akkari, A., & Radhouane, M. (2023). Learning in emergencies contexts: From the building of the concept to multifaced actions in the field. *Prospects*. 53, 15-28. https://doi.org/10.1007/s11125-023-09639-8

Annacontini, G. (2023). Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(Suppl.), 301-305. https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-56

Annacontini, G., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *Sesto Atto. Prospettive per una pedagogia dell'emergenza.* Progedit

Arnsten, A. F. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 410–422. https://doi.org/10.1038/nrn2648

Associazione Italiana Ambiente e Sicurezza (AIAS). (2026). *Analisi sistemica della vulnerabilità nei luoghi di intrattenimento: La tragedia di Crans-Montana come paradigma.*

Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Polity Press.

Beck, U. (2008). *World at risk*. Polity Press.

Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in emergencies: What works revisited. *Education and Conflict Review,* 2, 81–88.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research,* 87(3), 619–658. https://doi.org/10.3102/0034654316671594

Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. Verso.

Coetzee, A. R., Brown, F. L., Alves, V., Aber, J. L., Córdoba, J., & Jordans, M. J. D. (2025). Coaching-observing-reflecting-engaging: An intervention for the development of teacher wellbeing. *Journal on Education in Emergencies*, 10(1), 170–185. https://doi.org/10.33682/e5yq-4mfm

Colón, S., Thompson, N., & Burde, D. (Eds.). (2025). Editorial Note, *Journal on Education in Emergencies*, 10(1).

Diotaiuti, P., Valente, G., Mancone, S., Corrado, S., Bellizzi, F., Falese, L., Langiano, E., Vilarino, G.T., Andrade, A. (2023). Effects of cognitive appraisals on perceived self-efficacy and distress during the COVID-19 lockdown: An empirical analysis based on structural equation modeling. *International Journal of Environmental Research and Public Health;* 20(7):5294. https://doi.org/10.3390/ijerph20075294

Drury, J., Carter, H., Cocking, C., Ntontis, E., Tekin Guven, S., Amlôt, R. (2019). Facilitating collective psychosocial resilience in the public in emergencies: Twelve recommendations based on the social identity approach. *Frontiers in Public Health*, 7, 141. https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00141

Drury, J., Cocking, C., & Reicher, S. (2009). Everyone for themselves? A comparative study of crowd solidarity among emergency survivors. *British Journal of Social Psychology*, 48: 487-506. https://doi.org/10.1348/-014466608X357893

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Easterly, W. (2014). *The tyranny of experts: Economists, dictators, and the forgotten rights of the poor*. Basic Books.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). University of Massachusetts Press.

Gigli, A. (Ed.). (2020). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19: Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura.* Università di Bologna. Centri.UNIBO.IT/CREIF

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. https://doi.org/10.1017.S0048577201393198

Gunnar, M. R. (2017). Social buffering of stress in development. *Perspectives on Psychological Science*. 12(3):355-373. https://doi.org/10.1177/1745691616680612

Hood, M., Sukhawathanakul, P., Hadwin, A., & Rostampour, R. (2023). COVID-19 fatigue and middle school students' engagement and school aversion: The mediational roles of emotion regulation and perceptions of school climate. *Youth*, 3(4), 1378-1390. https://doi.org/10.3390/youth3040086

Hostinar, C. E., Sullivan, R. M., & Gunnar, M. R. (2014). Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis: A review of animal models and human studies across development. *Psychological Bulletin*, 140(1), 256–282. https://doi.org/10.1037/a0032671

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery.*

Isidori, M.V. (2013). Emergency and post-emergency situations: Educational and teaching model, Ricerche di Pedagogia e Didattica – *Journal of Theories and Research in Education* 8, 2. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4033

Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Evaluations of disaster education programs for

children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 9, 107–123. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2014.04.001
Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux. New York
Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.
Lasater, M.E., Flemming, J., Bourey, C., Nemiro, A., Meyer, S.R. (2022). School-based MHPSS interventions in humanitarian contexts: a realist review. *BMJ Open*. 12(4):e054856. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054856
Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist,* 46(8), 819–834. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819
LeDoux, J. (2012). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73(4), 653–676. https://doi.org/10.1016/-j.neuron.2012.02.004
Malešević, S. (2017). *The rise of organised brutality: A historical sociology of violence*. Cambridge University Press.
McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: Vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex. *Neuron*, 79(1), 16–29. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028
Mendenhall, M., Gomez, S., & Varni, E. (2018). *Teaching amidst conflict and displacement: Persistent challenges and promising practices for refugee, internally displaced and national teachers*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. UNESCO.
Méon, P.-G., & Verwimp, P. (2022). Pro-social behavior after a disaster: Evidence from a storm hitting an open-air festival. *Journal of Economic Behavior & Organization,* 198(C), 493–510. https://doi.org/10.1016/-j.jebo.2022.04.010
Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series..
Mirzaei, S., Mohammadinia, L., Nasiriani, K., Dehghani Tafti, A. A., Rahaei, Z., Falahzade, H., & Amiri, H. R. (2019). School resilience components in disasters and emergencies: A systematic review. *Trauma Monthly*, 24(5), e89481. https://doi.org/10.5812/traumamon.89481
Petal, M., Ronan, K., Ovington, G., Tofa, M. (2020). Child-centred risk reduction and school safety: An evidence-based practice framework and roadmap, *International Journal of Disaster Risk Reduction,* 49, 101633, https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101633.
Polanyi, K. (1944). *The great transformation: The political and economic origins of our time.* Beacon Press books
Rodin, J. (2014). *The resilience dividend: Being strong in a world where things go wrong*. PublicAffairs.
Rogers, R. W. (1975). A protection motivation theory of fear appeals and attitude change. *The Journal of Psychology*, 91(1), 93–114. https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915803
Seddighi H., Sajjadi H., Yousefzadeh S., López López M., Vameghi M., Rafiey H., et al. (2020). Students' preparedness for disasters in schools: a systematic review protocol. *BMJ Paediatrics Open*; 4:e000913. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000913
Shields, G. S., Sazma, M. A., & Yonelinas, A. P. (2016). The effects of acute stress on core executive functions: A meta-analysis and comparison with cortisol. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews,* 68, 651–668. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.06.038
Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Fundamentals of educational planning, 73. UNESCO.
Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science*; 236(4799):280-5. https://doi.org/10.1126/science.3563507
Taddei, A., & Deluigi, R. (2023). Rimini open city. New challenges for care: Education in emergency. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1), 222–229. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-21
Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864
UNESCO. (2020). *Crisis-sensitive educational planning for refugees and host communities: Lessons from Ethiopia.* Education sector planning
UNICEF. (2019). *Risk-informed education programming for resilience: Guidance note.*
Vaccarelli, A. (2018). Pedagogy of emergency and teacher training after a catastrophe. Autobiographical narrative and resilience for supporting teacher professionalism. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education,* 13(1), 29–47. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7595
Van Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S. et al. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471. https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z
van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. Routledge.
Vogel, S., Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning* 1, 16011. https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11

Monica Di Domenico
PhD Student, Università di Salerno, modidomenico@unisa.it
Giovanna Rosaria Palmieri
Docente, Ministero dell'Istruzione e del Merito
Pio Alfredo Di Tore
Professore Associato, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, pioalfredo.ditore@unicas.it

Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia inclusiva

The fragility of the self and the vulnerability of the masses in the post-media age. Ecologies of connection, the crisis of the alphabetic paradigm, and the tasks of inclusive pedagogy

Call

This theoretical-argumentative paper offers a pedagogical interpretation of the relationship between the fragility of the self and the vulnerability of crowds in the post-media age. Its central claim is that collective disorientation, emotional contagion, and the lowering of reflective thresholds cannot be reduced either to individual weakness or to purely situational causes. Rather, these phenomena point to a broader transformation of communicative ecologies, forms of attention, and cultural devices that historically sustained alphabetic interiority. Drawing on de Kerckhove, Eco, Hayles, Landow, Latour, and Rivoltella, the essay argues that younger generations do not reject complexity; they process it through simultaneous, networked, and transmedia logics, often clashing with educational models grounded in the linearity of the page.
The pedagogical task, therefore, is to design formative environments able to turn connection into understanding, speed into discernment, and participation into shared responsibility.

Keywords: fragility of the self, crowd vulnerability, post-media, media ecologies, networked complexity, inclusive pedagogy

Il contributo, di natura teorico-argomentativa, propone una lettura pedagogica del nesso tra fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. L'ipotesi di fondo è che i fenomeni di disorientamento collettivo, di contagio emotivo e di abbassamento della soglia riflessiva non possano essere spiegati né come semplice somma di fragilità individuali né come puro effetto di situazione.
Essi rinviano piuttosto a una trasformazione più ampia delle ecologie comunicative, delle forme dell'attenzione e dei dispositivi culturali che hanno sostenuto, per secoli, l'interiorità alfabetica. In dialogo con de Kerckhove, Eco, Hayles, Landow, Latour e Rivoltella, il saggio sostiene che le nuove generazioni non rifiutino la complessità, ma la attraversino secondo logiche simultanee, reticolari e transmediali, entrando in tensione con i modelli educativi costruiti sulla linearità della pagina.
Ne deriva un compito pedagogico decisivo: progettare ambienti formativi capaci di tradurre la connessione in comprensione, la velocità in discernimento, la partecipazione in responsabilità condivisa.

Parole chiave: fragilità dell'io, vulnerabilità delle masse, post-mediale, ecologie mediali, complessità reticolare, pedagogia inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Di Domenico, M., Palmieri, G.R., & Di Tore, P.A (2026). Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 61-69. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-06

Corresponding Author: Monica Di Domenico | modidomenico@unisa.it

Received: 26/03/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-06

Introduzione

La vulnerabilità contemporanea non nasce nel punto in cui esplode. Prima di farsi gesto irriflesso, panico, contagio, ondata, essa lavora in sordina dentro le infrastrutture dell'esperienza. Matura nei tempi spezzati dell'attenzione, nella dissipazione dei contesti, nella facilità con cui l'urgenza occupa l'intero quadro e scaccia la pazienza dell'interpretazione. Per questo la fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse non vanno lette come due fenomeni giustapposti, uno psicologico e l'altro sociologico. Sono, piuttosto, due effetti di superficie di una stessa mutazione profonda: cambia l'ambiente mediale, cambia il regime della presenza, cambia il modo in cui il soggetto si compone e il collettivo si aggrega.

Sul piano metodologico, il saggio non presenta una ricerca empirica, ma costruisce un percorso teorico-argomentativo: assume alcuni snodi della riflessione sui media e sulle reti sociotecniche per discuterne le conseguenze pedagogiche, con particolare attenzione alla mediazione didattica, all'inclusione e alla progettazione degli ambienti formativi.

Le crowd dynamics, intese qui come studio delle interazioni tra movimento dei corpi, pressione dello spazio, segnali ambientali e processi di imitazione o coordinamento collettivo, aiutano a descrivere ciò che avviene quando i corpi si addensano, lo spazio si restringe, i segnali si moltiplicano, l'incertezza si diffonde e il comportamento dell'uno diventa la scorciatoia cognitiva dell'altro (Helbing, Farkas, & Vicsek, 2000). Ma la densità fisica, da sola, non basta. Una folla diventa davvero esposta quando entra in una scena già saturata di pre-interpretazioni, aspettative circolanti, microallarmi, mappe affettive e comandi frammentari. L'evento critico, allora, non comincia nel luogo in cui accade. Comincia prima, altrove, nei circuiti che preparano i soggetti a reagire più in fretta di quanto riescano a comprendere.

Qui si apre il nodo pedagogico. L'io non precede i dispositivi che lo formano; vi si costruisce dentro. E la massa non è un residuo irrazionale che compare solo nelle emergenze; è una configurazione possibile del legame sociale, resa più o meno probabile dalle forme di socializzazione, dalle grammatiche percettive, dai supporti che organizzano attenzione, memoria e giudizio. Se questo è vero, la crisi attuale non riguarda solo ciò che facciamo con i media, ma ciò che i media fanno alle condizioni stesse dell'elaborazione simbolica. Non è in questione la sola quantità delle informazioni. È in questione la sintassi che permette di ordinarle.

Una parte importante della riflessione di Derrick de Kerckhove insiste proprio su questo punto: i media non sono meri strumenti, ma estensioni sensoriali e cognitive che ridisegnano il perimetro del pensabile (de Kerckhove, 1995, 1997). Nelle formulazioni più recenti, il quadro si radicalizza. Il digitale non appare più come un semplice incremento di efficienza, ma come il luogo in cui memoria, previsione, decisione e orientamento vengono progressivamente riallocati entro architetture computazionali che sostengono il soggetto e, al tempo stesso, lo riscrivono (de Kerckhove, 2025). Il problema, dunque, non è scegliere tra entusiasmo e rifiuto. Il problema è capire quale forma di umanità diventa plausibile quando il vecchio sistema operativo alfabetico entra in attrito con ambienti che privilegiano simultaneità, correlazione, raccomandazione e reazione.

Su questa soglia, la nostra tesi è precisa. La vulnerabilità delle masse cresce quando una cultura perde la sua competenza a fabbricare intervalli: tra stimolo e risposta, tra percezione e giudizio, tra partecipazione e adesione. "Fabbricare intervalli" significa, in termini pedagogici, rendere possibili dispositivi di sospensione, verifica, confronto e rielaborazione, cioè spazi in cui l'urgenza non coincida immediatamente con la decisione. E la fragilità dell'io aumenta quando il soggetto non riesce più a comporre in una forma relativamente stabile i frammenti di esperienza che lo attraversano. Non siamo, allora, davanti a un semplice declino morale né a una fatalità tecnica. Siamo dentro una riconfigurazione ecologica dell'intelligenza sociale, nella quale attenzione, memoria, giudizio e partecipazione vengono distribuiti tra soggetti, media, piattaforme e ambienti. Il compito della pedagogia inclusiva consiste nel prenderla sul serio senza farsi sedurre né dal lamento apocalittico né dall'ingenuità integrata, secondo la polarità resa classica da Eco (1964), ma spostando il problema dal giudizio sui media alla progettazione educativa delle condizioni di comprensione e partecipazione.

Non è un dettaglio terminologico. Parlare di ecologia, e non soltanto di mezzi, obbliga a spostare lo sguardo dai contenuti alle condizioni. Le idee non circolano nel vuoto; viaggiano in ambienti che favoriscono certe inferenze, certe accelerazioni, certe forme di credulità. Anche la soglia della prudenza è una variabile ecologica. Dipende da come sono organizzati i tempi dell'attesa, le procedure della verifica, la possibilità stessa di sottrarsi alla pressione del presente.

1. Oltre la spiegazione riduzionistica: la folla come sintomo

Ogni volta che una folla deraglia, il discorso pubblico si rifugia in due scorciatoie speculari. Da un lato, la lettura moralistica: irresponsabilità, immaturità, emulazione, assenza di regole. Dall'altro, la lettura tecnicistica: varchi mal gestiti, errori di sicurezza, dispositivi logistici insufficienti. Entrambe colgono qualcosa; nessuna tocca il punto. La prima psicologizza il problema fino a ridurlo a colpa individuale. La seconda lo sterilizza fino a farne un incidente amministrativo. Ciò che sfugge, in entrambi i casi, è che la vulnerabilità collettiva ha oggi una base ecologica: dipende da ambienti in cui la pressione degli stimoli cresce più rapidamente della capacità di gerarchizzarli.

Le masse contemporanee non sono blocchi compatti. Sono formazioni intermittenti, intermittentemente coese, già connesse prima di essere presenti. Arrivano agli eventi dopo essere state attraversate da feed, chat, stories, rumor, countdown, coordinate, attese condivise. La situazione fisica condensa ciò che era stato preparato in forma distribuita. L'assembramento è, spesso, soltanto il momento in cui una grammatica dell'attenzione appresa altrove diventa visibile: una grammatica fatta di priorità istantanee, segnali salienti, conferme reciproche e micro-urgenze. In questo senso la folla è un sintomo: non causa da sola la vulnerabilità, ma rende manifesto, in forma drammatica, ciò che nel quotidiano opera in modo diffuso e meno spettacolare.

Già Eco aveva mostrato che la comunicazione di massa non si limita a trasmettere messaggi: produce lettori modello, configura percorsi di decodifica, organizza aspettative interpretative (Eco, 1964, 1979, 2000). Oggi tale intuizione va spinta oltre. Il pubblico post-mediale non è semplicemente destinatario di contenuti; è immerso in un ambiente che gli impone continue micro-decisioni percettive: a cosa dare priorità, cosa rilanciare, cosa considerare credibile, cosa vivere come urgente. In questo quadro acquistano rilievo anche i bias cognitivi, in particolare il confirmation bias, che tende a far privilegiare informazioni coerenti con aspettative già disponibili e a ridurre la disponibilità alla verifica (Nickerson, 1998). La vulnerabilità non dipende da un difetto di informazione, ma da un surplus scarsamente articolato. Non manca il segnale; manca la grammatica che separi il segnale dal rumore senza affidarsi ogni volta a riflessi emotivi o algoritmici.

Per questo il fenomeno di folla non va assunto come eccezione patologica di una normalità sana. Va letto come intensificazione di una condizione ordinaria. Quando il tempo della decisione si comprime, quando il campo percettivo si stringe, quando il comportamento altrui diventa il criterio più accessibile di orientamento, emerge con brutalità ciò che già struttura molte pratiche digitali: la prevalenza del saliente sul rilevante, della prossimità affettiva sulla verifica, della sincronizzazione sulla deliberazione. La folla, insomma, non inventa la vulnerabilità. La rende soltanto impossibile da ignorare.

2. Lo sganciamento della comunicazione da spazio e tempo

Uno dei tratti decisivi della contemporaneità è lo sganciamento della comunicazione da coordinate stabili di spazio e tempo. Non si tratta solo del fatto che i messaggi viaggiano più in fretta. Si tratta del fatto che la connessione tende a costituire la scena sociale in tempo reale, rimodulando prossimità, distanza, attesa, reperibilità e presenza. Ciò che un tempo esigeva co-presenza, successione, sedimentazione, oggi può

avvenire in simultanea, in asincronia, in ubiquità. La comunicazione non percorre più il mondo: ne ridisegna continuamente la topologia.

Questo slittamento modifica la forma dell'esperienza prima ancora dei suoi contenuti. Se la cultura della pagina costruiva sequenze, la cultura della rete orchestra adiacenze. Se il testo stampato educava a un avanzamento lineare, l'ambiente digitale abitua a salti, ritorni, finestre multiple, correlazioni improvvise. Qui non si tratta di opporre nostalgicamente la profondità alla superficie. Il punto è un altro: ogni regime mediale privilegia alcune operazioni cognitive e ne rende più costose altre. La linearità alfabetica rendeva più probabile la continuità; la connessione reticolare rende più probabile la simultaneità. Nessuna delle due è, in sé, una condanna. Ma ciascuna ha conseguenze formali sulla costruzione dell'attenzione e del giudizio.

In questa prospettiva, la tesi secondo cui le nuove generazioni rifiuterebbero la complessità è fuorviante. Più esattamente, esse incontrano la complessità in una forma diversa da quella codificata dalla pagina. La attraversano come costellazione, non come catena; come montaggio, non come trattato; come ambiente navigabile, non come itinerario obbligato. Landow (2006) ha mostrato da tempo come l'ipertesto alteri la logica del percorso e della centralità. Hayles (2012), dal canto suo, ha insistito sulla coevoluzione tra media digitali e pratiche cognitive. Il problema educativo non è riportare forzatamente il soggetto a un ordine scomparso, ma capire quali competenze interpretative diventino necessarie quando la complessità si presenta in forma reticolare, frammentata, riconfigurabile.

Il rischio è evidente. Se la connessione moltiplica le possibilità di accesso, può anche indebolire la capacità di tenere insieme i livelli. Senza un lavoro di articolazione, la simultaneità si rovescia in dispersione; l'apertura, in esposizione continua; l'aggiornamento permanente, in presente senza spessore. Ciò che si perde non è soltanto l'abitudine a leggere pagine lunghe. Si perde la possibilità di stabilire soglie, di graduare rilevanze, di difendere zone di latenza entro cui il pensiero non coincida con la reazione. È in questo spazio che l'educazione torna decisiva: non per ripristinare un passato, ma per dare forma a un presente che, da solo, tende a scomporsi.

Il punto, quindi, non è decidere se la rete abbia sostituito la pagina. Il punto è capire che la pagina non basta più a descrivere l'intero campo dell'esperienza formativa. Quando la scuola continua a comportarsi come se il sapere coincidesse con un solo formato, perde contatto con i modi effettivi in cui il soggetto incontra il mondo. E quando, per reazione, si limita a rincorrere i linguaggi dominanti, rinuncia alla propria funzione specifica: introdurre differenza, complessità, spessore.

3. Dalla pagina alla rete: crisi di un sistema operativo culturale

Dire che è in crisi un sistema operativo culturale non è una metafora ornamentale. Significa riconoscere che per secoli la soggettività occidentale è stata sostenuta da un'architettura relativamente coerente: alfabetizzazione, pagina, scuola, libro, archivio, documento, commento, sequenza argomentativa. Questo dispositivo non garantiva automaticamente verità o emancipazione, ma offriva una disciplina della temporalità: si leggeva in ordine, si annotava, si tornava indietro, si confrontavano passaggi, si imparava a tollerare il differimento. Anche l'interiorità prendeva forma in questa economia del rinvio.

Oggi quell'architettura non scompare, ma perde monopolio. Continua a esistere, però non è più il mezzo dominante con cui il soggetto entra nel mondo. Il problema, allora, non consiste nel celebrare la fine del libro o nel difenderlo come reliquia. Consiste nel comprendere che il libro non è soltanto un oggetto; è una forma di sincronizzazione tra corpo, tempo, memoria e attenzione, perché organizza posture, ritmi, ritorni, pause e processi di inferenza che sostengono la costruzione progressiva del senso (Wolf, 2007). Quando il suo primato si indebolisce, non cambia solo il supporto. Cambia il ritmo dell'elaborazione. Cambia ciò che appare naturale, sopportabile, degno di durata.

De Kerckhove legge questa trasformazione in termini di estensione connettiva dell'intelligenza e di ri-

localizzazione delle funzioni cognitive entro reti tecniche (de Kerckhove, 1995, 1997, 2025). Il punto più interessante non è la promessa di una mente potenziata, ma la domanda implicita: che cosa accade quando l'esternalizzazione della memoria e della selezione smette di essere un aiuto marginale e diventa la condizione ordinaria dell'orientamento? In quel momento la soglia tra facoltà proprie e funzioni delegate si fa mobile. Il soggetto continua a decidere, ma decide in compagnia di filtri opachi, di inferenze automatiche, di raccomandazioni che arrivano prima della formulazione piena del problema.

Qui si comprende meglio anche la forza dell'immagine recente dell'"uomo quantistico" proposta da de Kerckhove (2025). Tolta ogni ingenuità fisicalista, quella figura segnala un passaggio decisivo: il mondo sociale tende a essere percepito meno come insieme di entità separate e più come trama di relazioni, propagazioni, dipendenze reciproche. Non conta soltanto cosa una cosa è, ma come entra in campo con altro. È da questo spostamento, dall'oggetto isolato alla relazione continuamente aggiornata, che il discorso sull'"uomo quantistico" conduce alla crisi del paradigma alfabetico. La pagina ordinava oggetti e proposizioni; la rete intensifica campi e relazioni. Il guadagno è una maggiore sensibilità alle interdipendenze. Il rischio è la perdita dei dispositivi che consentivano di sostare abbastanza a lungo dentro una relazione per comprenderne i nessi.

È proprio qui che si gioca la crisi del paradigma alfabetico. Non nel fatto che i giovani leggano meno o peggio, ma nel fatto che i codici della scuola continuano spesso a presupporre una soggettività lineare mentre i soggetti arrivano già formati da ecologie divergenti. Quando questa divaricazione non viene riconosciuta, l'istituzione interpreta come deficit ciò che è, in primo luogo, uno scarto di regime cognitivo. Il risultato è doppio: da un lato si colpevolizzano le nuove forme di accesso; dall'altro non si costruiscono le mediazioni che potrebbero renderle culturalmente esigenti.

Ne deriva anche una diversa fenomenologia della fatica cognitiva. La stanchezza non viene solo dal molto, ma dal discontinuo. Non dal numero dei messaggi, ma dalla loro eterogeneità non composta. L'io si logora perché deve passare di continuo da un codice all'altro, da una promessa di attenzione a un'altra, da una sollecitazione affettiva a una richiesta prestazionale, quasi mai trovando un piano abbastanza stabile su cui organizzare il senso di ciò che accade.

4. L'io fragile come effetto ecologico

La fragilità dell'io non va intesa come semplice indebolimento morale o come patologia privata. È, più radicalmente, la difficoltà a mantenere una forma relativamente continua dell'esperienza in ambienti che moltiplicano sollecitazioni, ruoli, registri e richieste di presenza. L'io contemporaneo deve essere disponibile, visibile, raggiungibile, performativo. Deve rispondere, aggiornare, confermare, segnalare. Ma questa iperattivazione non coincide affatto con una maggiore consistenza di sé. Anzi, spesso la erode. Più il soggetto viene chiamato a mostrarsi, più fatica a sedimentarsi.

Da questo punto di vista, l'esteriorizzazione continua produce un paradosso. Ciò che viene presentato come aumento di connessione può tradursi in rarefazione dell'interiorità. Non perché il dentro sia un santuario perduto, ma perché l'interiorità ha bisogno di soglie, di tempi non immediatamente catturati, di zone in cui il vissuto possa organizzarsi senza essere già performato. Se ogni esperienza tende a diventare contenuto, traccia, dato, notifica, allora il soggetto rischia di abitare la propria vita come un'interfaccia più che come un processo di elaborazione.

Hayles (2012) ha mostrato con precisione come i media digitali intervengano nei modi del pensare e non soltanto nei canali della comunicazione. La questione, qui, è pedagogicamente delicata: non si tratta di contrapporre una mente autentica a una mente contaminata dalla tecnica. Si tratta di capire che il pensiero umano è sempre tecnogenetico, sempre impastato con i suoi supporti. Proprio per questo, però, ogni mutazione dei supporti modifica gli equilibri tra memoria interna e memoria esterna, tra attenzione profonda e attenzione distribuita, tra continuità narrativa e frammentazione operativa.

Quando questi equilibri si spostano troppo rapidamente, l'io diventa più esposto a due derive complementari. La prima è la saturazione: tutto arriva, tutto preme, tutto chiede risposta. La seconda è l'alleggerimento eccessivo: per difendersi dal troppo, il soggetto si affida a scorciatoie, pattern, semplificazioni, riconoscimenti immediati. In entrambi i casi si abbassa la soglia riflessiva. Non perché il soggetto sia meno intelligente, ma perché il costo dell'elaborazione cresce dentro ambienti progettati per ridurlo artificialmente. La distinzione tra processi rapidi, automatici e processi più lenti e deliberativi aiuta a comprendere perché gli ambienti digitali ad alta intensità informativa possano favorire risposte immediate, euristiche e poco argomentate, soprattutto quando l'attenzione è continuamente interrotta (Kahneman, 2011).

La fragilità dell'io, allora, non è il contrario dell'autonomia; è una sua forma instabile e continuamente interrotta. Il soggetto vuole decidere, ma decide in spazi già preformattati; vuole esprimersi, ma lo fa in grammatiche di visibilità che selezionano in anticipo ciò che è dicibile e ciò che è premiante; vuole partecipare, ma spesso partecipa secondo logiche di interazione che convertono l'intensità in tracciabilità. La crisi non riguarda soltanto la volontà. Riguarda l'infrastruttura minuta entro cui la volontà tenta di darsi una forma.

C'è, inoltre, un aspetto politico che non può essere eluso. Quanto più le piattaforme riescono a tradurre la relazione in metrica, tanto più il collettivo viene percepito attraverso indici di intensità: visualizzazioni, trend, ranking, reputazioni istantanee. La massa, in questo quadro, non è soltanto moltitudine; è moltitudine leggibile da dispositivi che ne anticipano e ne orientano il comportamento. La vulnerabilità cresce anche per questo: perché l'ambiente conosce il gruppo come pattern prima che il gruppo conosca se stesso come esperienza.

5. Masse vulnerabili e reti sociotecniche

Se l'io si fa più poroso, anche il collettivo cambia natura. Le masse vulnerabili non coincidono con un popolo ignorante o con una folla eccezionalmente irrazionale. Sono configurazioni sociotecniche in cui corpi, piattaforme, interfacce, spazi, dispositivi di raccomandazione e segnali ambientali si agganciano producendo dinamiche di sincronizzazione rapida. In questa prospettiva, la massa non è mai soltanto umana. È un assemblaggio. E come ogni assemblaggio, distribuisce l'azione: una parte della decisione è nei soggetti, una parte nei formati, una parte nell'architettura degli accessi, una parte nelle metriche di visibilità.

Latour (2005) offre qui una chiave utile: il sociale non va pensato come sostanza, ma come effetto di associazioni eterogenee. Portata dentro l'analisi delle vulnerabilità contemporanee, questa intuizione consente di superare il dualismo tra tecnica e umanità. Ciò che chiamiamo folla è spesso il risultato locale di una rete più ampia di mediazioni: barriere, app, segnaletica, video, microcelebrità, coordinate geolocalizzate, reputazioni in tempo reale, immaginari condivisi. Il rischio emerge quando tali mediazioni non sostengono la comprensione della situazione ma accelerano soltanto l'adesione a ciò che appare già confermato dagli altri.

La vulnerabilità collettiva cresce, allora, là dove la connessione produce prossimità senza relazione, simultaneità senza orientamento, partecipazione senza responsabilità. L'apparente empowerment del soggetto connesso può rovesciarsi in una disponibilità strutturale alla cattura. Non serve evocare scenari catastrofici: basta osservare quanto facilmente un gruppo, anche istruito, possa essere trascinato da un'informazione saliente, da un frame emotivo, da un indice di popolarità, da una percezione di urgenza. Il punto non è la stupidità delle persone. È la bassa resilienza simbolica di ambienti che premiano la propagazione prima della verifica.

Qui si comprende perché il problema delle masse vulnerabili sia inseparabile dalla qualità delle ecologie comunicative. Non esistono soggetti immuni in assoluto. Esistono ambienti che rendono più o meno probabile l'insorgenza di comportamenti riflessivi, cooperativi, prudenti. Se gli attori sono continuamente

spinti verso l'istantaneità, la semplificazione e l'esibizione, il legame sociale tenderà a configurarsi come allineamento rapido, non come costruzione comune del senso. La massa, in altri termini, è la forma che il collettivo assume quando la connessione non viene culturalmente lavorata.

Una didattica davvero contemporanea dovrebbe allora reimparare l'arte della composizione. Non soltanto distribuire contenuti, ma progettare passaggi tra registri differenti: testo, immagine, discussione, archivio, simulazione, scrittura lenta, confronto pubblico. Ogni passaggio costringe a una rielaborazione e sottrae il soggetto all'illusione che basti essere esposti a un flusso per possederne il significato. In termini didattici, comporre significa costruire sequenze di attività in cui l'accesso all'informazione sia accompagnato da selezione, confronto delle fonti, argomentazione, riformulazione e decisione condivisa. È in queste pratiche di conversione che la connessione smette di essere solo un ambiente e diventa una competenza.

6. Implicazioni pedagogiche: dall'adattamento alla progettazione

Da qui le implicazioni pedagogiche. Il compito educativo non può limitarsi né alla difesa nostalgica della pagina né all'adattamento opportunistico alla rete. Entrambe le strategie falliscono, per ragioni opposte. La prima ignora che l'ambiente è cambiato. La seconda confonde la familiarità con la competenza. Una pedagogia all'altezza del presente deve invece progettare dispositivi capaci di far dialogare regimi cognitivi differenti, senza mitizzare l'uno né demonizzare l'altro.

Ciò implica, anzitutto, un lavoro sulle soglie. Educare oggi significa restituire spessore agli intervalli: tra esposizione e appropriazione, tra accesso e interpretazione, tra connessione e comprensione. Non basta insegnare a usare strumenti; occorre insegnare a modulare il rapporto con gli strumenti, a riconoscere quando essi ampliano il pensiero e quando lo comprimono, quando aprono connessioni fertili e quando producono solo frenesia informativa. In questo senso la media education, nelle formulazioni di Rivoltella (2001, 2005), conserva una funzione strategica, a patto di essere rilanciata oltre la semplice alfabetizzazione tecnica.

In secondo luogo, serve una didattica che non scambi la linearità per l'unica forma possibile del rigore. Le logiche reticolari, ipertestuali e transmediali possono diventare occasioni di apprendimento alto se vengono portate a confronto con pratiche di selezione, gerarchizzazione, verifica, riscrittura. Il problema non è riportare gli studenti a un ordine precedente, ma costruire esercizi di traduzione tra formati cognitivi: dal flusso alla mappa, dalla mappa all'argomento, dall'argomento alla discussione pubblica, dalla discussione alla decisione responsabile.

In terzo luogo, una pedagogia inclusiva deve riconoscere che la vulnerabilità non è un'eccezione che colpisce alcuni soggetti deboli. È una condizione distribuita, che assume forme diverse a seconda delle risorse culturali, affettive, cognitive, tecnologiche e sociali disponibili. Proprio per questo l'inclusione non può ridursi a compensazione individuale. Deve riguardare la qualità dell'ambiente: chiarezza dei compiti, pluralità dei linguaggi, ritmo sostenibile, orientamento esplicito, possibilità di rallentare senza essere espulsi, possibilità di approfondire senza essere isolati. In questa direzione, la prospettiva ICF consente di leggere la partecipazione come esito dell'interazione tra persona, ambiente e condizioni di accesso (World Health Organization, 2001), mentre i principi dell'Universal Design for Learning invitano a progettare ambienti flessibili, multimodali e accessibili fin dall'origine (CAST, 2018).

Da qui deriva anche il legame con la media education, la cittadinanza digitale e il benessere digitale. La scuola non è chiamata soltanto a "proteggere" gli studenti dagli ambienti connessi, né a introdurre strumenti digitali come semplice aggiornamento metodologico. È chiamata a costruire esperienze in cui gli studenti imparino a riconoscere le condizioni della credibilità, a distinguere salienza e rilevanza, a esercitare forme di partecipazione responsabile e a usare una pluralità di linguaggi senza perdere la possibilità della verifica e dell'argomentazione (Buckingham, 2003; Rivoltella, 2001, 2005). In questo senso il contri-

buto parla di pedagogia inclusiva perché il problema non riguarda solo l'accesso tecnico ai media, ma la possibilità di partecipare in modo competente, critico e non esclusivo alle ecologie comunicative contemporanee.

Infine, la scuola e l'università dovrebbero tornare a essere luoghi di composizione, non semplici snodi di erogazione. Luoghi in cui si apprende che la connessione non coincide con il sapere, che il dato non coincide con il giudizio, che la partecipazione non coincide con l'esposizione. È una missione esigente, perché richiede di progettare ambienti in cui il pensiero possa attraversare la complessità senza venire immediatamente risucchiato dalla sua velocità. Ma è anche l'unica risposta non difensiva alla fragilità del presente.

Conclusioni

La fragilità dell'io e la vulnerabilità delle masse rinviano, in definitiva, a un medesimo sommovimento delle mediazioni culturali. Quando una civiltà affida quote crescenti di memoria, selezione e orientamento a infrastrutture connettive, non cambia soltanto il modo in cui comunica. Cambia il modo in cui sente, giudica, attende, si coordina. Il punto non è rimpiangere l'ordine alfabetico perduto, ma capire che ogni ordine cognitivo produce insieme possibilità e costi. Oggi il costo più evidente è la difficoltà a costruire continuità simbolica dentro un ambiente che massimizza il contatto e minimizza la latenza.

Da questo punto di vista, l'alternativa tra apocalisse e integrazione, già smontata da Eco, appare ancora insufficiente. Non siamo davanti né alla rovina dell'umano né alla sua semplice evoluzione lineare. Siamo in una zona di ridefinizione, in cui si giocano nuove possibilità di intelligenza condivisa e nuove forme di esposizione sistemica. La connessione può ampliare la mente sociale; può anche renderla più manipolabile. Può distribuire competenze; può anche disgregare i presupposti minimi del giudizio comune. Nulla è deciso in anticipo.

È qui che la pedagogia torna al centro. Non come tecnica di adattamento, ma come pratica di configurazione degli ambienti. Il suo compito non è opporre un soggetto puro alla tecnica, bensì insegnare a costruire ecologie dell'attenzione, della memoria e del confronto in cui la complessità non si rovesci automaticamente in vulnerabilità. In una cultura che accelera, educare significa anche istituire pause; in una cultura che connette tutto, educare significa anche distinguere; in una cultura che espone, educare significa ancora rendere possibile una interiorità non isolata ma capace di forma. Questo compito è inclusivo perché riguarda le condizioni concrete della partecipazione: accessibilità dei linguaggi, sostenibilità dei ritmi, esplicitazione dei criteri, cura delle mediazioni e possibilità per ciascuno di trasformare l'esposizione al flusso in esperienza dotata di senso. Solo così la massa può tornare collettivo e l'io può smettere di essere una superficie continuamente assediata.

Per questo il problema non riguarda semplicemente la tenuta delle istituzioni educative, ma la qualità della democrazia cognitiva che esse rendono possibile. Una società incapace di formare soggetti in grado di abitare criticamente la connessione genera inevitabilmente collettivi più impressionabili, più reattivi, più vulnerabili alla semplificazione. Educare, oggi, significa allora difendere non un canone immobile, ma la possibilità stessa di un pensiero che non venga esaurito dal suo primo impulso.

Riferimenti bibliografici

de Kerckhove, D. (1995). *The skin of culture: Investigating the new electronic reality.* TSomerville House Publishing.

de Kerckhove, D. (2025). *L'uomo quantistico: Mente, società, democrazia: dove ci porterà la prossima rivoluzione digitale*. Rai Libri.

de Kerckhove, D. (1997). *Connected intelligence: The arrival of the web society.* Somerville House Publishing.

Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa.* Bompiani.

Eco, U. (1979). *The role of the reader: Explorations in the semiotics of texts.* Indiana University Press.
Eco, U. (2000). *Apocalypse postponed.* Indiana University Press.
Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis.* University of Chicago Press.
Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical theory and new media in an era of globalization.* Johns Hopkins University Press.
Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory.* Oxford University Press.
Rivoltella, P. C. (2001). *Media education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare.* Carocci.
Rivoltella, P. C. (2005). *Media education: Fondamenti didattici e prospettive di ricerca.* BLa Scuola.
Buckingham, D. (2003). M*edia education: Literacy, learning and contemporary culture.* Polity Press.
CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2.* CAST.
Helbing, D., Farkas, I., & Vicsek, T. (2000). Simulating dynamical features of escape panic. *Nature,* 407, 487-490.
Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow.* Farrar, Straus and Giroux.
Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. R*eview of General Psychology,* 2(2), 175-220.
Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain.* Harper.
World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health*: *ICF. Geneva*, Switzerland: World Health Organization.

Giusi Antonia Toto
Professoressa Ordinaria, Università di Foggia, giusi.toto@unifg.it
Leonardo Palmisano
Docente a contratto, Università di Foggia, leonardo.palmisano@unifg.it

Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana

Vulnerability of the masses and fragility of the self. A pedagogical reflection starting from the Crans-Montana tragedy

Call

The tragic event of Crans-Montana, part of a mournful series of crowd disasters at music events, calls for a thorough pedagogical reflection on the vulnerability of the masses and the fragility of the self in the age of social disintegration. This paper, starting from the analysis of this event, aims to investigate the crowd dynamics and the critical issues related to safety engineering that characterize large musical gatherings. The international scientific literature has widely demonstrated how, in situations of overcrowding, relational dynamics and the management of safety measures are decisive factors in preventing fatal outcomes. However, the Crans-Montana tragedy raises further psycho-pedagogical questions, related to the apparent unawareness of the danger shown by many young people present. Through a bio-psycho-social approach, the paper intends to overcome simplistic and blaming explanations, to promote a "culture of responsibility" that actively involves educational and training agencies. It is therefore intended to initiate a reflection on the urgency of educational paths aimed at developing greater risk awareness and promoting safe conduct within musical fruition spaces. The objective is to provide a contribution to the pedagogical debate on safety education as a practice of self-care and community care, in an era marked by the fragility of the self and the disintegration of social bonds.

Keywords: crowd disasters, crowd dynamics, safety engineering, safety education, fragility of the self

L'evento tragico di Crans-Montana, inserito in una luttuosa serie di disastri di folla (crowd disasters) in occasione di eventi musicali, impone una riflessione pedagogica approfondita sulla vulnerabilità delle masse e la fragilità dell'io nell'era della disgregazione sociale. Il presente contributo, partendo dall'analisi di tale evento, si propone di indagare le dinamiche di folla (crowd dynamics) e le criticità legate all'ingegneria della sicurezza (safety engineering) che caratterizzano i grandi raduni musicali. La letteratura scientifica internazionale ha ampiamente dimostrato come, in situazioni di sovraffollamento, le dinamiche relazionali e la gestione delle misure di sicurezza siano fattori determinanti per prevenire esiti infausti. Tuttavia, la tragedia di Crans-Montana solleva ulteriori interrogativi di natura psico-pedagogica, legati alla apparente inconsapevolezza del pericolo manifestata da molti giovani presenti. Attraverso un approccio bio-psico-sociale, il paper intende superare le spiegazioni semplicistiche e colpevolizzanti, per promuovere una "cultura della responsabilità" che coinvolga attivamente le agenzie educative e formative. Si intende, pertanto, avviare una riflessione sull'urgenza di percorsi educativi finalizzati a sviluppare una maggiore consapevolezza dei rischi e a promuovere condotte sicure all'interno degli spazi di fruizione musicale. L'obiettivo è quello di fornire un contributo al dibattito pedagogico sull'educazione alla sicurezza come pratica di cura di sé e della comunità, in un'epoca segnata dalla fragilità dell'io e dalla disgregazione dei legami sociali.

Parole chiave: crowd disasters, crowd dynamics, safety engineering, educazione alla sicurezza, fragilità dell'io

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Toto, G.A., & Palmisano, L. (2026). Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 70-76. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-07

Corresponding Author: Giusi Antonia Toto | giusi.toto@unifg.it

Received: 17/03/2026| **Accepted**: 08/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-07

1. Introduzione: la tragedia di Crans-Montana come specchio di una fragilità contemporanea

La notte di Capodanno del 2025, la discoteca *Le Constellation* di Crans-Montana, in Svizzera, è diventata teatro di una tragedia che ha scosso l'opinione pubblica internazionale. Un incendio, divampato a causa dell'uso sconsiderato di fuochi pirotecnici, ha trasformato un momento di festa in un inferno, causando la morte di decine di giovani e il ferimento di centinaia di persone. Questo evento si inserisce in una lunga e dolorosa scia di crowd disasters che hanno segnato la storia recente degli eventi musicali, da The Station nightclub fire (2003) alla discoteca Kiss in Brasile (2013), fino alla più recente tragedia dell'Astroworld Festival (2021) (Aguirre, 2011; Atiyeh, 2013; Elshiekh, 2022).

Al di là delle responsabilità penali e delle evidenti falle nella safety engineering (Fruin, 1993), la tragedia di Crans-Montana impone una riflessione più ampia e profonda, di natura squisitamente pedagogica. I video amatoriali diffusi in rete nelle ore immediatamente successive all'incendio hanno mostrato una realtà sconcertante: molti giovani, di fronte al divampare delle fiamme, hanno continuato a ballare, cantare e filmare con i propri smartphone, apparentemente inconsapevoli del pericolo imminente. Questo comportamento, che a un primo sguardo potrebbe essere etichettato come incosciente o superficiale, è in realtà la spia di un malessere più profondo efficacemente sintetizzato nella formula "vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io".

La tragedia di Crans-Montana, infatti, può essere letta come un potente significante della condizione giovanile contemporanea, caratterizzata da una crescente fragilità narcisistica, da una difficoltà nella regolazione delle emozioni e da una percezione del rischio alterata dall'iper-esposizione mediatica. Dal punto di vista metodologico, il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo. Attraverso un approccio bio-psico-sociale, si cercherà nel presente lavoro di superare le facili colpevolizzazioni delle nuove generazioni o dei dispositivi digitali, per indagare le complesse interazioni tra fattori individuali (sviluppo neurobiologico, funzioni esecutive), modelli socio-educativi e contesti culturali. L'obiettivo è quello di delineare una prospettiva pedagogica che, a partire dalla "cultura della responsabilità", promuova percorsi di educazione alla sicurezza e di apprendimento comunitario, per trasformare la vulnerabilità in una risorsa e la fragilità in un'occasione di crescita e di cura di sé e degli altri.

2. Crowd disasters e safety engineering: lezioni non apprese

La letteratura scientifica sui crowd disasters ha da tempo individuato i fattori di rischio e le buone pratiche per la gestione della sicurezza nei grandi eventi. Studi approfonditi su tragedie come quella dell'Heysel (1985), di Hillsborough (1989) o della Love Parade di Duisburg (2010) hanno messo in luce l'importanza di una progettazione accurata degli spazi, di una gestione efficace dei flussi di persone e di una comunicazione chiara e tempestiva in caso di emergenza. L'ingegneria della sicurezza (safety engineering) e lo studio delle dinamiche di folla (crowd dynamics) sono diventati campi di ricerca autonomi, in grado di fornire modelli predittivi e soluzioni operative per minimizzare i rischi (Fruin, 1993; Bartram, 2023).

Eppure, le tragedie continuano a ripetersi con una desolante regolarità. Gli incendi nei locali notturni, come quelli del The Station e del Kiss, hanno evidenziato la drammatica sottovalutazione del rischio legato all'uso di materiali infiammabili e alla mancanza di adeguate vie di fuga (Harrington & Biffl, 2005; Mahoney, 2005; Gragnani et al., 2017). La tragedia dell'Astroworld Festival ha riportato l'attenzione sul problema del sovraffollamento e sulla gestione della densità della folla, che può raggiungere livelli tali da provocare schiacciamenti e asfissia (Elshiekh, 2022; Bartram, 2023).

Questi eventi dimostrano che, nonostante le conoscenze acquisite, persistono gravi carenze nella loro applicazione pratica. Interessi economici, negligenza, mancanza di controlli e una diffusa cultura dell'improvvisazione contribuiscono a creare le condizioni per il disastro. La tragedia di Crans-Montana, con l'uso di fuochi pirotecnici in un locale chiuso e sovraffollato, è l'ennesima, drammatica conferma di questo stato

di cose. Ma, come si è detto, non è sufficiente fermarsi all'analisi delle responsabilità individuali o delle falle nel sistema di sicurezza. È necessario interrogarsi sul perché, di fronte a un pericolo evidente, la risposta di molti giovani sia stata così apparentemente inadeguata.

3. La fragilità dell'Io: uno sguardo psico-pedagogico

Esplorare la "fragilità dell'io" diviene una delle chiavi di lettura della tragedia. Questa fragilità può essere indagata a più livelli, intrecciando la dimensione psicologica individuale con quella socio-culturale. Un primo livello di analisi riguarda lo sviluppo neurobiologico degli adolescenti e dei giovani adulti. La corteccia prefrontale, l'area del cervello deputata alle funzioni esecutive superiori (pianificazione, inibizione degli impulsi, presa di decisioni, valutazione dei rischi), completa la sua maturazione solo intorno ai 25 anni (Guy-Evans & McLeod, 2025; Cantou et al., 2025). Questo "gap psico-evolutivo" (Lazzari, 2026) tra uno sviluppo cognitivo spesso brillante e una maturazione emotiva e autoregolativa ancora in fieri rende i giovani particolarmente vulnerabili a comportamenti impulsivi e a una sottovalutazione dei pericoli. La ricerca di sensazioni forti (sensation seeking), tipica dell'età adolescenziale, può portare a sottostimare le conseguenze delle proprie azioni (Zuckerman, 1994; 2007), in una sorta di 'illusione di immortalità' (personal fable) (Alberts, Elkind & Ginsberg, 2007)." In questo quadro si inserisce il tema della disregolazione emotiva, un costrutto transdiagnostico che indica l'incapacità di gestire in modo funzionale l'intensità e la qualità delle proprie emozioni (Paulus et al., 2021; Cristofanelli et al., 2024). Di fronte a uno stimolo emotivamente forte e inatteso come un incendio, un sistema di regolazione emotiva ancora immaturo può andare in tilt, portando a reazioni apparentemente illogiche come la paralisi (freezing) o, al contrario, la continuazione dell'attività in corso, come se nulla fosse. I video di Crans-Montana, in cui i giovani continuano a ballare mentre il fuoco divampa, potrebbero essere letti anche in questa chiave: non come un segno di menefreghismo, ma come una reazione disfunzionale a un evento traumatico che supera la capacità di elaborazione del soggetto. Trinh et al. (2014) hanno documentato sequele psicologiche a lungo termine nei sopravvissuti all'incendio del The Station, confermando come l'esposizione a eventi traumatici di questa natura lasci tracce profonde e durature. È altresì importante considerare il ruolo del contesto educativo nello sviluppo delle funzioni esecutive. Come sottolineato da Lancini (2023), la fragilità dei giovani non è un dato di natura, ma è in parte il riflesso di una fragilità adulta che non riesce a fornire ai ragazzi i modelli e i supporti necessari per costruire un'identità solida e una capacità di autoregolazione adeguata. La scuola e le altre agenzie formative hanno la responsabilità di creare contesti di apprendimento che stimolino lo sviluppo delle funzioni esecutive, attraverso metodologie attive e partecipative che mettano i giovani in condizione di pianificare, di inibire le risposte impulsive e di valutare le conseguenze delle proprie azioni.

3.1 Identità digitale e cultura del selfie

Un secondo livello di analisi riguarda l'impatto dei social media sulla costruzione dell'identità e sulla percezione della realtà. Nell'era della "società dello spettacolo" (Debord, 1967) e della "cultura del selfie", l'esistenza sembra coincidere con la sua rappresentazione mediatica: "esisto in quanto appaio". La documentazione compulsiva di ogni istante della propria vita attraverso lo smartphone, anche nei momenti più drammatici, risponde a una logica narcisistica di affermazione di sé e di ricerca di approvazione sociale. Filmare la tragedia mentre accade, piuttosto che fuggire, può diventare un modo per sentirsi protagonisti dell'evento, per trasformare l'orrore in uno spettacolo da condividere e da cui ottenere like e visibilità. Questo non significa colpevolizzare i giovani o demonizzare la tecnologia, ma comprendere come l'uso pervasivo dei social media possa alterare la percezione del rischio e la gerarchia delle priorità, mettendo la ricerca di gratificazione narcisistica al di sopra dell'istinto di autoconservazione. La ricerca di Marino et al. (2021) ha evidenziato la stretta correlazione tra uso problematico dello smartphone e uso problematico

dei social media, suggerendo l'esistenza di un pattern comportamentale che può interferire con la capacità di risposta adeguata in situazioni di emergenza. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (2024) ha segnalato che più di un adolescente su dieci mostra segni di comportamento problematico sui social media, lottando per controllare il proprio utilizzo e sperimentando disagio. Tomczyk e Lizde (2023) hanno ulteriormente documentato come il tempo effettivo trascorso davanti allo schermo sia correlato all'insorgenza di comportamenti problematici, fornendo spunti per interventi preventivi mirati. Tuttavia, è fondamentale evitare spiegazioni semplicistiche. Attribuire "la colpa" all'uso degli smartphone o ai social media rischia di essere rassicurante e assolutorio per il mondo adulto, spostando l'attenzione da fattori strutturali e sistemici a capri espiatori facilmente identificabili. I dispositivi digitali sono strumenti, e come tali possono essere usati in modo costruttivo o distruttivo, a seconda del contesto educativo e culturale in cui sono inseriti. La sfida per la pedagogia è quella di promuovere un uso critico e consapevole della tecnologia, che non si limiti a demonizzarla, ma che aiuti i giovani a sviluppare le competenze necessarie per navigare in modo sicuro e responsabile nel mondo digitale.

3.2 Vulnerabilità delle masse e disgregazione sociale

Un terzo livello di analisi, più squisitamente sociologico e politico, riguarda la "vulnerabilità delle masse" in un'epoca di "disgregazione sociale". Zygmunt Bauman ha descritto la nostra come una "società liquida", caratterizzata dalla precarietà dei legami, dall'incertezza del futuro e da una paura diffusa e senza nome (liquid fear) (Deuze, 2007). Miguel Benasayag ha parlato di "passioni tristi", di un ripiegamento individualistico e di una perdita di speranza nel futuro collettivo (Benasayag & Cany, 2025). In questo contesto, i grandi raduni come i concerti o le feste in discoteca possono rappresentare un'occasione di evasione, un tentativo di fondersi in una massa anonima per dimenticare la propria solitudine e la propria angoscia. Ma questa fusione, come ha insegnato Gustave Le Bon nella sua Psicologia delle folle (Le Bon, 1895), può portare a una regressione a stati mentali più primitivi, a una perdita del senso di responsabilità individuale e a una maggiore suggestionabilità. La folla, da un lato, protegge e rassicura, ma dall'altro può diventare una trappola mortale. La ricerca di un senso di appartenenza, in una società che ha smarrito i suoi legami comunitari, può trasformarsi in una resa incondizionata alla logica del branco, dove il pensiero critico individuale si annulla. Come scriveva Viktor Frankl, sopravvissuto ai campi di sterminio nazisti, la ricerca di un significato è il motore fondamentale dell'esistenza umana (Rahgozar & Giménez-Llort, 2020). Quando questo significato viene a mancare, quando i legami sociali si sfaldano e prevale un senso di vuoto esistenziale, la vulnerabilità individuale si amplifica e diventa vulnerabilità di massa, terreno fertile per la manipolazione e per la tragedia. La vulnerabilità sociale, intesa come fragilità di ampi settori della società dovuta a parametri demografici, economici, di disgregazione sociale o emarginazione, è un fattore spesso sottostimato nell'analisi dei rischi da catastrofe. Una società disgregata, pervasa da sfiducia ed egoismo, fatica a produrre benessere e sicurezza, compromettendo le capacità di reazione in situazioni di crisi. La tragedia di Crans-Montana ci ricorda che la sicurezza non è solo una questione tecnica, ma è profondamente intrecciata con la qualità dei legami sociali e con la capacità di una comunità di prendersi cura dei propri membri.

4. Dalla cultura della colpa alla cultura della responsabilità: prospettive pedagogiche

Di fronte a un quadro così complesso, la tentazione di cercare un capro espiatorio è forte: la colpa è dei giovani, dei social media, dei gestori dei locali, dello Stato assente. È necessario uscire dalla cultura delle colpe e dare voce alla cultura delle responsabilità, questo significa, in prospettiva pedagogica, promuovere un'assunzione di responsabilità diffusa e condivisa, che coinvolga tutti gli attori della comunità educante: famiglia, scuola, università, associazioni, istituzioni. Un primo, fondamentale asse di intervento è quello dell'educazione alla sicurezza e alla consapevolezza del rischio. Non si tratta di instillare la paura o di de-

monizzare il divertimento, ma di fornire ai giovani gli strumenti cognitivi ed emotivi per riconoscere le situazioni di pericolo, per valutare le conseguenze delle proprie azioni e per adottare comportamenti sicuri per sé e per gli altri. Questo tipo di educazione non può essere delegato a campagne informative occasionali, ma deve diventare parte integrante dei percorsi formativi, fin dalla prima infanzia. La pedagogia speciale, con la sua attenzione all'unicità di ogni individuo e alla valorizzazione delle differenze, può offrire un contributo prezioso in questo campo, distinguendosi da approcci puramente psicologici o generalisti per la sua capacità di progettare interventi mirati che intercettano le vulnerabilità specifiche, trasformandole in leve per l'empowerment personale e sociale. Essa promuove un approccio inclusivo all'educazione alla sicurezza, che tenga conto dei diversi stili di apprendimento e dei bisogni educativi speciali di ciascuno (D'Alonzo, 2018; Cottini, 2017; Ianes, 2006; Canevaro, 2007; Pavone, 2014). Un'educazione alla sicurezza efficace deve essere esperienziale, partecipativa e contestualizzata, deve partire dalla realtà vissuta dai giovani e deve aiutarli a sviluppare un senso critico rispetto ai messaggi che ricevono dai media e dalla cultura popolare. In questo senso, è fondamentale che l'educazione alla sicurezza non si limiti a trasmettere norme e procedure, ma che promuova lo sviluppo di competenze trasversali come la capacità di valutare i rischi, di prendere decisioni consapevoli, di comunicare in modo efficace in situazioni di emergenza e di cooperare con gli altri per affrontare le difficoltà. Queste competenze, che la recente Legge 22 del 19 febbraio 2025 definisce "competenze non cognitive e trasversali", sono essenziali non solo per la sicurezza personale, ma per la vita in una società democratica e inclusiva.

4.1 Sviluppare le competenze emotive e le funzioni esecutive

Un secondo asse di intervento riguarda lo sviluppo delle competenze emotive e delle funzioni esecutive. La scuola e le altre agenzie formative hanno la responsabilità di creare contesti di apprendimento che non si limitino alla trasmissione di conoscenze, ma che promuovano anche lo sviluppo dell'autoconsapevolezza, dell'autoregolazione, dell'empatia e della capacità di prendere decisioni ponderate. Metodologie didattiche attive e partecipative, come il cooperative learning, il service-learning (Puig et al., 2007) e il debate, possono contribuire a creare una "palestra" in cui i giovani possono allenare queste competenze in un ambiente protetto e supportivo. "Anche le tecnologie digitali, se usate in modo critico e consapevole, possono diventare uno strumento prezioso per promuovere l'inclusione e lo sviluppo di competenze trasversali (Pinnelli & Fiorucci, 2019). La ricerca ha dimostrato che le tecnologie assistive e i sistemi di learning analytics possono essere utilizzati in modo efficace per personalizzare i percorsi di apprendimento e per supportare gli studenti con bisogni educativi speciali (Cottini, 2017; Khor & Mutthulakshmi, 2024)." Più in generale, un uso pedagogicamente orientato delle tecnologie digitali può favorire lo sviluppo del pensiero critico, della creatività e della capacità di collaborazione, competenze fondamentali per affrontare le sfide della società contemporanea.

4.2 Ricostruire la comunità educante

Il terzo e più ambizioso asse di intervento riguarda la ricostruzione di una "comunità educante" (Save the Children, 2020). In una società frammentata e individualista, è fondamentale ricreare reti di solidarietà e di responsabilità condivisa, in cui ogni membro della comunità si senta parte di un progetto comune. La scuola, in particolare, può e deve diventare un presidio di comunità, un luogo aperto al territorio, in grado di dialogare con le famiglie, le associazioni e le istituzioni per costruire un'alleanza educativa forte e coesa. Solo una comunità educante solida e inclusiva può contrastare la disgregazione sociale, offrire ai giovani un orizzonte di senso e di speranza e trasformare la vulnerabilità in una forza. Il capitale sociale, inteso come l'insieme delle relazioni fiduciarie e delle norme di cooperazione che caratterizzano una comunità, è la risorsa più preziosa per promuovere il benessere individuale e collettivo e per prevenire il ripetersi di tragedie come quella di Crans-Montana (Barone et al., 2014). La ricerca ha dimostrato che le comunità

con un alto livello di capitale sociale sono più resilienti di fronte alle crisi e sono in grado di mobilitare risorse e competenze per affrontare le emergenze in modo più efficace.

5. Conclusione

La tragedia di Crans-Montana, come ogni evento traumatico, ci pone di fronte a domande scomode e ci costringe a guardare in faccia le nostre fragilità, individuali e collettive. Ma proprio da questa presa di coscienza può nascere un cambiamento. La sfida, per la pedagogia e per la società tutta, è quella di trasformare il dolore in un'occasione di apprendimento, la paura in un motore di cambiamento e la vulnerabilità in un'opportunità di cura. Educare alla sicurezza, promuovere le competenze emotive, ricostruire i legami comunitari: sono queste le direttrici di una pedagogia della cura che, a partire dalla fragilità dell'io, sappia ricostruire un orizzonte di senso e di speranza per le nuove generazioni. Non si tratta di un compito facile, né di breve periodo. Ma è un compito ineludibile, se vogliamo che la memoria delle vittime di Crans-Montana e di tutte le altre stragi insensate non sia vana, ma si trasformi in un impegno concreto per costruire un futuro più sicuro, più giusto e più umano per tutti. Per tradurre questa visione in buone pratiche educative concrete, è auspicabile l'implementazione di simulazioni partecipate nelle scuole, la creazione di laboratori di peer-education sulla percezione del rischio e la progettazione di spazi di fruizione musicale che integrino, fin dalla loro concezione, principi di accessibilità universale e sicurezza inclusiva. In questa prospettiva, la pedagogia speciale ha un ruolo fondamentale da svolgere. La sua attenzione all'unicità di ogni individuo, la sua sensibilità verso le fragilità e le vulnerabilità, la sua vocazione inclusiva la rendono una disciplina preziosa per affrontare le sfide educative del nostro tempo. Non si tratta solo di rispondere ai bisogni speciali di alcune categorie di studenti, ma di promuovere una cultura dell'inclusione e della cura che coinvolga tutta la comunità educante e che trasformi la scuola in un luogo di crescita, di scoperta e di costruzione di senso per tutti i giovani, nessuno escluso.

Riferimenti bibliografici

Aguirre, B. E. (2011). Normative collective behavior in the Station building fire. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 19(2), 100-111. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2011.00759.x

Alberts, A., Elkind, D., & Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(1), 71–76. DOI: 10.1007/s10964-006-9144-4.

Atiyeh, B. (2013). Brazilian Kiss Nightclub Disaster. *Annals of Burns and Fire Disasters,* 26(2), 100-101. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3741004/

Barone, G., de Blasio, G., & Sestito, P. (eds.). (2014). *Capitale sociale, economia, politica economica*. Banca d'Italia.

Bartram, S. L. (2023). Understanding Crowd Dynamics and Psychology for Better Emergency Response. Defense Technical Information Center. https://apps.dtic.mil/sti/html/trecms/AD1213115/

Benasayag, M., & Cany, B. (2025). *Controffensiva. Agire e resistere nell'epoca della complessità*. Feltrinelli.

Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Erickson.

Cantou, P., Kleber, B., Kotz, S. A., Vuust, P., Fasano, M. C., & Brattico, E. (2025). Emotion Regulation in the Preadolescent Brain and the Role of Individual Temperamental Differences. *Brain and Behavior*, e70895. DOI: 10.1002/brb3.70895

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

Cristofanelli, S., Testa, S., Centonze, E., Baccini, G., Toniolo, F., & Vavalle, V. (2024). Exploring emotion dysregulation in adolescence and its association with social immaturity, self-representation, and thought process problems. *Frontiers in Psychology,* 15, 1320520. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1320520

D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé.

Debord, G. (1967). *La società dello spettacolo*. De Donato.

Deuze, M. (2007). Review: Zygmunt Bauman Liquid Fear. *International Journal of Cultural Studies*, 10(4), 506-508. DOI: 10.1177/1367877907086355

Elshiekh, N. (2022). Astroworld tragedy: Analyzing previous crowd crush case. *U. Cent. Fla. Dep't Legal Stud.* LJ, 5, 12.
Fruin, J. J. (1993). The causes and prevention of crowd disasters. *Engineering for crowd safety,* 99-108.
Gragnani, A., et al. (2017). Response and legislative changes after the Kiss nightclub fire. *Burns,* 43(1), 1-7. DOI: 10.1016/j.burns.2016.07.001
Guy-Evans, O., & McLeod, S. (2025). When Does the Prefrontal Cortex Fully Develop? *Simply Psychology*. https://www.simplypsychology.org/prefrontal-cortex-development-age.html
Harrington, D. T., & Biffl, W. L. (2005). The station nightclub fire. *Journal of Burn Care & Research*, 26(2), 141-143. DOI: 10.1097/01.bcr.0000155537.60909.fc
HHS.gov. (s.d.). *Social Media and Youth Mental Health.* https://www.hhs.gov/sites/default/files/sg-youth-mental-health-social-media-advisory.pdf
Ianes, D. (2006). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione.* Erickson.
Khor, E. T., & Mutthulakshmi, K. (2024). A systematic review of the role of learning analytics in supporting personalized learning. *Education Sciences,* 14(1), 51. DOI: 10.3390/educsci14010051.
Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio: Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta.* Raffaello Cortina.
Lazzari, D. (2026, 16 febbraio). *L'amore rifugio (e poi stampella): adolescenti, identità fragili e bisogno di controllo*. HuffPost Italia.
Le Bon, G. (1895). *Psychologie des foules.* F. Alcan.
Mahoney, E. J. (2005). Lessons learned from a nightclub fire: institutional disaster response. *Journal of Burn Care & Research*, 26(2), 144-148. DOI: 10.1097/01.bcr.0000155538.60909.fc
Marino, C., Canale, N., Melodia, F., & Spada, M. M. (2021). The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, 8(4), 543-554. DOI: 10.1007/s40429-021-00398-0
Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry,* 12, 628252. DOI: 10.3389/fpsyt.2021.628252
Pavone, M. (2014). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale.* Mondadori università.
Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2019). *Le tecnologie nei processi di integrazione e di inclusione. In Innovazione e inclusione*. Università del Salento.
Puig, J. M. R., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Apprendimento-servizio. Educare alla cittadinanza e alla solidarietà*. Erickson.
Rahgozar, S., & Giménez-Llort, L. (2020). Foundations and Applications of Logotherapy to Improve Mental Health of Immigrant Populations in the Third Millennium. *Frontiers in Psychiatry,* 11, 451. DOI: 10.3389/fpsyt.2020.00451
Save the Children. (2020). *Che cos'è la comunità educante e come costruirla: 7 suggerimenti.* https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti
Seo, J., Lee, C. S., Lee, Y. J., Bhang, S. Y., & Kim, J. H. (2021). The type of daily life stressors associated with social media use in adolescents with problematic internet/smartphone use. *Psychiatry Investigation,* 18(4), 317. DOI: 10.30773/pi.2020.0400
Tomczyk, Ł., & Lizde, E. S. (2023). Is real screen time a determinant of problematic smartphone and social network use among young people? *Telematics and Informatics,* 76, 101918. DOI: 10.1016/j.tele.2023.101918
Trinh, N. H. T., et al. (2014). Psychological Sequelae of the Station Nightclub Fire. *Journal of Burn Care & Research*, 35(6), e381-e387. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4275219/
World Health Organization (WHO). (2024, 25 settembre). *Teens, screens and mental health*. https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens—screens-and-mental-health
Zuckerman, M. (1994). Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking. Cambridge University Press.
Zuckerman, M. (2007). Sensation seeking and risky behavior. *American Psychological Association*. DOI: 10.1037/11555-000

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 inscrive 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 (Schore, 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 Io 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[1].

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.

Tonia De Giuseppe
Professoressa Associata, Università Giustino Fortunato, t.degiuseppe@unifortunato.eu
Manuel Aversano
Università Giustino Fortunato, manuel.aversano@outlook.it

Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale

The principle of intersubjectivity in Flipped Inclusion: educating for social responsibility

Call

This contribution is a theoretical-reflexive essay of a speculative and interpretative nature, based on a critical analysis of pedagogical, philosophical, and educational science literature. It aims to investigate the connection the link between the vulnerability of the masses and the fragility of the self in the current phase of socio-cultural transformation, adopting intersubjectivity as a guiding and generative principle, articulated through the Flipped Inclusion model. In an era marked by social acceleration, pervasive mediatization, and a crisis of community bonds (Bauman, 2000; Rosa, 2015; Castells, 1996), critical collective events and seemingly dysfunctional behaviors of younger generations call for a non-blaming, systemic, bio-psycho-social perspective (Bronfenbrenner, 1979, 2002; Morin, 1999). In this scenario, Flipped Inclusion is interpreted not only as a teaching methodology but as a transformative and complex paradigm (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021), capable of promoting agency (Aiello, 2022), ethical leadership, and shared social responsibility. Intersubjectivity, rooted in dialogical philosophy (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) and the epistemology of embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), is assumed as the ontological and pedagogical foundation for designing inclusive, ecosystem-oriented learning communities aimed at the collective construction of meaning. Finally, the contribution proposes a reconfiguration of the educational function as a practice of social co-responsibility, capable of transforming collective vulnerability into a generative space for community learning.

Keywords: intersubjectivity, flipped inclusion, ego fragility, social responsibility, inclusive education

Il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo di natura speculativa e interpretativa, fondato sull'analisi critica della letteratura pedagogica, filosofica e delle scienze dell'educazione. Si intende indagare il nesso tra vulnerabilità delle masse e fragilità dell'Io nell'attuale fase di trasformazione socio-culturale, assumendo come principio regolativo e generativo quello dell'intersoggettività, declinato nel modello della Flipped Inclusion. In un'epoca segnata da accelerazione sociale, mediatizzazione pervasiva e crisi dei legami comunitari (Bauman, 2000; Rosa, 2015; Castells, 1996), gli eventi collettivi critici e i comportamenti apparentemente disfunzionali delle giovani generazioni sollecitano una lettura non colpevolizzante, ma sistemica, bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1999). In tale scenario, la Flipped Inclusion viene interpretata non solo come metodologia didattica, ma come paradigma trasformativo e semplesso (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021), capace di promuovere agency (Aiello, 2022), leadership etica e responsabilità sociale condivisa. L'intersoggettività, radicata nella filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) e nell'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), viene assunta quale fondamento ontologico e pedagogico per la progettazione di ambienti comunitari di apprendimento inclusivo, ecosistemico e orientato alla costruzione collettiva di senso. Il contributo propone, infine, una riconfigurazione della funzione educativa quale pratica di corresponsabilità sociale, capace di trasformare la vulnerabilità collettiva in spazio generativo di apprendimento comunitario.

Parole chiave: intersoggettività, flipped inclusion, fragilità dell'io, responsabilità sociale, educazione inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: De Giuseppe, T., & Aversano, M. (2026). Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 86-96. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-09

Corresponding Author: Tonia De Giuseppe | t.degiuseppe@unifortunato.eu

Received: 13/03/2026| **Accepted**: 08/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-09

Introduzione

La contemporaneità appare segnata da una tensione strutturale tra esposizione collettiva e disgregazione relazionale. Le masse, sempre più connesse e simultaneamente frammentate, vivono in una condizione di vulnerabilità diffusa, determinata dall'intreccio tra precarizzazione economica, accelerazione dei ritmi esistenziali e dissoluzione delle narrazioni condivise (Bauman, 2000; Rosa, 2015). In tale contesto, la fragilità dell'Io non può essere interpretata come semplice deficit individuale, ma come espressione di un ecosistema culturale in trasformazione (Morin, 1999). La società in rete (Castells, 1996) ha ridefinito i processi di costruzione identitaria: il riconoscimento sociale si gioca sempre più nello spazio pubblico mediatizzato, in cui visibilità e performatività assumono un valore quasi ontologico. L'"esserci" si traduce in "apparire", producendo nuove configurazioni dell'esperienza di sé (Turkle, 2011). Tuttavia, la connessione permanente non garantisce autentica intersoggettività: può anzi generare isolamento emotivo, esposizione narcisistica e dipendenza simbolica (Livingstone, 2022; Selwyn, 2021). Di fronte a comportamenti collettivi che appaiono disfunzionali o paradossali nei momenti di crisi, l'analisi pedagogica è chiamata a evitare spiegazioni riduzionistiche. Il paradigma bio-psico-sociale (Bronfenbrenner, 1979) offre una chiave interpretativa capace di intrecciare dimensioni neurocognitive, emotive, relazionali e culturali. La complessità, intesa nel senso moriniano del termine come ciò che è "intessuto insieme" (Morin, 1999), impone di abbandonare la cultura della colpa per abbracciare una cultura della responsabilità. In questa prospettiva, il principio dell'intersoggettività assume un valore fondativo. Nella filosofia dialogica, l'Io si costituisce nel rapporto con il Tu (Buber, 1958); nel dialogismo di Bakhtin (1981), ogni coscienza è intrinsecamente relazionale; nell'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991), la cognizione emerge dall'interazione tra organismo e ambiente; nella fenomenologia di Merleau-Ponty (2001), il corpo è il luogo originario della relazione al mondo. L'intersoggettività non è quindi semplice relazione tra soggetti già dati, ma condizione ontologica di possibilità della soggettività stessa. La pedagogia speciale e inclusiva, intesa come scienza della soggettività e dell'intersoggettività (Aversano, 2024), è chiamata a ripensare i propri dispositivi alla luce di tale principio. L'inclusione non può limitarsi a strategie compensative, ma deve configurarsi come paradigma trasformativo capace di riprogettare l'intero ecosistema educativo (Florian, 2019; Ainscow, 2020). In questa direzione, la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021) rappresenta un modello che integra complessità e accessibilità, tecnologia e corporeità, individualizzazione e comunità. L'ipotesi che guida il presente contributo è che la Flipped Inclusion, letta attraverso il principio dell'intersoggettività, possa configurarsi come dispositivo pedagogico orientato all'autonomia, alla libertà, alla responsabilità sociale e alla capacità di risolvere problemi. Educare alla responsabilità sociale significa promuovere agency (Aiello, 2022), capacità riflessiva (Brookfield, 2005), apprendimento trasformativo (Mezirow, 2018) e leadership etica (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006), in una prospettiva ecosistemica che connette individuo, comunità e ambiente (Guattari, 2000). La questione non è dunque spiegare i comportamenti giovanili attraverso categorie patologizzanti, ma interrogare la qualità dei contesti educativi e delle pratiche formative: in che misura essi favoriscono sviluppo delle funzioni esecutive, regolazione emotiva, pensiero critico e partecipazione comunitaria? In che misura promuovono esperienze autentiche di intersoggettività? A tali interrogativi il presente lavoro risponde articolando quattro movimenti concettuali e operativi propri del modello Flipped Inclusion: Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare. Si tratta di quattro dimensioni intrecciate, che mirano a trasformare la vulnerabilità collettiva in opportunità generativa per un apprendimento comunitario e inclusivo.

1. E - *ESPLORARE* la fragilità dell'Io nella complessità contemporanea

La fragilità dell'Io, nel contesto della modernità avanzata, non può essere interpretata come semplice vulnerabilità psicologica individuale. Essa rappresenta piuttosto l'esito emergente di un intreccio sistemico tra sviluppo neurocognitivo, dinamiche relazionali, configurazioni culturali e dispositivi tecnologici. In questa prospettiva, la soggettività si configura come fenomeno ecologico, inscritto in una rete multilivello di

interazioni (Bronfenbrenner, 1979). Il modello ecologico dello sviluppo umano evidenzia come ogni individuo cresca all'interno di microsistemi (famiglia, scuola, pari), mesosistemi (relazioni tra contesti), esosistemi (istituzioni, media) e macrosistemi (valori culturali, ideologie). Nell'epoca della società in rete (Castells, 1996), tali livelli risultano profondamente ristrutturati. La dimensione digitale non è più un semplice ambiente aggiuntivo, ma costituisce uno spazio strutturante dell'esperienza. L'Io contemporaneo si costruisce in ambienti ibridi, simultaneamente fisici e virtuali, nei quali il riconoscimento sociale è mediato da algoritmi, visibilità e metriche di consenso. L'accelerazione sociale descritta da Rosa (2015) produce una compressione temporale che incide sui processi di interiorizzazione e maturazione. La formazione dell'identità richiede tempi lenti, dialogo, narrazione condivisa; tuttavia, la logica performativa dell'ecosistema digitale privilegia immediatezza, reattività, esposizione continua. L'esperienza di sé rischia così di frammentarsi in sequenze episodiche, prive di sedimentazione simbolica. Zygmunt Bauman (2000) ha parlato di modernità liquida per descrivere una condizione in cui le strutture sociali non offrono più solidità né continuità. In tale scenario, la fragilità dell'Io non è tanto debolezza caratteriale quanto effetto della dissoluzione dei riferimenti stabili. L'identità diventa progetto individuale permanente, continuamente rinegoziato, spesso sotto pressione. Sul piano neurocognitivo, lo sviluppo delle funzioni esecutive – pianificazione, controllo inibitorio, flessibilità cognitiva – risulta fortemente influenzato dalla qualità delle esperienze relazionali e ambientali (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014). La capacità di prevedere le conseguenze delle proprie azioni, di modulare impulsi e di assumere decisioni responsabili non è solo dato biologico, ma competenza coltivata attraverso contesti educativi significativi. In ambienti iperstimolanti e frammentati, l'attenzione tende a essere continuamente sollecitata e dispersa, con effetti sulla regolazione emotiva e sulla costruzione del senso di continuità personale. Sherry Turkle (2011) ha evidenziato come la connessione permanente possa generare un paradosso: essere sempre in relazione senza sentirsi realmente riconosciuti. La comunicazione mediata riduce la complessità del contatto corporeo e della presenza incarnata, elementi che la fenomenologia di Merleau-Ponty (2001) considera fondamentali per la costituzione del Sé. La soggettività emerge infatti attraverso un corpo situato, esposto allo sguardo e alla risposta dell'Altro. L'intersoggettività, in questa prospettiva, non è semplice scambio comunicativo, ma processo costitutivo della coscienza. Martin Buber (1958) ha mostrato come l'Io si realizzi pienamente solo nella relazione Io-Tu, mentre l'atteggiamento Io-Esso riduce l'Altro a oggetto. Analogamente, il dialogismo di Mikhail Bakhtin (1981) concepisce la coscienza come intrinsecamente polifonica: ogni parola è risposta a parole precedenti e anticipazione di risposte future. L'Io, dunque, è sempre già dialogico. L'epistemologia dell'embodiment proposta da Francisco Varela, Evan Thompson ed Eleanor Rosch (1991) rafforza tale impostazione: la cognizione non è rappresentazione interna di un mondo esterno, ma enazione, co-emergenza di mente e ambiente attraverso l'azione incarnata. Se l'ambiente muta radicalmente – come accade nella mediatizzazione pervasiva – anche le forme della soggettività si trasformano. In questo quadro, la fragilità dell'Io può manifestarsi come difficoltà di integrare esperienze eterogenee in una narrazione coerente, come dipendenza dal riconoscimento esterno, come vulnerabilità alle dinamiche di gruppo in situazioni di sovraffollamento o pressione emotiva. Tuttavia, attribuire tali fenomeni esclusivamente a deficit individuali significherebbe ignorare la dimensione sistemica della complessità (Morin, 1999; Bateson, 1972). Gregory Bateson (1972) ha sottolineato come mente e natura costituiscano un'unità sistemica. L'errore epistemologico consiste nel separare individuo e contesto, soggetto e ambiente. Se la mente è processo relazionale, allora anche la responsabilità educativa deve essere condivisa. La fragilità dell'Io diventa indicatore della qualità delle reti relazionali e simboliche in cui esso è immerso. L'ambiente digitale, inoltre, ridefinisce i processi di apprendimento. La cultura della convergenza (Jenkins, 2006) produce forme partecipative inedite, ma anche nuove asimmetrie. La cosiddetta inclusione digitale non coincide automaticamente con empowerment (Selwyn, 2021). Senza accompagnamento critico, la tecnologia può amplificare diseguaglianze e dipendenze. Dal punto di vista pedagogico, la questione centrale diventa allora: quali dispositivi educativi sono in grado di sostenere la costruzione di un Io riflessivo, capace di agency, libertà, autonomia e responsabilità? L'agency, come sottolinea Aiello (2022), non è mera autodeterminazione individuale, ma capacità di agire in contesti relazionali complessi, negoziando significati e assumendo responsabilità. L'apprendimento trasformativo descritto da Mezirow (2018) implica un pro-

cesso di riflessione critica sui propri schemi di significato. Tale processo richiede ambienti dialogici, in cui il confronto con l'altro non sia minaccia ma opportunità di crescita. Stephen Brookfield (2005) ha evidenziato come il pensiero critico emerga dall'interazione tra prospettive diverse e dalla capacità di interrogare presupposti impliciti. Se la fragilità dell'Io è correlata a una riduzione delle esperienze autenticamente dialogiche, allora la risposta educativa non può limitarsi al potenziamento individuale, ma deve riguardare la ristrutturazione degli ambienti di apprendimento. La pedagogia inclusiva, nella prospettiva di Florian (2019), non si concentra su categorie di studenti "con bisogni speciali", ma sulla trasformazione delle pratiche per renderle accessibili e significative per tutti. L'analisi della fragilità dell'Io conduce dunque a una consapevolezza: la vulnerabilità collettiva non è anomalia da correggere, ma sintomo di un ecosistema relazionale da ripensare. L'educazione è chiamata a farsi spazio di ricomposizione tra corporeità, tecnologia, emozione e pensiero; tra individualità e comunità; tra libertà e responsabilità. In questa cornice prende forma la necessità di un modello capace di integrare complessità e accessibilità, soggettività e intersoggettività, innovazione e cura. È in tale orizzonte che la Flipped Inclusion può essere reinterpretata non solo come metodologia didattica, ma come dispositivo sistemico orientato alla generazione di ambienti intersoggettivi responsabili.

2. *I - IDEARE* dispositivi intersoggettivi

Se l'esplorazione della fragilità dell'Io conduce a riconoscere la natura sistemica della vulnerabilità contemporanea, il passaggio successivo non può limitarsi alla diagnosi. Occorre ideare dispositivi educativi capaci di tradurre il principio dell'intersoggettività in architetture formative concrete. "Ideare" implica un movimento progettuale intenzionale: non semplice applicazione metodologica, ma costruzione riflessiva di ambienti capaci di integrare complessità e accessibilità. In tale prospettiva, la Flipped Inclusion si configura come paradigma trasformativo che supera tanto la didattica trasmissiva quanto l'inclusione compensativa. Il modello propone un'inversione non solo temporale (studio individuale prima, attività collaborative dopo), ma epistemologica: il sapere non è oggetto da trasferire, bensì processo da co-costruire in una comunità dialogica. L'inversione didattica, nel quadro della Flipped Inclusion, assume una valenza ontologica. Capovolgere significa ridefinire le gerarchie tra docente e discente, tra centro e periferia, tra normalità e differenza. In questo senso, il modello si avvicina alla pedagogia critica di Paulo Freire (1970, 2004), per il quale l'educazione autentica è dialogo e problematizzazione, non deposito di contenuti. L'apprendimento diventa atto di coscientizzazione, esercizio di responsabilità condivisa. La Flipped Inclusion integra tale prospettiva con un impianto sistemico e semplesso. La semplessità, concetto elaborato in ambito neuroscientifico e didattico (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014, 2023), indica la capacità dei sistemi complessi di generare soluzioni semplici ed efficaci senza ridurre la ricchezza delle interazioni. Applicata alla progettazione educativa, essa implica la costruzione di dispositivi flessibili, adattivi, capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni senza frammentare l'esperienza formativa. Ideare dispositivi intersoggettivi significa, dunque, assumere la complessità come dato strutturale e non come ostacolo. Edgar Morin (1999) ricorda che educare alla complessità significa connettere, contestualizzare, globalizzare. La Flipped Inclusion, in questa chiave, non segmenta gli studenti in categorie, ma costruisce ambienti in cui ciascuno possa partecipare secondo le proprie modalità, contribuendo alla costruzione comune del sapere. Un riferimento operativo fondamentale è rappresentato dall'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002), che propone di progettare curricoli flessibili fin dall'origine, offrendo molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento. Tuttavia, mentre l'UDL si concentra prevalentemente sull'accessibilità cognitiva, la Flipped Inclusion amplia l'orizzonte includendo la dimensione relazionale ed etica della partecipazione. In questa prospettiva, l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) offre una cornice per ripensare culture, politiche e pratiche scolastiche in senso inclusivo. Ideare dispositivi intersoggettivi significa intervenire simultaneamente su questi tre livelli: non basta modificare le metodologie, occorre trasformare le rappresentazioni implicite della differenza e le dinamiche di potere che attraversano l'istituzione educativa. Vale la pena collocare la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2020) nel più ampio

dibattito internazionale sulla flipped classroom e sull'inclusive education. Sul versante della didattica capovolta, il modello si inscrive nella tradizione inaugurata da Bergmann e Sams (2012), che hanno sistematizzato l'approccio flipped come inversione tra istruzione diretta e lavoro applicativo, e ulteriormente sviluppata da Bishop e Verleger, i quali hanno evidenziato come la flipped classroom favorisca l'apprendimento attivo e la partecipazione degli studenti (Bergmann & Sams; 2012; Bishop & Verleger, 2013). Ricerche internazionali successive hanno confermato l'efficacia di tale approccio nel promuovere engagement, pensiero critico e risultati di apprendimento (Akçayıt et al., 2016; Lo & Hew, 2017). Rispetto a tali modelli, la Flipped Inclusion si distingue per l'esplicita attenzione alle dimensioni inclusive ed ecosistemiche, integrando l'inversione didattica con i principi della pedagogia speciale e della corresponsabilità comunitaria. Sul versante dell'inclusive education, il modello dialoga con le prospettive di Ainscow e Florian, che concepiscono l'inclusione come trasformazione sistemica delle pratiche educative piuttosto che come adattamento individuale (Ainscow; 2020; Florian, 2019). In questo quadro, la Flipped Inclusion si propone come dispositivo capace di operazionalizzare tali principi attraverso una metodologia strutturata e flessibile, orientata alla partecipazione autentica di tutti gli studenti. Il principio dell'intersoggettività funge da criterio regolativo. Come evidenziato dalla filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981), il soggetto si costituisce nella relazione. Un dispositivo educativo coerente con tale principio deve favorire spazi di parola autentica, riconoscimento reciproco, negoziazione di significati. La Flipped Inclusion, prevedendo momenti di studio individuale preparatorio e fasi di lavoro cooperativo, crea le condizioni per un apprendimento dialogico in cui la differenza non è ostacolo ma risorsa epistemica. L'agency, concettualizzata da Aiello (2022) come capacità di agire intenzionalmente nei contesti, rappresenta uno degli esiti attesi di tali dispositivi. Ideare ambienti intersoggettivi significa offrire opportunità concrete di partecipazione decisionale, problem solving collaborativo, riflessione metacognitiva. L'apprendimento non è solo acquisizione di competenze, ma esercizio di libertà, autonomia e responsabilità. In questo senso, la leadership assume un ruolo decisivo. James MacGregor Burns (1978) e successivamente Bass e Riggio (2006) hanno definito la leadership trasformativa come capacità di ispirare, motivare e orientare verso obiettivi condivisi. In ambito educativo, ciò implica una figura docente capace di facilitare processi dialogici, di promuovere autonomia senza abdicare alla guida. La Flipped Inclusion richiede una leadership distribuita, in cui la responsabilità sia condivisa e negoziata. L'innovazione tecnologica, spesso associata alla didattica capovolta, deve essere interpretata criticamente. L'intelligenza artificiale e gli ambienti digitali offrono strumenti potenti, ma il loro utilizzo necessita di orientamento etico (Russell & Norvig, 2022; Floridi, 2020). Ideare dispositivi intersoggettivi significa evitare che la tecnologia sostituisca la relazione, utilizzandola invece per amplificare possibilità di accesso, cooperazione e personalizzazione. Il modello Flipped Inclusion integra media education (De Giuseppe, 2017) e progettazione ecosistemica, ponendo attenzione alla costruzione di competenze critiche rispetto ai linguaggi digitali. In un contesto in cui l'identità è continuamente esposta e negoziata online, l'educazione deve offrire strumenti per comprendere i meccanismi di visibilità, consenso e influenza. La dimensione comunitaria dell'apprendimento, sottolineata da Peter Jarvis (2009), evidenzia come l'esperienza formativa sia sempre situata in un contesto sociale. Ideare dispositivi intersoggettivi significa riconoscere la scuola come comunità di pratica e di ricerca, in cui l'errore diventa occasione di apprendimento e la vulnerabilità spazio di condivisione. La Flipped Inclusion, letta in chiave sistemica, si configura dunque come modello capace di integrare: complessità e accessibilità; tecnologia e corporeità; individualizzazione e comunità; autonomia e corresponsabilità. Ideare non è atto neutro, ma scelta etico-politica. Significa assumere la responsabilità di configurare ambienti che favoriscano non solo performance, ma crescita umana integrale. In un'epoca in cui la fragilità dell'Io è spesso amplificata da dinamiche competitive e performative, l'educazione può diventare spazio di ri-significazione, in cui la vulnerabilità è riconosciuta e trasformata in risorsa relazionale. Il passaggio dall'esplorazione all'ideazione segna quindi una svolta: dalla constatazione della complessità alla progettazione intenzionale di dispositivi che la abitino senza semplificarla in modo riduttivo. La Flipped Inclusion, intesa come modello semplesso di inclusività sistemica, rappresenta un tentativo di articolare tale passaggio, orientando l'azione educativa verso la costruzione di comunità dialogiche responsabili.

3. *P - PROGETTARE* ambienti ecosistemici di apprendimento comunitario

Se *Ideare* concerne la configurazione concettuale dei dispositivi educativi, *Progettare* ne rappresenta la traduzione sistemica e operativa. Progettare ambienti ecosistemici di apprendimento comunitario significa assumere l'educazione come pratica situata, intrecciata alle dimensioni ambientali, sociali e mentali che compongono l'esperienza umana. In tale prospettiva, l'intersoggettività non è solo principio relazionale, ma criterio di organizzazione degli spazi, dei tempi e delle interazioni. L'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2002) ha evidenziato come i contesti non siano semplici cornici, ma fattori attivi nella costruzione della soggettività. La progettazione educativa deve quindi considerare la qualità delle relazioni tra microsistemi (famiglia–scuola–territorio), promuovendo continuità e coerenza simbolica. La frammentazione tra ambienti di vita, tipica della modernità liquida (Bauman, 2000), genera dissonanze che incidono sulla costruzione identitaria. Un ambiente ecosistemico, al contrario, favorisce connessioni significative e narrazioni condivise. In questa direzione, la prospettiva della complessità (Morin, 1999) invita a superare la separazione tra sapere disciplinare e vita quotidiana. Progettare significa tessere legami tra conoscenze, esperienze e responsabilità. La Flipped Inclusion, integrando studio individuale, cooperazione e riflessione metacognitiva, può diventare architettura capace di connettere livelli diversi dell'esperienza formativa. Un contributo rilevante proviene dall'ecologia integrale proposta da Félix Guattari (2000), che distingue ma connette tre dimensioni: ecologia ambientale, ecologia sociale, ecologia mentale. La crisi contemporanea non è solo ambientale, ma anche relazionale e psichica. L'educazione, pertanto, non può limitarsi alla trasmissione di competenze, ma deve promuovere consapevolezza sistemica e responsabilità etica. In tale quadro si colloca l'educazione alla sostenibilità, sollecitata anche dai rapporti dell'IPCC (2022), che richiamano l'urgenza di trasformazioni culturali profonde. Tuttavia, la sostenibilità non può essere ridotta a contenuto curricolare: deve diventare criterio progettuale. Un ambiente ecosistemico di apprendimento integra pratiche di cooperazione, cura dei beni comuni, partecipazione attiva al territorio. Le ricerche sull'outdoor education e sul contatto con la natura mostrano come l'esperienza ambientale favorisca concentrazione, benessere emotivo e apprendimento significativo (Kuo et al., 2019; Bratman et al., 2019; Chawla, 2015). Tali evidenze suggeriscono che la progettazione educativa debba includere dimensioni corporee e sensoriali spesso trascurate negli ambienti scolastici tradizionali. La fenomenologia dell'embodiment (Merleau-Ponty, 2001; Varela et al., 1991) conferma che la cognizione è radicata nell'esperienza incarnata: apprendere significa agire nel mondo, non solo rappresentarlo simbolicamente. La Flipped Inclusion, in quanto modello semplesso (Sibilio, 2014, 2023), può integrare tali dimensioni attraverso una progettazione flessibile, che alterni momenti di studio mediato da tecnologie a esperienze collaborative e situate. La tecnologia, in questo contesto, non è fine ma strumento per ampliare l'accesso e facilitare la personalizzazione (Rose & Meyer, 2002), mantenendo centrale la relazione intersoggettiva. Progettare ambienti ecosistemici implica inoltre una revisione delle culture istituzionali. L'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011) sottolinea come l'inclusione sia processo continuo di trasformazione delle pratiche e delle politiche. La Flipped Inclusion può fungere da catalizzatore di tale trasformazione, promuovendo una caring society scolastica (De Giuseppe & Corona, 2021) fondata su corresponsabilità e partecipazione. La qualità della vita, concetto esplorato in prospettiva inclusiva da Giaconi, Del Bianco, D'Angelo e Marfoglia (2024), diventa parametro di valutazione dell'efficacia educativa. Non basta misurare risultati cognitivi; occorre considerare benessere, senso di appartenenza, partecipazione sociale. Progettare ambienti ecosistemici significa quindi integrare dimensioni cognitive, emotive e sociali in un quadro unitario. La leadership educativa assume in questo processo una funzione di mediazione sistemica. Secondo Kouzes e Posner (2007), la leadership efficace mobilita le persone attorno a visioni condivise. In un'ottica trasformativa (Bass & Riggio, 2006), il dirigente e il docente diventano facilitatori di comunità di apprendimento. L'organizzazione scolastica può essere letta come learning organization (Senge, 1990), capace di apprendere dall'esperienza e di adattarsi ai cambiamenti. Un ambiente ecosistemico di apprendimento comunitario è caratterizzato da: integrazione tra formale, non formale e informale (Jarvis, 2009); valorizzazione delle differenze come risorsa epistemica (Florian, 2019); apertura al territorio e alle reti sociali; uso critico e responsabile delle tecnologie (Selwyn, 2021; Floridi, 2020); promozione di pratiche

cooperative e solidali. In questa prospettiva, la responsabilità sociale non è contenuto aggiuntivo, ma dimensione trasversale della progettazione. Educare alla responsabilità significa offrire occasioni concrete di partecipazione: gestione condivisa di progetti, decisioni collettive, riflessioni etiche su problemi reali. La Flipped Inclusion, favorendo il lavoro collaborativo e la riflessione critica, può costituire dispositivo privilegiato per tali esperienze. La progettazione ecosistemica comporta infine una ridefinizione del concetto di successo formativo. In una cultura orientata alla performance, il rischio è ridurre l'apprendimento a competizione individuale. Un ambiente comunitario, invece, valorizza il successo condiviso, la crescita reciproca, la costruzione collettiva di senso. Ciò non implica abbassare le aspettative, ma ridefinirle in chiave cooperativa. L'intersoggettività, assunta come principio fondativo, orienta ogni scelta progettuale: dalla disposizione degli spazi alla gestione dei tempi, dalla valutazione alla governance. L'ambiente diventa mediatore di relazioni e significati. Progettare, in tal senso, equivale a creare le condizioni affinché la vulnerabilità individuale trovi sostegno nella rete comunitaria e si trasformi in opportunità di apprendimento condiviso. Il passaggio dalla fase *Ideare* alla fase *Progettare* segna quindi l'ingresso nella dimensione strutturale della trasformazione educativa. La Flipped Inclusion, integrata in un paradigma ecosistemico, può contribuire a generare ambienti in cui la fragilità dell'Io non sia stigmatizzata, ma accompagnata attraverso pratiche dialogiche, cooperative e orientate al bene comune.

4. S - *SPERIMENTARE* pratiche di responsabilità sociale capovolta

Se la fase *Esplorare* consente di comprendere e la fase *Ideare* di configurare, la fase *Sperimentare* rappresenta il momento in cui il paradigma prende corpo nella prassi. Sperimentare pratiche di responsabilità sociale capovolta significa tradurre il principio dell'intersoggettività e il modello della Flipped Inclusion in azioni educative verificabili, riflessive e trasformative. La responsabilità sociale "capovolta" non coincide con l'imposizione normativa di comportamenti corretti, né con la semplice trasmissione di valori astratti. Essa implica un rovesciamento di prospettiva: non educare *alla* responsabilità come contenuto esterno, ma creare condizioni in cui la responsabilità emerga come esperienza vissuta nella comunità di apprendimento. In questo senso, il capovolgimento è coerente con la logica della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021): lo spazio dell'aula diventa laboratorio di corresponsabilità, non luogo di ricezione passiva. La fase *Sperimentare* richiede un'organizzazione scolastica capace di apprendere. Peter Senge (1990) ha descritto la learning organization come sistema che sviluppa pensiero sistemico, visione condivisa, apprendimento di gruppo e riflessività. Applicare tale prospettiva alla scuola significa promuovere una cultura della ricerca continua, in cui docenti e studenti siano co-ricercatori del processo educativo. In questa cornice, la ricerca-azione diventa metodologia privilegiata. Essa consente di integrare intervento e riflessione, trasformando l'esperienza in conoscenza. L'apprendimento trasformativo, come delineato da Mezirow (2018), si realizza quando i soggetti mettono in discussione i propri schemi di riferimento attraverso il dialogo critico. La Flipped Inclusion favorisce tale processo, poiché il tempo in presenza è dedicato al confronto, alla problematizzazione, alla co-costruzione di significati. La dimensione della leadership è decisiva nel sostenere tali pratiche. La leadership trasformativa (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006) non si limita alla gestione, ma ispira cambiamento culturale. In ambito educativo, ciò implica promuovere fiducia, incoraggiare l'iniziativa, valorizzare il contributo di ciascuno. La responsabilità sociale capovolta richiede una leadership distribuita, in cui studenti e docenti condividano ruoli e decisioni. L'agency, intesa come capacità di agire intenzionalmente nei contesti (Aiello, 2022), si sviluppa attraverso esperienze concrete di partecipazione. Sperimentare significa offrire occasioni in cui gli studenti possano assumere responsabilità reali: progettare attività, valutare processi, gestire conflitti, contribuire al benessere collettivo. In tali esperienze, la vulnerabilità individuale trova sostegno nella rete comunitaria. Un aspetto centrale riguarda l'etica emozionale. Le emozioni non sono elementi accessori del processo educativo, ma dimensioni costitutive dell'esperienza (Berthoz, 2011). La Flipped Inclusion, integrando momenti di riflessione e cooperazione, crea spazi in cui le emozioni possano essere riconosciute e regolate. L'etica emozionale, come evidenziato in prospettiva pedagogica (De Giuseppe, 2021), implica la capacità

di comprendere l'impatto delle proprie azioni sugli altri, sviluppando empatia e responsabilità. La fase *Sperimentare* deve inoltre confrontarsi con la dimensione tecnologica. L'uso di ambienti digitali e di strumenti di intelligenza artificiale offre opportunità di personalizzazione e accessibilità (Russell & Norvig, 2022), ma richiede orientamento critico (Floridi, 2020). La responsabilità sociale capovolta implica educare a un uso consapevole della tecnologia, evitando tanto l'entusiasmo acritico quanto il rifiuto pregiudiziale. Dal punto di vista valutativo, sperimentare pratiche di responsabilità sociale significa ridefinire i criteri di successo. Non solo risultati cognitivi, ma indicatori di partecipazione, cooperazione, qualità delle relazioni. In questa direzione, la prospettiva della qualità della vita (Giaconi et al., 2024) offre parametri utili per considerare benessere, autodeterminazione e inclusione sociale come esiti formativi. La dimensione comunitaria dell'apprendimento, sottolineata da Jarvis (2009), trova nella fase *Sperimentare* un banco di prova. Le pratiche capovolte devono essere capaci di generare senso di appartenenza e corresponsabilità. Ciò implica anche affrontare conflitti e differenze come occasioni di crescita, in linea con la pedagogia inclusiva trasformativa (Florian, 2019). La responsabilità sociale capovolta si manifesta quando la comunità educativa riconosce che ogni azione individuale incide sul sistema complessivo. Tale consapevolezza richiama l'ecologia delle tre dimensioni (Guattari, 2000): le scelte personali hanno effetti ambientali, sociali e mentali. L'educazione può diventare spazio in cui tali connessioni siano rese visibili e discusse. La fase *Sperimentare*, tuttavia, non è processo lineare. Essa comporta errori, resistenze, aggiustamenti. In una prospettiva complessa (Morin, 1999), l'errore non è fallimento ma momento di apprendimento. La scuola come organizzazione che apprende (Senge, 1990) è capace di trasformare le criticità in opportunità di miglioramento. La Flipped Inclusion, intesa come modello semplesso (Sibilio, 2014, 2023), consente di mantenere equilibrio tra struttura e flessibilità. La sperimentazione non dissolve la progettazione, ma la arricchisce attraverso feedback continui. In tal modo, l'ambiente educativo diventa spazio dinamico di coevoluzione tra soggetti e contesti. Sperimentare pratiche di responsabilità sociale capovolta significa, in definitiva, assumere la vulnerabilità collettiva non come minaccia ma come occasione di apprendimento comunitario. La fragilità dell'Io, inserita in un contesto dialogico e cooperativo, può trasformarsi in risorsa relazionale. L'intersoggettività diventa così non solo principio teorico, ma pratica quotidiana di corresponsabilità.

Conclusioni

Il presente contributo si configura come un saggio teorico-riflessivo di natura speculativa e interpretativa, fondato sull'analisi critica della letteratura pedagogica, filosofica e delle scienze dell'educazione. L'approccio adottato è di tipo ermeneutico-ricostruttivo: attraverso la disamina e la messa in dialogo di prospettive teoriche provenienti da ambiti disciplinari diversi – dalla filosofia dialogica alla fenomenologia, dalla pedagogia critica alla pedagogia speciale e inclusiva – si intende costruire un quadro concettuale coerente e originale, capace di fondare epistemologicamente il modello della Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021) sul principio dell'intersoggettività. Non si tratta, dunque, di una ricerca empirica o sperimentale, bensì di un contributo teorico che aspira a orientare la riflessione e la prassi educativa verso una rinnovata concezione della responsabilità sociale nei contesti formativi inclusivi. A tale scopo, ci si propone pertanto, di offrire al dibattito pedagogico una vision argomentativa sul modello FI, investigando focus epistemologici ancorati prioritariamente all'intersoggettività, indagata come principio di fondo del presente contributo. Altresì viene proposto un inquadramento della prospettiva della Flipped Inclusion nelle prospettive presenti nella letteratura internazionale della Flipped Classroom e dell'inclusive education, al fine di far emergere il posizionamento del modello FI nelle visioni presenti nel dibattito globale. Occorre tuttavia riconoscere i limiti del presente contributo.

Il percorso sviluppato ha inteso attraversare le quattro fasi del modello Flipped Inclusion – Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare – per mostrare come il principio dell'intersoggettività possa costituire il fondamento epistemologico e pedagogico di una rinnovata educazione alla corresponsabilità pro-sociale. La fragilità dell'Io, lungi dall'essere interpretata come semplice deficit individuale, è stata ricollocata entro

un orizzonte ecosistemico complesso, nel quale sviluppo neurocognitivo, configurazioni culturali, ambienti digitali e dinamiche relazionali si intrecciano in modo inestricabile (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1999). La vulnerabilità delle masse, osservabile nei comportamenti collettivi in contesti di pressione o crisi, non può essere compresa attraverso categorie riduzionistiche o colpevolizzanti. Essa richiama piuttosto la necessità di interrogare la qualità delle reti simboliche e relazionali che strutturano l'esperienza contemporanea. La modernità liquida (Bauman, 2000) e l'accelerazione sociale (Rosa, 2015) hanno prodotto una trasformazione dei tempi e degli spazi dell'identità, esponendo i soggetti a dinamiche di riconoscimento mediate e talvolta destabilizzanti (Turkle, 2011; Livingstone, 2022). In questo scenario, il principio dell'intersoggettività emerge come criterio regolativo capace di ricomporre le fratture tra individuo e comunità. L'Io, come mostrano la filosofia dialogica (Buber, 1958; Bakhtin, 1981) e l'epistemologia dell'embodiment (Varela et al., 1991; Merleau-Ponty, 2001), non è entità isolata, ma nodo relazionale. La soggettività si costituisce nel dialogo, nella reciprocità, nella risposta all'altro. Ne deriva che ogni progetto educativo autenticamente inclusivo deve assumere la relazione come struttura portante. La Flipped Inclusion, riletta in questa chiave, si configura come dispositivo semplesso di inclusività sistemica (Sibilio, 2014, 2023; De Giuseppe, 2018; De Giuseppe & Corona, 2021). Essa non si limita a capovolgere la sequenza didattica, ma riorganizza l'intero ecosistema formativo, promuovendo agency (Aiello, 2022), partecipazione e corresponsabilità. Il tempo in presenza diventa spazio dialogico; la tecnologia, strumento di accessibilità e cooperazione; la differenza, risorsa epistemica. La dimensione ecosistemica della progettazione educativa, ispirata alla complessità (Morin, 1999) e all'ecologia integrale (Guattari, 2000), amplia ulteriormente l'orizzonte. Educare alla responsabilità sociale significa rendere visibili le connessioni tra scelte individuali e conseguenze collettive, tra ecologia ambientale, sociale e mentale. Le sfide globali, richiamate anche dai rapporti dell'IPCC (2022), sollecitano una formazione capace di integrare conoscenza, etica e azione. La sperimentazione di pratiche di responsabilità sociale capovolta evidenzia come la scuola possa configurarsi come comunità di apprendimento riflessiva (Senge, 1990), orientata alla trasformazione culturale. La leadership trasformativa (Burns, 1978; Bass & Riggio, 2006) e la ricerca-azione diventano strumenti per sostenere processi di cambiamento condiviso. L'errore, in una prospettiva complessa, non è fallimento ma occasione di apprendimento. L'educazione alla responsabilità sociale, dunque, non si riduce a insegnamento normativo di regole, ma consiste nella creazione di ambienti in cui la responsabilità sia esperita come pratica quotidiana di interdipendenza. La vulnerabilità collettiva può trasformarsi in risorsa generativa quando la comunità educativa è capace di riconoscerla e di accompagnarla attraverso dispositivi dialogici e cooperativi. In conclusione, il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion consente di ripensare l'educazione come spazio di co-costruzione di senso e di corresponsabilità. In un'epoca segnata da fragilità identitarie e tensioni globali, la pedagogia inclusiva è chiamata a farsi laboratorio eticopolitico, capace di integrare complessità e accessibilità, tecnologia e corporeità, autonomia e comunità. Solo in tale intreccio può maturare una responsabilità sociale autentica, non imposta dall'esterno ma generata dall'esperienza condivisa dell'apprendere insieme. Trattandosi di un saggio teorico-riflessivo, le argomentazioni proposte in questo contributo necessiteranno di validazione empirica aggiuntiva focalizzata sul valore prosociale dell'intersoggettività nel modello Flipped Inclusion, tenendo conto del frame teorico concettuale che ruota intorno a due assi centrali*: il binomio intersoggettività dialogica e semplessità ecosistemica.* La densità del quadro teorico, pur necessaria alla complessità del tema, richiede uno sforzo di ulteriore operativizzazione per guidare concretamente la pratica didattica. Le future ricerche dovranno pertanto: integrare protocolli di ricerca-azione ulteriori per sperimentare la Flipped Inclusion (De Giuseppe et al., 2024) come dispositivo di promozione della corresponsabilità prosociale; approfondire il nesso tra intersoggettività e uso delle tecnologie digitali (De Giuseppe et al,, 2026), esplorando come gli ambienti ibridi fisico-virtuali e l'IA possano sostenere o ostacolare le pratiche di corresponsabilità prosociale; indagare le condizioni istituzionali e organizzative che favoriscono l'adozione del modello FI a livello di sistemi sociali, scolastici e non; e integrare agli strumenti valutativi proposti, assessment capace di rilevare competenze prosociali associabili alle dimensioni relazionali, etiche e partecipative dell'apprendimento inclusivo.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P. (2022). *Agency e processi educativi*. Franco Angeli.

Aversano, M. (2024). Pedagogia speciale e dell'inclusione: "Scienza della soggettività e dell'intersoggettività". *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 4(*2Sup), 1–9. [3]

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination.* University of Texas Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach every student in every class every day.* ISTE & ASCD.

Berthoz, A. (2011). *La semplessità*. Raffaello Cortina.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). T*he Flipped Classroom: A survey of the research*. ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings. doi.org

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion*. CSIE.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory*. Jossey-Bass.

Buber, M. (1958). *I and Thou.* Scribner.

Burns, J. M. (1978). *Leadership.* Harper & Row.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature, 30*(4), 433–452.

De Giuseppe, T. (2017). *La media education.* Il Papavero.

De Giuseppe, T. (2018). *Flipped inclusion.* Aracne.

De Giuseppe, T. (2020). *Flipped inclusion: Computational thinking e transformative phenomenologies in the knowledge society*. Il Papavero.

De Giuseppe, T., & Corona, F. (2021). Flipped inclusion: modello semplesso d'inclusività sistemica. *Nuova Secondaria, 38*(10), 246–262.

De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., & Catalano, E. P. (2024). Sustainable development between artificial intelligence and education: The inclusive perspective of the Flipped Inclusion model. In J. Delello & R. McWhorter (A cura di), *Disruptive technologies in education and workforce development* (pp. 269–280). IGI Global. doi.org

De Giuseppe, T., Delello, J. A., & Anaya, E. (2026). Perceptions of generative AI for inclusive instruction among educators. Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 6(1), 1–24. https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/583.

Florian, L. (2019). *Inclusive pedagogy. In Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press.

Floridi, L. (2020). *The ethics of information*. Oxford University Press.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Marfoglia, A. (2024). Implementing the quality of life and potential of social farming. *European Journal of Educational Research, 13*(3), 1291–1301.

Guattari, F. (2000). Le tre ecologie. Castelvecchi.

Harris, J., Carrington, S., & Ainscow, M. (2017). *Promoting equity in schools: Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge.

IPCC. (2022). Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society.* Routledge.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. NYU Press.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. Jossey-Bass.

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? *Frontiers in Psychology, 10*, Article 305.

Livingstone, S. (2022). *Digital futures*. Palgrave Macmillan.

Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia della percezione*. Einaudi.

Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (2nd ed., pp. 114–128). Routledge. [2, 4]

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.

Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione*. Einaudi.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD.

Russell, S., & Norvig, P. (2022). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

Selwyn, N. (2021). *Digital inclusion*. Polity Press.
Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. Doubleday.
Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori.
Sibilio, M. (2023). *La semplessità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Morcelliana.
Turkle, S. (2011). *Alone together*. Basic Books.
Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind*. MIT Press.

Alessia Travaglini
Ricercatrice RTT, Università degli Studi Guglielmo Marconi, a.travaglini@unimarconi.it

Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award

Transforming educational contexts in a community-based way: experiences and perspectives of teachers recognized by the Atlante Italian Teacher Award

Call

What do teachers recognized at the national level through an award have in common? What drives them to undertake innovative actions with and for their students, going beyond narratives that consider young people fragile and inept, incapable of positive and proactive self-determination? These are distorting and misleading rhetoric, fueled by feelings of fear and disillusionment with the future (Bruni, 2019), often expressed by adults who, first and foremost, should inspire hope for the future in younger generations by promoting initiatives inspired by responsibility and ethics (Lévinas, 1980). Based on these premises, this study investigates the perspectives of teachers who have won the Atlante Italian Teacher Award over the last three years, urging them to reflect on their educational vision, the professional difficulties they have encountered, as well as the personal and relational resources used in leading innovative, virtuous learning projects aimed at building equitable educational environments. The results highlight, beyond individual experiences, that students, when appropriately engaged, can contribute with creativity and determination to improving their lives, building meaningful prosocial relationships. To this end, it is necessary to promote systemic educational models that integrate relational, methodological, and value-based dimensions, inspired by cooperation and shared goals. In this way, it is possible to dismantle two types of rhetoric: that students are, by nature, disinterested in educational processes and, jointly, that the awarded teachers have achieved significant results solely by virtue of merit considered from an individualistic perspective.

Keywords: teacher award, inclusion, teaching strategies, relationships, secondary school

Cosa accomuna i docenti* riconosciuti a livello nazionale attraverso un premio? Cosa li spinge a intraprendere azioni innovative con e per gli allievi, andando oltre le narrazioni che considerano i giovani fragili e inetti, incapaci di autodeterminarsi in modo positivo e proattivo? Si tratta di retoriche distorsive e fuorvianti, alimentate da vissuti di paura e disillusione rispetto al futuro (Bruni, 2019), spesso esternate proprio dalle figure adulte che, in primis, dovrebbero suscitare nelle giovani generazioni la speranza per il futuro, promuovendo iniziative ispirate alla responsabilità e all'eticità (Lévinas, 1980). Sulla base di tali premesse, si colloca il presente studio, che indaga le prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award nell'ultimo triennio, esortandoli a riflettere sulla loro visione educativa, sulle difficoltà professionali incontrate, nonché sulle risorse personali e relazionali utilizzate nella conduzione di progetti virtuosi innovativi, volti a costruire contesti educativi favorevoli. I risultati evidenziano, al di là delle singole esperienze, che gli allievi, se coinvolti in modo opportuno, possono contribuire con creatività e determinazione al miglioramento della propria realtà sociale, costruendo relazioni prosociali significative. A tal fine, è necessario promuovere modelli educativi sistemici che integrino la dimensione relazionale, metodologica e valoriale, basati sulla cooperazione di allievi e docenti in vista di un fine condiviso. In tal modo, è possibile scardinare due tipi di retoriche: quella che gli allievi siano, per natura, disinteressati ai processi formativi e, congiuntamente, quella che i docenti premiati abbiano raggiunto dei risultati significativi in virtù di un merito considerato esclusivamente dal punto di vista individualistico.

Parole chiave: premio per i docenti, inclusione, metodologie didattiche, relazioni, scuola secondaria

* Si precisa che, in riferimento ai membri della comunità scolastica (docenti, insegnanti, studenti), considerati nella loro complessità, abbiamo ritenuto opportuno, per esclusive ragioni di fluidità della lettura, fare riferimento al genere maschile. Nel considerare, invece, le esperienze di coloro che hanno contribuito alla ricerca, abbiamo ritenuto importante rispettare il genere dichiarato dalla/i partecipante/i.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Travaglini, A. (2026). Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 97-107. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-10

Corresponding Author: Alessia Travaglini | a.travaglini@unimarconi.it

Received: 00/00/2026| **Accepted**: 00/00/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-10

Introduzione

Coinvolgere gli studenti in progetti didattici innovativi non costituisce un processo né semplice, né immediato. Le rilevazioni statistiche, a livello nazionale e internazionale, evidenziano situazioni diffuse di disaffezione scolastica, scarsa fiducia nei docenti, che possono condurre al fenomeno della dispersione scolastica (Istat, 2023). D'altro canto, anche gli insegnanti possono andare incontro a situazioni di burnout e stress lavoro correlato (Jennings et al., 2019). Ciò nonostante, numerose esperienze, condotte da singole scuole o da reti di scuole, pongono l'attenzione sulle potenzialità che le/i giovani hanno, se sostenute/i, nel contribuire fattivamente in modo proattivo al miglioramento della propria realtà sociale (Emad, 2018). In tal senso, è possibile scardinare retoriche e narrazioni – alimentate per lo più da disillusione e paura – che aprono scenari disfattisti in merito al senso di responsabilità delle/i giovani nei confronti di se stessi e delle/gli altre/i (Bruni, 2019). In questo scenario, un ruolo privilegiato è ricoperto dal contesto scolastico, che deve essere strutturato in modo tale da abbattere le barriere che si pongono come ostacolo alla partecipazione e all'apprendimento di tutti gli allievi, in modo tale da valorizzare pienamente le differenze individuali di ciascuno (Bocci, 2016; Dovigo, 2018). Si tratta di un cambiamento che richiede la sinergia e la partecipazione di tutte/i coloro che, a vario titolo, sono coinvolti nei processi formativi (docenti, famiglie, dirigenti scolastici) in quanto, come evidenziano Booth & Ainscow (2014), "l'inclusione è un'impresa collettiva" che, proprio per tale ragione, genera risultati in termini individuali e sociali, considerati a breve, medio e lungo termine. All'interno di tale prospettiva, un elemento discriminante è dato dalla qualità delle relazioni: queste, tanto più sono significative, tanto più si rivelano in grado di attivare processi virtuosi (Caprara et al., 2002; Giaconi et al., 2024). In tale direzione, la prosocialità si configura come un asse portante della didattica inclusiva (Cottini, 2018; Travaglini, 2015), per le sue potenzialità nel creare ambienti accoglienti e motivanti. Sulla base di tali premesse, si colloca il presente contributo, che intende esplorare le percezioni, le motivazioni e i vissuti dei docenti premiati dall'Atlante Italian Teacher Award – un'iniziativa organizzata da United Network, Repubblica.it e Repubblica@Scuola che persegue lo scopo di celebrare i valori sociali e culturali degli insegnanti italiani – in virtù dei progetti proposti in favore dei propri studenti.

1. La ricerca

Il presente studio si colloca all'interno di un approccio qualitativo esplorativo (Trinchero, 2002) e intende indagare le esperienze dei docenti premiati per aver implementato pratiche didattiche innovative. Nello specifico, l'idea di fondo è che, al di là delle singole esperienze – che nascono e si sviluppano all'interno di contesti educativi differenti – sia possibile individuare delle linee evolutive comuni che hanno guidato l'agire degli insegnanti. In particolare, la qualità delle relazioni tra docenti, tra docenti e allievi e, in modo più allargato, tra docenti-allievi e comunità, costituisce un fattore rilevante per sostenere l'impegno congiunto di tutti al compimento dell'iter progettuale.

Nello specifico, le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono state le seguenti:

- quale concezione di educazione orienta il percorso professionale dei docenti premiati?
- quali difficoltà emergono nella progettazione didattica e quali risorse vengono attivate per affrontarle?
- in che modo la qualità delle relazioni educative incide sullo sviluppo e sugli esiti dei progetti insigniti?

Per esplorare tali dimensioni sono stati contattati, utilizzando canali quali Instagram e Facebook i docenti della scuola secondaria che hanno conseguito il premio Italian Teacher Award nell'ultimo triennio: si tratta di un riconoscimento sostenuto da partner tra loro eterogenei – fondazioni e gruppi editoriali – che nel territorio italiano assume una certa visibilità, grazie anche all'influenza dei media.

A tal fine, è stata proposta un'intervista semistrutturata (Trinchero, 2002) volta a esplorare le seguenti aree: 1) il percorso professionale del docente, con una particolare attenzione alla componente valoriale

di riferimento; 2) la descrizione del progetto per il quale è stato ottenuto il premio; 3) la qualità delle relazioni osservate a livello di classe e di team docente; 4) gli esiti riscontrati nell'immediato e gli eventuali miglioramenti riconosciuti a medio e lungo termine.

Infine, sono stati formulati due quesiti conclusivi, grazie ai quali si chiedeva alle/i partecipanti di riflettere sia sulla significatività del premio, ai fini del proprio percorso umano e professionale, sia sugli eventuali suggerimenti e consigli da trasmettere ad altri docenti.

Di seguito lo schema dell'intervista, che evidenzia per ogni ambito le ipotesi che hanno guidato la formulazione degli item.

Il percorso professionale	Ipotesi
a) Da quanto tempo svolge l'attività di docenza? b) Quale il suo percorso professionale? c) Quali sono i valori pedagogici o i riferimenti teorici che guidano in modo esplicito la sua pratica didattica quotidiana?	• La presenza di valori inclusivi, acquisiti durante il percorso professionale, a partire dalla formazione accademica, guida e orienta l'agire del docente.
Il progetto	**Ipotesi**
a) Quali sono le caratteristiche fondamentali del progetto, considerato in termini di finalità, obiettivi, fasi di lavoro e metodologie adottate? b) In che modo il progetto è riuscito a coinvolgere tutti gli studenti? c) Come sono state considerate le differenze individuali? d) Quali difficoltà sono state incontrate? e) Su quali risorse (personali, professionali, istituzionali, relazionali) ha fatto affidamento?	• Il ricorso a metodologie di tipo laboratoriale, che prevedono l'uso intenzionale di gruppi cooperativi, è considerato dai docenti particolarmente efficace per promuovere la piena partecipazione di tutti gli allievi; • per coinvolgere in modo adeguato tutti gli studenti è necessario promuovere attività diversificate, che si pongono in linea con i principi della differenziazione didattica (Tomlinson, 2015); • i docenti, nel percorso di realizzazione delle attività, incontrano delle inevitabili difficoltà, che possono essere superate grazie al sostegno e al supporto della rete scolastica e territoriale.
Qualità delle relazioni e clima educativo	**Ipotesi**
a) Che ruolo hanno avuto le relazioni tra pari nello svolgimento del progetto? b) In che modo la relazione docente-studenti ha influenzato l'andamento e gli esiti del percorso didattico? c) quanto e come la collaborazione con altri docenti o con la comunità scolastica ha inciso sulla progettazione e sulla realizzazione dell'intervento?	• Le relazioni tra pari svolgono un ruolo privilegiato, in quanto incrementano l'impegno degli allievi nello svolgimento del lavoro. • La collaborazione con altri docenti risulta fondamentale ai fini della conduzione e realizzazione della proposta progettuale.
4) Gli esiti	**Ipotesi**
a) Quali procedure valutative sono state attuate? b) Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto? c) Questa esperienza ha modificato in qualche modo il suo modo di concepire la didattica o il suo ruolo di docente?	• Per essere efficace, la valutazione non riguarda solamente gli aspetti più propriamente accademici, in quanto è necessario porre uno sguardo anche sulle abilità sociali e prosociali, senza trascurare gli aspetti motivazionali. • La realizzazione di un percorso progettuale significativo incide positivamente sui vissuti sia degli allievi, sia dei docenti.
5) Riflessioni conclusive	**Ipotesi**
a) Che significato attribuisce al riconoscimento ricevuto, dal punto di vista professionale e personale? b) Che suggerimenti darebbe a docenti che desiderano progettare percorsi didattici inclusivi e significativi nella scuola secondaria?	• Il riconoscimento di un premio contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza di tutti i soggetti coinvolti alla comunità scolastica.

Tabella 1 – Schema dell'intervista e ipotesi sottostanti

Per rispondere alle domande oggetto della ricerca l'intento della ricercatrice era quello di contattare in rete (attraverso Instagram e Facebook) i sei docenti della scuola secondaria che hanno vinto il premio Italian Teacher Award nel corso dell'ultimo triennio: la scelta di focalizzare l'attenzione su tale ordine scolastico è stata dettata dal fatto che questo investe un periodo del ciclo vitale della persona molto ampio, durante il quale le/gli adolescenti spesso attraversano – come visto nell'introduzione – difficoltà di diverso tipo, che incidono sul versante emotivo, cognitivo e socio-relazionale. Di questi, due non sono stati raggiunti – in quanto non individuabili attraverso i canali social – mentre uno non ha potuto dare la disponibilità nell'immediato, riservandosi tuttavia di partecipare a iniziative successive. Complessivamente, sono state effettuate tre interviste, che hanno coinvolto le seguenti figure: una docente specializzata per il sostegno nella scuola secondaria di primo grado (docente 1); un insegnante di matematica e scienze che opera nello stesso grado scolastico (docente 2); un docente di matematica e fisica di un istituto tecnico (docente 3).

Le interviste sono state condotte in modalità online attraverso la piattaforma Zoom: la partecipante e i partecipanti sono stati appositamente informati sia delle finalità dello studio sia delle procedure di raccolta dei dati, che hanno previsto la videoregistrazione degli incontri.

I dati sono stati successivamente trascritti e analizzati attraverso il software IRaMuTeQ 0.8, che ha consentito l'analisi lessicale. Nello specifico, abbiamo rivolto l'attenzione alle similitudini testuali, senza tralasciare l'osservazione di quanto emergente dalle singole esperienze: ciò ha consentito di evidenziare sia la relazione tra i diversi enunciati, sia i significati soggettivi della/gli intervistata/i.

2. I risultati

Procediamo ora con la presentazione dei risultati emergenti in relazione a ciascuna area:

1. Il percorso professionale

Tutti i docenti coinvolti dichiarano di svolgere l'attività di docenza da più di dieci anni: di questi, due hanno ricoperto l'incarico nel corso del tempo sia di docente curricolare sia di docente specializzato per il sostegno, essendo in possesso del titolo abilitante. Per quel che concerne il percorso professionale, al di là dei titoli acquisiti per l'accesso al ruolo, tutti gli intervistati evidenziano l'importanza e la centralità della formazione continua, che si sviluppa oltre il completamento del percorso universitario. In ciò, un ruolo centrale è riconosciuto alle passioni e agli interessi specifici maturati lungo il proprio percorso, considerati dal punto di vista umano e professionale: a tal proposito, la docente n. 1 afferma che le conoscenze e competenze acquisite nell'ambito del percorso accademico in lingue straniere (laurea magistrale in linguistica) hanno rappresentato la base preziosa per orientare la propria attenzione allo studio della comunicazione aumentativa. Il docente n. 2, invece, riconosce agli studi di microbiologia alimentare – approfonditi attraverso uno specifico percorso dottorale – una leva significativa per lo sviluppo di azioni progettuali significative. Analogamente, il docente n. 3 attribuisce al suo forte interesse per la fisica moderna il desiderio di elaborare e strutturare percorsi innovativi in tale ambito.

A tal proposito, così afferma:

> *Quando insegnavo, soprattutto come supplente, vedevo che si affrontavano le discipline solo dal punto di vista teorico, in quanto le scuole non avevano attrezzature. Quindi, c'era una certa difficoltà a illustrare la fisica moderna ai ragazzi. Così ho sentito parlare del CERN*[1] *di Ginevra, e ho avuto la possibilità di frequentare in quella sede dei corsi per insegnanti, che hanno rappresentato una svolta decisiva* (docente n. 3).

1 Organizzazione Europea per la Ricerca Nucleare.

Nello stesso tempo, un ruolo centrale è riconosciuto ai valori pedagogici, che orientano l'agire professionale. I docenti n. 1 e 2, ad esempio, individuano nel Corso di specializzazione per il sostegno frequentato in ambito accademico un momento molto formativo per l'acquisizione di competenze inclusive significative. La prima, nello specifico, dichiara di avere interiorizzato il senso della cura educativa attraverso la figura di don Milani, riconosciuto un modello autorevole di riferimento tuttora attuale. Il secondo, invece, evidenzia la necessità di valorizzare tutti i talenti degli allievi, attraverso la costruzione di una comunità di ricerca, mentre il terzo assegna alle competenze collaborative un ruolo chiave.

2. Il progetto

In tale ambito cercheremo di soffermare l'attenzione non tanto sulle caratteristiche dei singoli progetti – per le quali occorrerebbe una trattazione più ampia – quanto piuttosto su alcune linee comuni emergenti, seppur nella diversità degli ambiti operativi, per focalizzare poi l'attenzione sulle difficoltà incontrate dai docenti, nonché sulle risorse che sono state attivate per il loro superamento.

A livello diffuso, le tre esperienze oggetto del premio riconosciuto dall'Atlante Italian Teacher Award hanno previsto il ricorso a metodologie cooperative, che hanno consentito a tutti gli allievi di collaborare in gruppo con ruoli e mansioni differenziati, a seconda delle proprie competenze e abilità. Così, infatti, affermano la/i docente/i interpellata/i:

> *I ragazzi hanno collaborato ognuno con un ruolo, soprattutto nella scrittura di testi. In tal modo loro si attivano, hanno più capacità di adattarsi con creatività alle situazioni* (docente n. 1).

> *Il lavoro a gruppi ha facilitato il tutto perché chi faticava di più in alcune aree veniva compensato da chi invece aveva più risorse: abbiamo lavorato molto con il jigsaw, con il peer to peer, il peer tutoring. Le metodologie inclusive sono state efficaci con tutti, anche con i ragazzi con disabilità, che hanno sempre partecipato* (docente n. 2).

Considerazioni analoghe sono riportate dal terzo docente, il quale precisa:

> *È stato un progetto che ha coinvolto tutta la classe: tutti i ragazzi si aiutavano tra di loro, si scambiavano i dati, ho costruito un modello ispirato a quello utilizzato dal CERN, in cui è previsto un gruppo sperimentale e un gruppo teorico. Gli studenti dei due gruppi si aiutavano tra di loro e hanno collaborato attivamente. E il bello è che con questo progetto io ho notato che chi magari era meno forte a livello teorico aveva delle idee bellissime che venivano applicate molto bene. Quindi prendeva coraggio perché finalmente riusciva a insegnare qualcosa agli altri. Quindi posso dire che la didattica laboratoriale è vincente, c'è poco da dire* (docente n. 3).

Per quel che concerne le difficoltà incontrate, la docente e i docenti segnalano la scarsità di tempo a disposizione per lo svolgimento delle attività: spesso, infatti, i progetti trasversali sono riconosciuti meno importanti rispetto alle attività curricolari, incentrate sulla lezione frontale. Ciò può determinare una situazione diffusa di scoraggiamento che tuttavia, paradossalmente, viene superata proprio grazie al ricorso all'aiuto altrui. Ad esempio, la prima docente riconosce particolarmente significativa la qualità della collaborazione instaurata con l'operatrice OEPAC (Operatore educativo per l'autonomia e la comunicazione), che si è rivelata una risorsa fondamentale, mentre il secondo ricorda in modo positivo il sostegno ricevuto dai docenti universitari, con i quali la scuola ha collaborato, che hanno sostenuto il percorso progettuale. Il terzo, invece, evidenzia il ruolo del dirigente scolastico che, riponendo una forte fiducia nella sua azione, ha contribuito ad alimentarla e a diffonderla all'esterno. Si tratta, in definitiva, di esperienze che mettono in luce come le risorse relazionali siano in grado di sostenere i docenti nello sviluppo di processi innovativi, sostenendone l'agency (Priestley, Biesta & Robinson, 2013; Ellerani, 2017).

A tal proposito, così afferma:

> *Il dirigente ha sempre appoggiato i miei progetti perché li ha considerati altamente scientifici e conosceva il valore che potevano rappresentare per la scuola. Sono stato fortunato a essere affiancato da un dirigente che conosce le tue qualità, che ha fiducia in te e che appoggia quello che fai* (docente n. 3).

3. La qualità della collaborazione e il clima educativo

In tale sede ci soffermiamo sulla prima domanda, che riguarda il ruolo delle relazioni tra pari nello svolgimento del progetto. Per approfondire tale area, abbiamo effettuato l'analisi lessicale, dalla quale trapela quanto segue (Fig. 1):

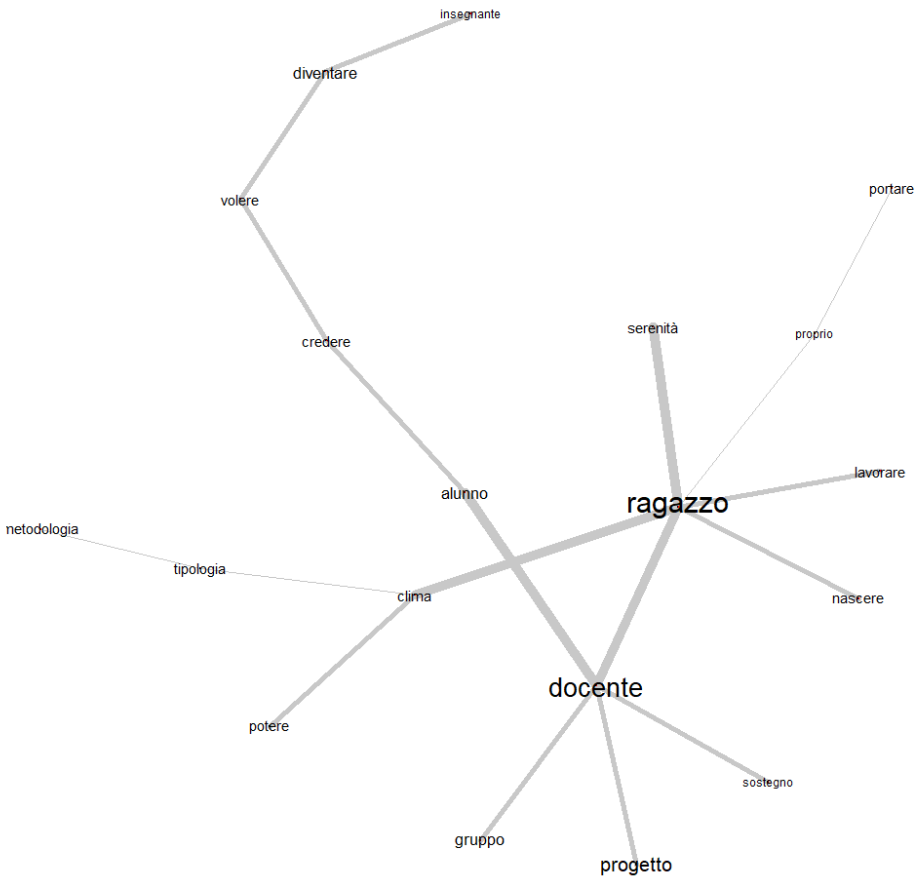

Figura 1 – Analisi delle similitudini in relazione alla domanda:
"Che ruolo hanno avuto le relazioni tra pari nello svolgimento del progetto?"

L'analisi delle similitudini pone al centro i termini "docente" e "ragazzo": nello specifico, il primo è associato a nodi concettuali quali "progetto", "gruppo" e "sostegno", mentre il secondo è connesso a "serenità", "nascere", "lavorare". Altro elemento di rilievo è la presenza della parola "clima", che si pone in posizione intermedia tra docente e alunno. Significativo è anche il riferimento alla dimensione valoriale, attestata dal ricorso, nella parte superiore del grafico, a termini quali "credere", "volere", "diventare", mentre, al contrario, gli aspetti di tipo metodologico non appaiono centrali. In definitiva, tale rappresentazione rileva la centralità della relazione educativa, in cui il docente si configura come un mediatore, che agisce, insieme al gruppo degli studenti, con funzione di guida, con il fine di far emergere nelle studentesse e negli studenti il desiderio e l'intenzionalità di lavorare in vista di un obiettivo condiviso.

4. Gli esiti

Nell'ambito di tale studio, gli esiti sono stati considerati in modo ampio, nei termini di partecipazione e di acquisizione delle abilità sociali: si tratta di aspetti fondamentali che, chiaramente, assumono delle ricadute anche ai fini del consolidamento e potenziamento degli apprendimenti (Caprara et al., 2014). A tal fine, è stata posta la domanda *Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto?*, in relazione alla quale l'analisi delle similitudini restituisce quanto segue (Fig. 2):

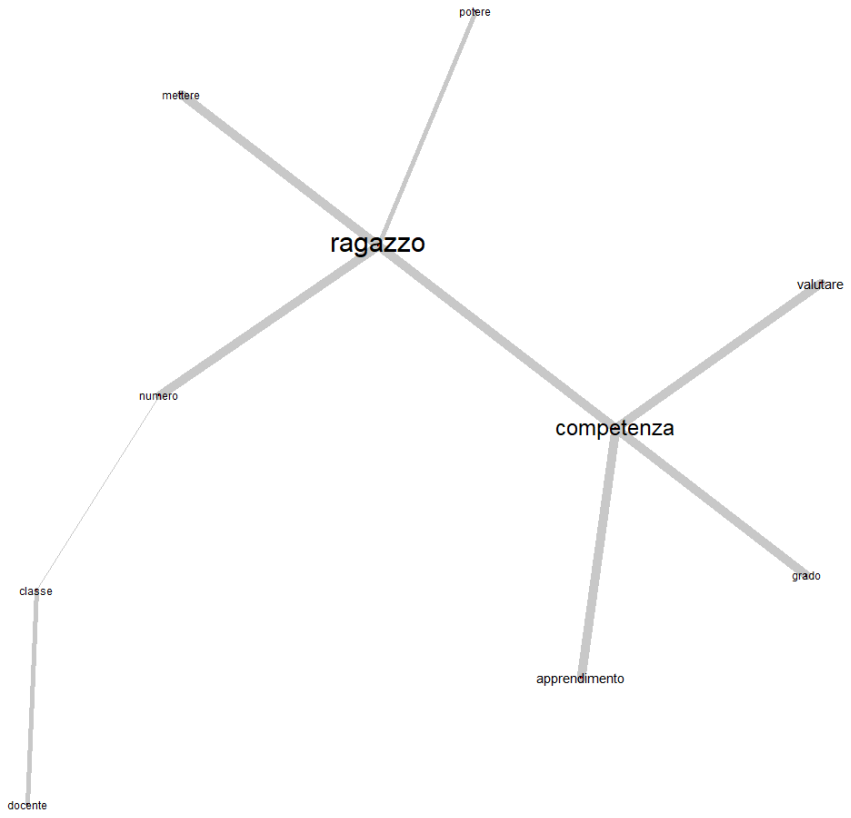

Figura 2 – Analisi delle similitudini in relazione alla domanda:
"Quali risultati (nei termini di cambiamento degli studenti) pensa di aver ottenuto?"

Tale rappresentazione mette al centro due termini: "ragazzo" e "competenza", cui è associata la parola "apprendimento", mentre marginali appaiono i nodi "docente" e "classe". Ciò riflette una dimensione personalizzata dei processi didattici, che devono mirare allo sviluppo individuale. Tale aspetto è confermato da tutti gli intervistati, che riconoscono la centralità di alcune variabili fondamentali quali le abilità sociali e prosociali, il problem solving, lo sviluppo del pensiero critico, ecc.

Riportiamo, a tal fine, alcuni stralci testuali particolarmente interessanti:

> *I ragazzi, a livello umano, sono cresciuti molto, anche perché si sono potuti confrontare su tematiche importanti, che hanno poi illustrato anche nel corso dell'esame conclusivo di primo grado* (docente n. 1).

> *In relazione alle soft skills, c'è stata una maggiore autoefficacia, una maggiore autoregolazione del sé, si è creato un clima di classe positivo perché i ragazzi sono riusciti a fare squadra. E quindi nell'atteggiamento di collaborazione, di mutuo aiuto, i risultati sono stati tangibili. Poi sicuramente ci sono stati risvolti anche sul lato dell'apprendimento, perché innamorandosi della tipologia di lavoro è diventato più facile anche studiare* (docente n. 2).

Interessanti anche le ricadute ai fini dell'orientamento accademico e professionale, come evidenzia tale testimonianza:

> *Le soddisfazioni sono state tante perché con questi progetti ho avuto ragazzi che hanno finito la scuola e hanno intrapreso poi il percorso scientifico. Ad esempio, l'altro giorno mi ha chiamato un ragazzo per dirmi che stava frequentando ingegneria informatica grazie anche al progetto che abbiamo fatto. Prima, non avrebbe mai immaginato di iniziare questo percorso* (docente n. 3).

Per osservare, invece, i cambiamenti percepiti in merito allo sviluppo professionale del docente è stata posta la seguente domanda: *Questa esperienza ha modificato in qualche modo il suo modo di concepire la didattica o il suo ruolo di docente?* A tal proposito, due intervistati hanno sottolineato di aver riconsiderato il ruolo dell'intelligenza artificiale, che si è configurata come una risorsa di rilievo ai fini della costruzione di contesti inclusivi, mentre un docente evidenzia di aver rivisitato i processi di insegnamento-apprendimento consueti – spesso centrati su modalità trasmissive – alla luce dell'esperienza maturata nel corso del progetto. Nello specifico, dichiara di porre un'attenzione maggiore a coniugare, all'interno di ogni percorso di apprendimento, gli aspetti teorici con quelli di tipo sperimentale. In altre parole, è stata superata la dicotomia teorico/pratico; astratto/concreto, con cui ancora oggi sono letti e interpretati i saperi. In tal senso, il laboratorio si è configurato come il luogo privilegiato in cui promuovere lo sviluppo del pensiero critico.

5. Riflessioni conclusive

In prossimità della conclusione dell'intervista, sono stati formulati due quesiti:

Che significato attribuisce al riconoscimento ricevuto, dal punto di vista professionale e personale?

Che suggerimenti darebbe a docenti che desiderano progettare percorsi didattici inclusivi e significativi nella scuola secondaria?

In relazione al primo punto, tutti gli intervistati evidenziano la significatività del premio in relazione ai processi partecipativi sviluppati all'interno della comunità scolastica. A tal fine, affermano:

> *Non mi aspettavo sinceramente di vincerlo, ma sono stata contenta perché rilancia il concetto di cura. Quando ho parlato poi con la giuria, è stato evidenziato che il progetto era interessante e che si poteva replicare: quindi, davvero ho capito la sua importanza, in quanto poteva essere sviluppato anche da altri* (docente n. 1).

> *È stato un grande riconoscimento dal punto di vista professionale, che ha suscitato un forte interesse anche verso ciò che hanno realizzato i ragazzi, e questo secondo me è molto rilevante. C'è stato un forte riscontro a livello di scuola, e questo è molto importante anche per la comunità* (docente n. 2)

> *È un premio che soprattutto appartiene ai ragazzi, perché se non fosse stato per loro, io non avrei ottenuto questo riconoscimento. Quindi non faccio altro che ringraziare ogni giorno i ragazzi, ai quali dico: "Voi siete la mia forza e insieme si possono fare grandi cose". Per loro sono diventato un simbolo: quando la notizia del premio è uscita sul giornale, loro erano contenti e quando mi vedevano mi dicevano: "Vorremmo anche noi fare come te e diventare professori* (docente n. 3).

Per quel che concerne, invece, i consigli da suggerire a quanti desiderino intraprendere percorsi progettuali analoghi, la/gli intervistata/i evidenzia/no la necessità della formazione, non tanto come un insieme di tematiche da approfondire, ma come una dimensione che deve essere sempre legata alla passione per il lavoro e alla motivazione verso la conoscenza.

A tal fine, riportiamo due affermazioni particolarmente significative:

> *È importante poter spaziare, fare ricerca, fare di tutto perché i corsi sono importanti per acquisire delle teorie, ma i materiali poi devono essere creati dai docenti perché sono loro che lavorano concretamente nelle classi con gli studenti. Le teorie sono importanti, ma non si può far ricerca senza scuola; quindi, la scuola è la base* (docente n. 1).

> *È necessario non smettere mai di studiare e non pensare di essere mai arrivati, considerarsi sempre degli studenti, perché credo che il migliore insegnante sia sempre un ottimo studente. Quindi chi vuole progettare, se riesce a riscoprire l'entusiasmo in quello che progetta, allora automaticamente lo percepiranno i suoi studenti* (docente n. 2).

Un altro docente sottolinea l'importanza di essere in collegamento con le università e con i centri di ricerca, in quanto questi

ti aprono un mondo, ti offrono veramente un nuovo sguardo e quindi ti senti spalleggiato, ti senti forte. L'aiuto di esperti ti aiuta tanto nel tuo lavoro, aprendoti degli orizzonti che altrimenti non avresti (docente n. 3).

3. Discussione

Le testimonianze riportate, al di là delle singole esperienze, consentono di formulare alcune riflessioni rilevanti in merito ai fattori che contribuiscono alla progettazione e realizzazione di percorsi didattici significativi nella scuola secondaria. Nello specifico, è possibile identificare alcune analogie di fondo:

- il ricorso costante a metodologie cooperative, basate sulla diversificazione di ruoli e attività proposte agli studenti, in modo tale da potenziare le diverse attitudini e competenze. Tale aspetto si pone in linea con gli studi sulla didattica inclusiva, che riconosce a tale dimensione un ruolo rilevante (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2024; Cottini, 2018).
- il ruolo centrale delle abilità sociali, prosociali e delle relazioni tra pari, che si riflettono nella costruzione di relazioni significative con le/gli altre/i (Eisenberg & Mussen, 1989). Ciò smentisce l'idea che le/i giovani siano, per natura, poco cooperativi, problematici e disinteressati nei confronti di ciò che si propone loro;
- la presenza di difficoltà iniziali avvertite dai docenti nell'intraprendere percorsi innovativi, che sono state superate, a seconda dei casi, grazie al supporto agito dai diversi membri dell'istituzione scolastica (OEPAC, dirigente, enti esterni…). Tale risultato evidenzia la forte connessione tra innovazione didattica, riconoscimento professionale e trasformazione sistemica dei contesti scolastici. Infatti, i docenti il cui ruolo e impegno è riconosciuto significativo dai propri colleghi o da altri membri della comunità scolastica mostrano una maggior persistenza nello svolgimento di azioni progettuali significative (Zurru, 2022). Ciò nonostante, è possibile constatare come le testimonianze riportate non facciano riferimento a vere e proprie comunità di pratica, che attivano processi ispirati a una riflessività congiunta (Wenger, 2006). I rapporti collaborativi, infatti, pur avendo svolto un ruolo significativo, sono stati considerati dalla/gli intervistata/i come la condizione imprescindibile per lo svolgimento dei progetti, ma non come la risultante di una prassi consolidata, a livello di istituto: ciò evidenzia la necessità di promuovere nei percorsi formativi unitari una maggiore attenzione alla progettazione condivisa.
- la necessità di creare un collegamento mirato tra università, centri di ricerca e scuole, in quanto i primi possono contribuire ad arricchire il percorso professionale dei docenti, stimolando uno sguardo critico sui processi formativi. In tal senso, i Teaching Learning Center, attivati in seno alle Università, possono valorizzare la formazione dei docenti, attraverso un dialogo proficuo tra scuola e università (Ferri & Bonometti, 2024).
- il ruolo privilegiato delle passioni personali, per lo più legate al percorso di studio, che hanno rappresentato la leva per intraprendere percorsi didattici innovativi. Ciò ha consentito di superare la schisi tra studio e lavoro, tra ciò che si è appreso nei contesti accademici e ciò che si insegna a scuola, in quanto la dedizione verso la/e propria/e disciplina/e ha costituito una leva potente per l'attivazione di un progetto interessante e motivante al tempo stesso. Tale questione pone l'attenzione sulla necessità di implementare la funzione dei docenti come ricercatori, che dialogano con il contesto locale di riferimento, che presenta istanze di tipo culturale, produttivo e sociale (Margiotta, 2017).

In sintesi, i risultati ottenuti evidenziano la necessità di promuovere modelli educativi in grado di far interagire in modo virtuoso la dimensione relazionale, metodologica e valoriale. A tal fine, è necessario volgere ai fenomeni educativi uno sguardo sistemico, promuovendo nei docenti competenze fondate sulla collaborazione, sulla riflessività professionale e sulla valorizzazione delle potenzialità di tutti gli studenti (Sidoti, 2025). Ci rendiamo conto che si tratta di un gruppo ristretto di partecipanti: per rafforzare tali osservazioni, sarebbe necessario ampliare la quantità e qualità delle esperienze osservate. Ad esem-

pio, potrebbe essere significativo consultare docenti appartenenti a un numero più ampio di aree disciplinari – in particolare a quella umanistica ed espressiva, ad esempio – con il fine di osservare se e come si modifichino gli approcci didattici adottati, in corrispondenza dei linguaggi epistemici di riferimento.

4. Rilanciare la comunità, superando la retorica del 'docente eroe'

L'analisi delle esperienze riportate dalla docente e dai docenti intervistati evidenzia una lettura corale del talento professionale: in tale prospettiva, il premio ricevuto è vissuto dalla/i protagonista/i come il riconoscimento di un percorso per il quale ha contribuito l'intera comunità scolastica, piuttosto che come l'esito di un talento individuale. Tale considerazione – all'interno di un sistema tuttora caratterizzato dalla ricerca di un merito considerato soprattutto in termini meritocratici piuttosto che di meritorietà (Zamagni, 2022) – non appare sufficientemente tenuta in considerazione dai media, nonché dallo stesso Atlante Italian Teacher Award, che, secondo quanto dichiarato esplicitamente dagli organizzatori, si pone la finalità di "riconoscere un tributo a tante donne e a tanti uomini che si spendono ogni giorno per l'istruzione e la formazione delle nuove generazioni, offrendo loro gli strumenti per conoscere ed interpretare il mondo che li circonda e ponendo loro nuove sfide con cui misurarsi" (https://www.italianteacheraward.it/). Emblematico è lo slogan che identifica lo stesso premio "*C'è qualcosa di super in ogni insegnante*": si tratta di una retorica che richiama l'eroismo e promuove l'idea che la professione docente sia una missione, che richiede doti eccezionali. In realtà, come evidenziano gli studi sulla teacher agency, la competenza del docente deriva dalla sinergia di fattori personali e contestuali (Corsi, 2024), che concorrono, all'interno di una prospettiva ecosistemica (Priestley, Biesta, & Robinson, 2026), a generare processi innovativi ispirati da una riflessività condivisa (Cong-Lem, 2021). Pertanto, in rispondenza a una visione di scuola come comunità educante, che coopera in vista di un fine condiviso (Ellerani, 2015), forse sarebbe stato più opportuno un richiamo al potere dell'educazione e alla centralità di tutte e di tutti coloro che abitano i luoghi educativi e che costruiscono la scuola giorno dopo giorno.

Riferimenti bibliografici

Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D., & Zona U. (eds.), *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Pensa MultiMedia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. RCarocci.

Bruni, E. M. (2019). I giovani di oggi e la domanda formativa. *Education Sciences & Society*, 10, 2, 103-122.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Petitta, L., Picconi, L., & Steca, P. (2002). Autoefficacia personale, percezioni di contesto, percezioni di efficacia collettiva e motivazione degli insegnanti. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 4, 53-72.

Caprara, G. V., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Pearson Italia.

Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in educational research*, 31, 3, 718-738.

Corsi, F. (2024). La teacher agency inclusiva: il cammino di due decenni da una panoramica della letteratura. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23, 4, 7-25.

Cottini, L. (2018), La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.

d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2024). *Didattica speciale per l'inclusione.* Scholé.

Dovigo, F. (2018). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'index*. Carocci.

Emad, S. M. (2018). Processi motivazionali in adolescenza: l'importanza di scuola e famiglia sulla qualità della vita. *Rassegna CNOS*, 2, 105-115.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. CUniversity Press.

Ellerani, P. (2015). La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle Comunità di Apprendimento Professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, *7*, 253-276.
Ellerani, P. (2017). Sviluppare *teacher agency* per una scuola inclusiva e democratica. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 187-200.
Ferri, L., & Bonometti, S. (2024). L'innovazione didattica in un'ottica relazionale e sistemica: i TLC e la formazione di insegnanti ricercatori nella Scuola secondaria. *Nuova Secondaria*, 41, 9, 263-271.
Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N. & D'Angelo I. (2024). La pedagogia speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi comunità. In SIPeS (eds.), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 41-53). Erickson.
ISTAT (2023). *Noi Italia 2024. Istruzione*. Disponibile su https://noi-italia.istat.it/pagina.php?id=3&categoria=5&action=show&L=0 [consultato il 20 marzo 2026].
Jennings P. A., DeMauro A. A., & Mischenko, P. (2019). Cultivating Awareness and Resilience in Education: The CARE for teachers program. In Ivtzan I. (ed.), *Handbook of mindfulness-based programmes* (pp. 219-230). Routledge.
Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Jaca Book.
Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curricolo integrato a struttura di laboratori. *Formazione & insegnamento*, 15, 3, 9-14.
Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Involving Teachers in Curriculum Development*, 1-19.
Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2026). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
Sidoti, E. (2025). La competenza socio-emotiva nella formazione docenti. In Bartolini A., et al. (eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 97-102). Pensa MultiMedia.
Tomlinson C. A. (2015), Teaching for excellence in academically diverse classrooms, *Society*, 52, 3, 203-209.
Travaglini, A. (2015). Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, 13, 2, 39-46.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
Zamagni, S. (2022). Meritocrazia e meritorietà. *The Fund Raising School*, *27*, disponibile su https://www.aiccon.it/pubblicazione/meritocrazia-e-meritorieta [consultato il 20 marzo 2026].
Zurru, A. L. (2022). In che senso è possibile innovare a scuola attraverso la Didattica Speciale? *Education Sciences & Society,* 2, 172-185.

Maria Antonietta Augenti
PhD, Università di Modena e Reggio Emilia, maugenti@unimore.it

Autodeterminazione e agency: il ruolo della scuola e delle pratiche educative e didattiche

Self-determination and agency: the role of schools and educational and teaching practices

Call

This work is a theoretical-reflective contribution aimed at analyzing the role and relationship between self-determination and agency within contemporary school contexts, characterized by growing forms of educational and social vulnerability. Through *Self-Determination Theory* and comparison with recent studies on the relationship between adolescents and school, the paper delves into the need for autonomy and the role of teacher support in promoting motivation and well-being and student participation. This highlights the need to rethink schools as educational environments capable of supporting processes of choice, participation, and sense-building, promoting conditions favorable to the development of self-determination and agency.

Keywords: self-determination, agency, educational and teaching practices

Il presente lavoro si configura come un contributo teorico-riflessivo finalizzato ad analizzare il ruolo e il rapporto tra autodeterminazione e agency all'interno dei contesti scolastici contemporanei, caratterizzati da crescenti forme di vulnerabilità educativa e sociale. Attraverso la *Self-Determination Theory* e il confronto con recenti indagini sul rapporto tra adolescenti e scuola, il contributo approfondisce il bisogno di autonomia e il ruolo del supporto degli insegnanti nella promozione della motivazione, del benessere e della partecipazione degli studenti. Ne emerge la necessità di ripensare la scuola come ambiente educativo capace di sostenere processi di scelta, partecipazione e costruzione di senso, promuovendo condizioni favorevoli allo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'agency.

Parole chiave: autodeterminazione, agency, pratiche educative e didattiche

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Augenti, M. A. (2026). Autodeterminazione e agency: il ruolo della scuola e delle pratiche educative e didattiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 108-115. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-11

Corresponding Author: Maria Antonietta Augenti | maugenti@unimore.it

Received: 30/03/2026| **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-01-2026-11

1. Introduzione

Nel contesto della contemporaneità, caratterizzato da crescenti forme di frammentazione e vulnerabilità sociale, il tema dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000) e dell'agency degli studenti assumono una rilevanza centrale nei processi educativi. Questi processi consentono agli studenti e alle studentesse di riconoscersi "autori" e "agenti di trasformazione" capaci di riconoscersi come protagonisti attivi e trasformativi della realtà, dando significato alle esperienze, alla propria identità in relazione ai contesti storici, sociali e politici. Le trasformazioni della contemporaneità rendono ancora più evidente la necessità di considerare bambini e ragazzi come attori sociali situati, partecipanti attivi alla vita della comunità e capaci di elaborare pensiero e compiere scelte in modo consapevole (Gilligan, 2019). In questa prospettiva, la scuola è chiamata a superare una funzione meramente trasmissiva, per configurarsi come contesto educativo orientato allo sviluppo integrale della persona, capace di sostenere autonomia, partecipazione e competenze decisionali necessarie per affrontare la complessità del presente. In questo quadro, diventa fondamentale interrogarsi su come gli adolescenti vivano oggi la scuola e quale ruolo essa occupi nei loro sistemi di significato.

2. Adolescenti e scuola: rappresentazioni, bisogni e criticità

A partire da queste premesse, risulta dunque necessario analizzare le rappresentazioni, le esperienze e i bisogni degli adolescenti rispetto al contesto scolastico, al fine di comprendere in che modo la scuola venga percepita e vissuta nella costruzione dei loro percorsi di crescita. Nel presente contributo, i dati, provenienti da recenti indagini nazionali, sono utilizzati in chiave interpretativa e problematizzante, poiché consentono di comprendere più chiaramente il rapporto tra adolescenti e scuola nel contesto contemporaneo, offrendo elementi interpretativi utili a mettere in dialogo rappresentazioni sociali, bisogni emergenti e riflessioni pedagogiche. Pur nella consapevolezza dei limiti di queste rilevazioni, tali dati permettono di delineare alcune tendenze significative rispetto alle percezioni adolescenziali della scuola. Le indagini multi-target promosse da *Con i Bambini* nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e realizzate dall'Istituto Demopolis si inseriscono in un più ampio percorso di ascolto e analisi volto a esplorare percezioni, bisogni e rappresentazioni sociali legate alle condizioni educative delle giovani generazioni in Italia. Queste rilevazioni nazionali (2023; 2025)[1], realizzate attraverso un approccio metodologico integrato quantitativo e qualitativo, hanno coinvolto adolescenti e genitori, offrendo un quadro articolato del rapporto tra adolescenti e scuola. Le indagini evidenziano la prevalenza di dimensioni relazionali e affettive nel sistema valoriale adolescenziale (famiglia, amicizie, passioni, interessi personali, amore), mentre la scuola, anche quando esplicitamente richiamata tra le opzioni, risulta meno centrale rispetto ad altri ambiti di realizzazione personale e relazionale. Dal punto di vista pedagogico, questi dati indicano come la scuola tenda a essere percepita prevalentemente come contesto funzionale o obbligatorio, piuttosto che come spazio di crescita personale e costruzione di senso. Ulteriori elementi emergono analizzando il livello di soddisfazione degli adolescenti rispetto alla propria esperienza scolastica. I dati mostrano una relazione ambivalente: pur permanendo elementi di soddisfazione e riconoscimento del valore della scuola, emergono criticità percepite rispetto alla qualità dell'esperienza educativa e al carico emotivo associato al percorso scolastico, frequentemente vissuto come fonte di pressione e preoccupazione. Nel complesso, i dati delineano una tensione tra centralità funzionale e marginalità simbolica della scuola: essa costituisce uno spazio rilevante dell'esperienza adolescenziale, ma fatica a configurarsi come luogo significativo per la costruzione di una identità. Questa apparente distanza ci obbliga

1 https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2023/06/Presentazione_Demopolis_Con-i-Bambini_8giugno-1.pdf e https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2025/11/Presentazione-indagine-Vivere-da-adolescenti-in-Italia-18-novembre-2025.pdf

come insegnanti ed educatori, a interrogarci sul ruolo che l'istituzione scolastica può e deve assumere nella costruzione dell'identità personale e nella crescita dei giovani. Come può la scuola tornare ad essere un luogo educativo di valore per i giovani di oggi? Come può essere un contesto capace di promuovere processi di autodeterminazione e di agency, offrendo agli studenti occasioni concrete per esprimere interessi, sviluppare competenze decisionali e partecipare attivamente alla costruzione del proprio percorso formativo?

3. *La Self-Determination Theory*: fondamenti e implicazioni educative

La *Self-Determination Theory* o Teoria dell'Autodeterminazione (SDT; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2017) rappresenta una prospettiva teorica ampia che studia i processi motivazionali, lo sviluppo della personalità e il benessere individuale nel quadro delle relazioni e dei contesti sociali. Secondo questo modello, lo sviluppo e il funzionamento ottimale dell'individuo dipendono in larga misura dal soddisfacimento di tre bisogni psicologici fondamentali, considerati innati e universali: autonomia, competenza e relazione (Deci & Vansteenkiste, 2004). L'autonomia riguarda la possibilità di percepirsi come agenti delle proprie azioni; la competenza si riferisce alla percezione di efficacia nell'interagire con l'ambiente; e la relazione indica il bisogno di sentirsi connessi e sostenuti nelle interazioni sociali. Quando tali bisogni sono adeguatamente soddisfatti, si favoriscono processi di crescita personale, benessere e sviluppo motivazionale; al contrario, la loro frustrazione può determinare effetti negativi sul piano psicologico e comportamentale. All'interno di questo quadro teorico, il concetto di autodeterminazione viene utilizzato per descrivere la dimensione volitiva dell'autonomia, ovvero la possibilità per l'individuo di agire percependo libertà di scelta e intenzionalità nelle proprie azioni (Deci & Ryan, 2000). La teoria colloca gli stili di regolazione motivazionale lungo un continuum che va dall'amotivazione fino alla motivazione intrinseca, distinguendo differenti forme di motivazione estrinseca in funzione del progressivo grado di interiorizzazione e della loro integrazione. In questi casi, il comportamento è sostenuto da una regolazione interna e da un senso di intenzionalità personale che consente all'individuo di percepirsi come autore delle proprie azioni. In tale prospettiva, il concetto di agency assume particolare rilevanza. Pur non sovrapponendosi all'autodeterminazione, l'agency può essere interpretata come una sua possibile espressione sul piano educativo, nella misura in cui il soggetto si riconosce capace di agire in modo consapevole e significativo nei contesti di apprendimento. Come sottolinea Bruner (2001), la percezione di poter incidere intenzionalmente sulla realtà rappresenta una dimensione fondamentale per lo sviluppo di un Sé equilibrato. In tale prospettiva, questa riflessione consente di ampliare la lettura proposta dalla SDT, interpretando l'agency non soltanto come espressione di autodeterminazione individuale, ma come processo culturalmente e relazionalmente mediato, che prende forma attraverso opportunità di partecipazione, negoziazione di significati e riconoscimento all'interno dei contesti educativi. L'agency richiama infatti la capacità dell'individuo di esercitare scelte consapevoli e assumere iniziative configurandosi come una dimensione strettamente connessa ai processi di autodeterminazione. In una prospettiva pedagogica critica, tale interpretazione può essere ulteriormente arricchita richiamando il pensiero di Freire (2014), secondo cui i processi educativi assumono valore emancipativo quando consentono ai soggetti di prendere parola, interpretare criticamente la realtà e partecipare attivamente alla costruzione della propria esperienza. Da questo punto di vista, autodeterminazione e agency non si configurano esclusivamente come competenze individuali, ma come possibilità sostenute di partecipazione e trasformazione. Coerentemente, anche la prospettiva sociologica evidenzia come le opportunità di esercitare agency non si sviluppino in un vuoto sociale: le condizioni di partenza, le risorse culturali e le forme di vulnerabilità possono incidere concretamente sulle traiettorie educative e sulla percezione di sé come soggetti capaci di agire (Bourdieu, 1980). In questa direzione, Biesta e Tedder (2007) interpretano l'agency come processo situato ed ecologico, co-costruito nell'interazione dinamica tra soggetto e contesto educativo. Nel contesto scolastico, tale dimensione, si traduce nella necessità di sperimentare un senso di scelta, volontà e volizione nel proprio comportamento: il bisogno di autonomia si manifesta infatti nella possibilità degli studenti di riconoscersi

protagonisti del proprio processo di apprendimento, esercitando forme concrete di scelta e autodeterminazione nelle attività educative e didattiche. La letteratura recente evidenzia come lo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione inizi già nella prima infanzia e sia fortemente influenzato dalle caratteristiche dei contesti educativi e relazionali. Una systematic scoping review sugli interventi di autoregolazione in età prescolare analizzata attraverso la prospettiva della Self-Determination Theory (Day, Paas, Kervin & Howard, 2022) mostra che i programmi educativi risultano più efficaci quando promuovono esperienze di autonomia, competenza e relazione. Numerosi studi mostrano come, già dalla prima infanzia, contesti educativi orientati al sostegno dell'autonomia, alla relazione significativa e alla partecipazione attiva favoriscano lo sviluppo dell'autoregolazione, della motivazione intrinseca e delle prime forme di agency (Robinson et al., 2016; Sezgin & Demiriz, 2019). In questa prospettiva, il supporto dell'adulto attraverso feedback incoraggianti e pratiche di scaffolding rappresenta un elemento rilevante per sostenere comportamenti progressivamente più autodeterminati, mentre contesti educativi eccessivamente prescrittivi tendono a ostacolarne l'emergere. Secondo la recente systematic review e meta-analisi di Wang et al. (2024) i contesti di apprendimento orientati al supporto dell'autonomia, alla partecipazione attiva e al coinvolgimento significativo favoriscono lo sviluppo di comportamenti autodeterminati e di forme più mature di autoregolazione. Le pratiche educative e didattiche più efficaci risultano essere quelle che integrano strategie di *autonomy support*, offrendo agli studenti la possibilità di prendere decisioni nelle attività di apprendimento, valorizzandone interessi e inclinazioni e adottando modalità didattiche capaci di favorire l'iniziativa personale, contribuendo così a rafforzare la motivazione intrinseca e l'engagement scolastico (Cheon et al., 2018; Guay et al., 2016). Parallelamente, il sostegno al senso di competenza, attraverso feedback formativi, scaffolding e obiettivi significativi, favorisce l'interiorizzazione dei processi motivazionali e lo sviluppo di una regolazione sempre più autonoma (Kusurkar et al., 2011; ten Cate et al., 2011). In una prospettiva evolutiva, ulteriori studi evidenziano come tali processi trovino le loro basi nella costruzione progressiva dell'autonomia all'interno dei contesti educativi. Gli studenti percepiscono autonomia quando vivono le attività di apprendimento come scelte personali, coerenti con interessi e motivazioni individuali e non imposte da forme di controllo esterno (Bureau et al., 2022). Inoltre, Niemiec e Ryan (2009) sottolineano che gli studenti manifestano autonomia quando investono spontaneamente tempo ed energie nello studio o quando scelgono in modo consapevole le attività extrascolastiche alle quali desiderano partecipare. La soddisfazione del bisogno di autonomia favorisce così lo sviluppo di comportamenti autodiretti e responsabili, sostenendo l'interiorizzazione di regole e valori e la percezione di sé come soggetti capaci di agire intenzionalmente (Guay, 2022; Deci et al., 2013). L'autonomia però non coincide necessariamente con l'indipendenza dagli altri, ma con la possibilità di agire in modo autodeterminato all'interno di relazioni educative significative (Ryan & Deci, 2017; Soenens & Vansteenkiste, 2005).

4. Pratiche educative e didattiche e supporto all'autonomia

È quindi fondamentale interrogarsi su quali pratiche educative e strategie didattiche possano sostenere concretamente lo sviluppo della scelta e dell'autodeterminazione nei contesti scolastici. Qui, il ruolo degli insegnanti risulta centrale nel creare condizioni didattiche che favoriscano l'autonomia decisionale degli studenti. Il supporto all'autonomia può essere definito come l'insieme dei comportamenti interpersonali attraverso cui gli insegnanti, durante le attività didattiche, promuovono, sostengono e valorizzano le risorse motivazionali interne degli studenti (Deci & Ryan, 1985; 2004). In quanto principali figure adulte di riferimento, gli insegnanti esercitano un'influenza significativa sui processi motivazionali, analogamente a quanto avviene nel contesto familiare. Numerosi studi dimostrano che uno stile di insegnamento orientato al supporto dell'autonomia aumenta la motivazione autodeterminata in tutti i livelli scolastici (Reeve, 2002), dalla primaria (Ryan & Grolnick, 1986), alla scuola secondaria (Trouilloud et al., 2006), fino all'università (Williams & Deci, 1996; Litalien & Guay, 2015), confermata anche dalle autovalutazioni degli insegnanti (Deci et al., 1981). Il supporto all'autonomia si realizza creando un clima educativo non prescrittivo,

in cui gli studenti sono incoraggiati a partecipare attivamente e a esprimere la propria individualità (Ryan & Deci, 2004). Secondo Deci, Eghrari, Patrick e Leone (1994), ciò implica la capacità di:

– Esplicitare il significato delle attività per favorirne l'interiorizzazione.
– Riconoscere e legittimare eventuali vissuti emotivi negativi.
– Usare un linguaggio non controllante, promuovendo scelta e coinvolgimento personale.

Risulta però fondamentale incoraggiare processi decisionali consapevoli sostenendo l'iniziativa personale e offrendo opportunità di scelta significative. La scelta, come supporto all'autonomia, può essere classificata in tre categorie (Stefanou et al., 2004; Reeve, 2012):

a) Supporto all'autonomia organizzativa: riguarda la possibilità per gli studenti di partecipare attivamente alle decisioni relative alla gestione delle attività scolastiche. Si esprime nell'opportunità di esercitare forme di scelta su aspetti concreti del contesto di apprendimento, quali la composizione dei gruppi di lavoro, le modalità di svolgimento delle attività, i tempi di consegna e, in alcuni casi, i criteri e le modalità di valutazione.
b) Supporto all'autonomia procedurale: riguarda la possibilità di esercitare forme di scelta relative alle modalità di svolgimento delle attività di apprendimento. Si manifesta, ad esempio, nell'opportunità di selezionare i materiali da utilizzare, organizzare il proprio lavoro e scegliere le modalità più adeguate per presentare e comunicare i risultati delle attività svolte.
c) Supporto all'autonomia cognitiva: si realizza attraverso l'incoraggiamento a individuare molteplici soluzioni ai problemi, confrontare e discutere liberamente idee e punti di vista, nonché disporre del tempo necessario per riflettere e assumere decisioni in modo consapevole.

Il supporto all'autonomia si concretizza nell'offerta di alternative significative, nell'utilizzo di feedback informativi, nella valorizzazione delle risorse interne degli studenti e nel riconoscimento delle emozioni (Deci et al., 1989; Reeve, 2009; Su & Reeve, 2011). Al contrario, uno stile controllante tende a fondarsi su scadenze rigide, ricompense esterne e sanzioni, limitando le possibilità di autodeterminazione (Deci, Connell & Ryan, 1989; Deci & Ryan, 1991). L'efficacia di tali pratiche dipende tuttavia anche dalla percezione degli studenti, nella misura in cui esse vengano vissute come un autentico sostegno alla propria autonomia (Hagger et al., 2007). La letteratura evidenzia come contesti scolastici caratterizzati da elevato supporto all'autonomia e da aspettative chiare favoriscano forme più interiorizzate di motivazione autodeterminata (Vansteenkiste et al., 2012), soprattutto quando gli studenti percepiscono attenzione ai propri bisogni e al proprio benessere (Koka, 2013), anche in ambiti specifici dell'apprendimento, come la lettura (De Naeghel et al., 2014). In tale prospettiva, il supporto all'autonomia risulta associato a maggior benessere psicologico (Black & Deci, 2000), migliori risultati scolastici (Boggiano et al., 1993; Vansteenkiste et al., 2004), maggiore coinvolgimento (Hafen et al., 2012) e motivazione intrinseca (Reeve & Jang, 2006; Patall, Cooper & Robinson, 2008), migliori capacità di concentrazione e gestione del tempo (Vansteenkiste et al., 2005). Parallelamente, insegnanti che adottano stabilmente uno stile orientato all'autonomia favoriscono migliori performance accademiche (Flink et al., 1990), una più elevata percezione di competenza (Álvarez et al., 2013; Williams et al., 1994), creatività (Koestner et al., 1984), engagement (Assor et al., 2002), migliori risultati e adattamento (Patrick et al., 2002; Ryan et al., 1994; Wentzel, 2002), minori livelli di stress (Torsheim & Wold, 2001) e maggiore persistenza negli studi (Bonneville-Roussy et al., 2013). Nel complesso, questi dati confermano il ruolo cruciale del supporto all'autonomia quale leva pedagogica fondamentale per promuovere motivazione autodeterminata, benessere, engagement e successo formativo nei diversi contesti educativi e didattici.

Conclusioni

Promuovere l'autodeterminazione nei contesti educativi significa costruire ambienti in cui studenti e studentesse possano riconoscersi come soggetti attivi e responsabili del proprio percorso di crescita, sostenuti nell'individuazione di obiettivi personali, nella comprensione delle proprie inclinazioni e nella progressiva costruzione di una progettualità di vita. In tale prospettiva, il rapporto tra autodeterminazione e agency nei contesti scolastici non può essere interpretato esclusivamente come esito motivazionale individuale, ma come processo educativo che si costruisce attraverso opportunità di scelta, partecipazione e riconoscimento all'interno delle pratiche educative e didattiche e delle relazioni pedagogiche. Il rapporto tra autodeterminazione e agency nei contesti scolastici può essere interpretato attraverso una prospettiva che, pur riconoscendo la centralità della Self-Determination Theory, ne amplia il dialogo con una lettura pedagogica dell'agency intesa non come semplice disposizione individuale, ma come dimensione situata e relazionale, co-costruita nell'interazione tra soggetto, pratiche educative-didattiche e contesti scolastici. Tale prospettiva evidenzia come i processi di autodeterminazione risultino profondamente intrecciati alle opportunità educative e didattiche concretamente offerte agli studenti, suggerendo la necessità di considerare l'autonomia non come caratteristica esclusivamente individuale, ma come possibilità sostenuta dalle condizioni pedagogiche e relazionali. Le recenti indagini sul rapporto tra adolescenti e scuola sembrano infatti evidenziare una tensione tra la centralità funzionale dell'esperienza scolastica nella quotidianità giovanile e una più debole centralità simbolica nei processi di costruzione identitaria, suggerendo la necessità di ripensare il ruolo educativo della scuola oltre la sola dimensione prestazionale. In questa direzione, la scuola è chiamata a configurarsi come spazio generativo di significati, capace di sostenere processi di autonomia, partecipazione e costruzione di senso, favorendo la possibilità di immaginare percorsi coerenti con le identità e le aspirazioni degli studenti all'interno di specifici quadri storici, sociali e politici. La scuola intesa come una palestra di cittadinanza, in cui il benessere non si riduce alla sola dimensione psicofisica, ma assume una valenza esistenziale, sociale e politica. Tale benessere si realizza quando studenti e studentesse si percepiscono riconosciuti e ascoltati nei propri vissuti e punti di vista (Omidvar & Richmond, 2003), configurandosi non come meri destinatari dell'azione educativa, ma come interlocutori attivi e co-autori dei processi formativi, capaci di interpretare criticamente e trasformare la realtà (Freire, 2014). In un contesto contemporaneo segnato da forme di vulnerabilità e frammentazione sociale, il sostegno all'autodeterminazione si configura dunque come condizione pedagogica centrale per la costruzione di soggetti capaci di attribuire significato alla propria esperienza e di partecipare attivamente alla trasformazione della società. In questa prospettiva, appare rilevante sviluppare percorsi di ricerca, già a partire dalla prima infanzia, per comprendere come esperienze educative precoci possano sostenere lo sviluppo progressivo di autodeterminazione, partecipazione e agency lungo l'intero percorso di sviluppo.

Riferimenti bibliografici

Álvarez O., Estevan I., Falcó C., Castillo I. (2013). Intervención psicológica en un equipo de gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*, *22*(2), 395-401.

Assor A., Kaplan H., & Roth G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 261-278.

Biesta, G. J. J., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 132–149.

Black A. E., Deci E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740-756.

Boggiano A. K., Flink C., Shields A., Seelbach A., Barrett M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, *17*(4), 319-336.

Bonneville-Roussy A., Vallerand R. J., Bouffard T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X. Y., Guay F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivation. *Psychological Bulletin*, *148*(9-10), 702-749.
Cheon S. H., Reeve J., Lee Y., Lee J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
Day N., Paas F., Kervin L., Howard S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(4), 2454.
Deci E. L., Connell J. P., Ryan R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*(4), 580-590.
Deci E. L., Eghrari H., Patrick B. C., Leone D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*(1), 119-142.
Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
Deci E. L., Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In Dienstbier R. A. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 237-288).University of Nebraska Press.
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, 227-268.
Deci E. L., Ryan R. M., Guay F. (2013). Self-determination theory and the actualization of human potential. In McInerney D. M., Marsh H. W., Craven R. G., Guay F. (Eds.), *International advances in self research: Theory driving research. New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte (NC): Information Age Publishing.
Deci E. L., Schwartz A., Sheinman L., Ryan R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
Deci E. L., Vansteenkiste M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(1), 23-40.
De Naeghel J., Van Keer H., Vanderlinde R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2, 83-101.
Diamond A., Barnett W. S., Thomas J., Munro S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
Flink C., Boggiano A. K., Barrett M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(5), 916-924.
Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza*. *Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. EGA.
Guay F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, *37*(1), 75-92.
Guay F., Valois P., Falardeau É., Lessard V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291-298.
Hafen C. A., Allen J. P., Mikami A. Y., Gregory A., Hamre B., Pianta R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 245-255.
Hagger M. S., Chatzisarantis N. L. D. (Eds.). (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Human Kinetics.
Healey D. M., Halperin J. M. (2015). Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, *21*(4), 465-480.
Koka A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviors and motivation in physical education: A one-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*, 33-53.
Koestner R., Ryan R. M., Bernieri F., Holt K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, *52*(3), 233-248.
Kusurkar R. A., Ten Cate T. J., Vos C. M. P., Westers P., Croiset G. (2011). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, *16*(1), 57-75.
Litalien D., Guay F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
Niemiec C. P., Ryan R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144.
Omidvar R., Richmond T. (2003). *Immigrant settlement and social exclusion*. Laidlaw Foundation.

Patall E. A., Cooper H., Robinson J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270-300.
Patrick H., Anderman L. H., Ryan A. M. (2002). Social motivation and classroom environment. In Midgley C. (Ed.), *Goals and adaptive learning* (pp. 85-108). Erlbaum.
Reeve J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci E. L., Ryan R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
Reeve J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L.Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer.
Reeve J., Deci E. L., Ryan R. M. (2004). Self-determination theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In McInerney D. M., Van Etten S. (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). IAP.
Reeve J., Jang H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 209-218.
Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78.
Ryan R. M., Deci E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449–479). The Guilford Press.
Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination theory*: *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
Ryan R. M., Grolnick W. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550–558.
Ryan R. M., Stiller J. D., Lynch J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 226–249.
Robinson L. E., Palmer K. K., Bub K. L. (2016). Effect of a motor activity program for children's health on motor skills and self-regulation in preschool-aged Head Start children: An efficacy study. *Frontiers in Public Health, 4*, 173.
Sezgin E., Demiriz S. (2019). Effect of a play-based educational program on behavioral self-regulation skills of children aged 48–60 months. *Early Child Development and Care, 189*, 1100–1113.
Soenens B., Vansteenkiste M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*(6), 589-604.
Stefanou C. R., Perencevich K. C., DiCintio M., Turner J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39*(2), 97–110.
ten Cate O., Kusurkar R. A., Williams G. C. (2011). How self-determination theory can assist our understanding of the teaching and learning processes in medical education. *Academic Medicine*, 86, 904-909.
Torsheim T., Wold B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A general population study. *Journal of Adolescent Research, 16*(3), 293–303.
Trouilloud D., Sarrazin P., Bressoux P., Bois J. (2006). Teacher expectation effects on student perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology, 98*, 75–86.
Vansteenkiste M., Sierens E., Goossens L., Soenens B., Dochy F., Mouratidis A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*(6), 431–439.
Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K. M., Deci E. L. (2004). Motivating learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(2), 246-260.
Vansteenkiste M., Zhou M., Lens W., Soenens B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 468–483.
Wang Y., Wang H., Wang S., Wind S. A., Gill C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation, 87*, Article 102015.
Wentzel K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, *73*(1), 287-301.
Williams G. C., Deci E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767–779.
Williams G. C., Wiener M. W., Markakis K. M., Reeve J., Deci E. L. (1994). Medical students' motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine, 9*(6), 327–333.

Teodora Lattanzi
PhD Student, Università di Torino, teodora.lattanzi@unito.it
Alessandro Monchietto
PhD Student, Università di Torino, alessandro.monchietto@unito.it
Sara Mattiello
PhD Student, Università di Torino, sara.mattiello@unito.it
Giulia Lombardo
PhD Student, Università di Torino, giulia.lombardo@unito.it

Youth visions of the future: between stability and structural transformation

Rappresentazioni del futuro e traiettorie giovanili: tra istanze di stabilità e spinte alla trasformazione strutturale

Call

This paper examines how young people in Europe represent the future; drawing on data from global and European surveys, the analysis identifies recurring themes in youth future imaginaries across both individual and collective dimensions. While personal aspirations continue to emphasize happiness, relationships, and economic stability, young people also express significant concern about structural issues such as environmental sustainability, social inequality, and geopolitical instability. To interpret these findings, the paper employs Eckersley's framework of *youth portraits* (1997), distinguishing between modern, postmodern, and transformational orientations. By highlighting the coexistence of continuity and disruption, individual and structural interpretations, the results suggest a hybrid configuration in which traditional life-course expectations coexist with an increasing awareness of systemic challenges that call into question existing social and economic models.

Keywords: youth imaginaries, representation of the future, european youth

Il contributo analizza il modo in cui le giovani generazioni in Europa rappresentano il futuro, assumendo come base empirica dati provenienti da indagini globali ed europee e ricostruendo i nuclei tematici che attraversano gli immaginari giovanili sul piano individuale e collettivo. Se, sul versante personale, emergono aspirazioni riconducibili alla felicità, alla stabilità economica e alla realizzazione di sé, su quello collettivo si evidenzia una diffusa sensibilità verso questioni strutturali quali la sostenibilità ambientale, le disuguaglianze sociali e l'instabilità geopolitica. Per interpretare tali evidenze, il contributo adotta il modello dei *youth portraits* elaborato da Eckersley (1997), distinguendo tra orientamenti moderni, postmoderni e trasformativi. L'analisi mette in luce una configurazione ibrida, in cui le aspettative tradizionalmente associate ai percorsi di vita convivono con una crescente percezione dei limiti degli attuali modelli sociali ed economici e della necessità di trasformazioni più ampie. In questa prospettiva, il tema degli immaginari giovanili del futuro riveste una peculiare rilevanza pedagogica, poiché chiama in causa la responsabilità dei contesti educativi nel rendere pensabili, legittime e praticabili forme di partecipazione, progettualità e trasformazione fondate sull'interdipendenza, sulla giustizia e sull'inclusione.

Parole chiave: immaginari giovanili, rappresentazioni del futuro, giovani europei

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Lattanzi, T., et al. (2026). Youth Visions of the Future: Between Stability and Structural Transformation . *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 116-126. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-12

Corresponding Author: Teodora Lattanzi | teodora.lattanzi@unito.it

Received: 30/03/2026| **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-01-2026-12

Credit author statement: The following authorship attributions apply: T. Lattanzi is responsible for sections 1, 3, 3.1, 5.1; A. Monchietto is responsible for sections 2 and 5; Sections 4, 4.1 and 4.2 are the result of joint work between T. Lattanzi, S. Mattiello and G. Lombardo.

1. Introduction

Young people's reflections on the future are often framed in terms of educational pathways, career choices, and life trajectories; however, they rarely remain confined to personal plans. Such reflections are shaped within an increasingly complex social context marked by economic instability, environmental crisis, geopolitical tensions, and rapid technological change. Under these conditions, young people frequently perceive the future as uncertain, and this uncertainty influences their expectations about work, education, and personal fulfillment, as well as their understanding of the broader direction of society.

Recent research highlights that when young people articulate their views of the future, they often raise concerns that extend beyond their individual life plans (Hickman et al., 2021). Global reports (Hadengue et al., 2023; World Economic Forum, 2026) and large-scale European surveys (European Commission, 2025; Eurofound, 2024; Allianz Foundation, 2026; FEPS, 2022) show that issues such as environmental sustainability, social inequality, economic insecurity, and global peace feature prominently in young people's accounts of the future. These issues form part of the horizon within which they interpret their lives, possibilities, and constraints.

This article examines how young people represent the future, drawing on recent global and European survey data. It aims to identify the themes that emerge from these data and to interpret them through Eckersley's framework of youth portraits (1997), which distinguishes between modern, postmodern, and transformational orientations toward the future. By combining empirical insights with a theoretical lens, the article seeks to show how young people's future imaginaries express both aspirations for stability and awareness of broader structural transformations. Specifically, the paper explores the following research questions:

- RQ1: How do young people represent the future, according to recent global and European survey data?
- RQ2: How can these representations be interpreted through Eckersley's framework of youth portraits?

The article proceeds as follows. First, it outlines the theoretical framework, focusing on future imaginaries as socially situated constructs and introducing an inclusive perspective attentive to ableism and structural inequality. Second, it presents the empirical sources and the criteria guiding their selection. Third, it analyses the main themes emerging from the selected surveys. Finally, it interprets these findings through Eckersley's framework and discusses their pedagogical implications.

2. Theoretical framework: future imaginaries, youth, and inclusive perspectives

Youth representations of the future should not be understood merely as individual expectations; they can instead be interpreted as socially situated imaginaries, shaped by economic conditions, educational systems, cultural narratives, institutional arrangements, and unequal access to resources (Cook & Woodman, 2020). In this sense, imagining the future is both an individual and a collective process: young people formulate hopes, fears, and aspirations within social structures (Patton & McMahon, 2006) that enable some futures while making others difficult to conceive or pursue (Zittoun & Gillespie, 2018).

This socially situated character of future imaginaries requires greater analytical precision about who is being referred to when invoking "young people" as a category. Future orientations are shaped by economic or geopolitical conditions, while also being structured by axes of social difference (including gender, class, migration background, and disability) that determine, often unequally, which futures appear conceivable, legitimate, or attainable (Lindsay & Dain, 2025). Among these axes, this article specifically foregrounds ableism as a critical lens: not because disability supersedes other dimensions of inequality, but because the normative figure of the "successful" young subject that pervades educational, occupational, and social expectations is constitutively constructed around assumptions of non-disability, autonomy, productivity, linear progression, and self-sufficiency (Campbell, 2019). Ableism, in this sense, is not only

a form of discrimination against disabled people; it is a broader cultural logic that defines value in ways that simultaneously marginalize disabled young people and constrain the imaginative horizons of all young people (McLaughlin, 2024). Research on career development and future thinking challenges the assumption that disability fundamentally differentiates future imaginaries: young people with intellectual or physical disabilities articulate hopes, fears, and aspirations that are in many respects similar to those of their non-disabled peers, particularly with regard to relationships, work, autonomy, and participation in adult life (Soresi et al., 2013).

This article therefore does not treat disability as a separate domain; rather, it considers young people with disabilities as fully implicated in the same conditions of uncertainty examined throughout this paper, and, by extension, it treats ableist assumptions as relevant not only to a subset of the population, but as a critical lens for interrogating the normative frameworks through which any young person's future is evaluated.

3. A lens on youth representations of the future

To examine young people's representations of the future (RQ1), findings from recent global surveys were analyzed, revealing recurring themes that characterize how youth imagine what lies ahead. These representations can be understood across two levels: the individual and the collective. At the individual level, young people's visions of the future revolve around personal fulfillment, happiness, meaningful relationships, and economic security; aspirations such as well-being, success, and stable social ties consistently emerge as central. At the same time, material concerns, particularly financial stability, remain salient. For instance, economic pressures such as inflation and cost of living (European Youth Portal, 2024) are identified as major sources of stress for young people worldwide. These results strongly resonate with findings from a recent survey conducted during an educational guidance program[1], in which students (n=23) aged 15/16 attending upper secondary school were asked to think of the first three words that came to mind when considering the future. The two most frequently chosen words were "family" (26%) and "money" (16.7%); this small-scale exercise therefore mirrors broader global patterns in how young people associate the future with relational and economic stability.

Youth narratives are also marked by a strong emphasis on personal growth, self-improvement, and the pursuit of purpose; they increasingly seek careers aligned not only with financial stability but also with meaning, balance, and societal contribution. However, this emphasis on self-realization is accompanied by significant anxiety: fear of failure and unfulfillment emerges as a dominant concern (Hadengue et al., 2023). This finding can be interpreted through the lens of the neoliberal agenda, which places responsibility for success and achievement on the individual rather than addressing the social structures and barriers that generate this fear in the first place. As Wrenn (2014) suggests, "The hyper-individualism of neoliberalism encourages an increasingly fragmented notion of the self, one that is disconnected from any community, consisting less of a coherent whole and more of an amalgamation of superficial, commodified identities. This ad hoc, material construction of the self, mirrors the relentless accumulation imperative of capitalism in that it can never be satiated, and the self is therefore perpetually incomplete and ill-defined" (p. 347). In this sense, fear of failure can be linked to an existential fear of "not making it", a feeling of unfulfillment and incompleteness that can paralyze "future thinking" as a whole. Not living up to one's own expectations, not pursuing one's dreams or passions, or even making the wrong decision could also be interpreted as a significant expression of uncertainty and pressure in relation to the decision-making processes people are frequently confronted with, particularly during delicate transitional

1 The guidance program is implemented within the "PNRR OrientaUnito" project (2023–2026), an initiative designed by the University of Turin, which delivers structured 15-hour educational guidance pathways to students enrolled in the final three years of upper secondary education in the Piedmont region.

moments between two cycles of education (Cruwys et al., 2017) or between education and entry into the labor market. The fear of making the wrong choice, although naturally human, reflects a perception of choice as something irreversible, a "black-or-white" decision, that struggles to open horizons toward the vast range of "possible colors" that can be explored.

Turning to the collective level, one of the most consistent themes is the desire for a more peaceful world, characterized by reduced violence, conflict, and geopolitical tension. Environmental concerns are also central (Corres et al., 2024), with climate change identified as a significant threat for humanity. Young people also express concerns about economic inequality, social injustice, and the limitations of current political and economic systems (World Economic Forum, 2026). Inequality, in particular, is perceived as a defining feature of contemporary societies and a major factor shaping future opportunities. These concerns are accompanied by a growing distrust in institutions and decision-making processes, as well as a critique of values such as excessive individualism and materialism (Hadengue et al., 2023).

The following section moves from a global perspective to a more specific focus on young people in Europe.

3.1 Youth visions of the future in Europe

Building on the global patterns identified above, European surveys were analyzed to examine how youth representations of the future are shaped in the European context. The surveys considered were selected according to three criteria: 1) they focus explicitly on young people's perceptions, aspirations, or concerns regarding the future; 2) they provide large-scale or cross-national data, allowing the analysis to move beyond isolated national cases and identify broader European patterns; 3) they address both individual dimensions of future thinking (e.g. work, housing, wellbeing, and personal fulfillment) and collective dimensions (e.g. climate change, inequality, democracy). The selected sources therefore do not exhaust the field of research, but they offer a coherent empirical basis for identifying recurring themes in contemporary European youth future imaginaries. Following these criteria, three sources are particularly relevant: the Eurobarometer youth survey (2025), Eurofound research on youth transitions (2024), and the Allianz Foundation study on youth visions of the future (2026).

The Eurobarometer 556 survey (2025), conducted among 25,933 young people aged 16-30 across all EU Member States, provides a comprehensive dataset on youth attitudes in Europe. The survey reveals that 61% of respondents report optimism about the future of the EU; however, the issues that they identify as the most pressing challenges present a more complex picture. The distribution of concerns shows that young people perceive the future through a combination of economic, ecological, and geopolitical lenses. Economic pressures such as rising living costs and employment insecurity are salient, while coexisting with concerns about climate change and international conflict (Tab. 1). When asked what developments they would most like to see achieved by 2030, participants most frequently identified improved job opportunities and economic stability, strengthened global peace and security, and concrete action on climate and environmental protection.

Concern	Percentage of respondents	Desired development	Percentage of respondents
Cost of living	41%	Better job opportunities and economic stability	34%
Peace and global stability	30%	Stronger EU role in global peace and security	28%
Economic stability	27%		
Climate change and environment	26%	Stronger climate action	26%

Table 1 – Main concerns and desired change about the future among young Europeans - "Eurobarometer 556 survey" data

Research conducted by Eurofound, presented in the report *Becoming adults: Young people in a post-pandemic world* (2024), further illuminates the structural conditions shaping future expectations. The report highlights that many young people have been required to revise their educational, career, and housing plans following the disruptions caused by the COVID-19 pandemic and subsequent economic shocks. A central finding concerns the growing mismatch between aspirations and achievable life trajectories, particularly in relation to housing and employment. Difficulties in accessing stable housing and secure employment continue to delay the transition to independent adulthood for many. These structural constraints influence how the future is perceived, contributing to experiences of uncertainty, frustration, and declining mental wellbeing (Fehkührer et al., 2023), even in contexts where aspirations remain relatively high.

The Allianz Foundation report *Between Nostalgia and New Horizons: How Young People Imagine and Shape the Future* (2026), based on a survey of over 8,500 individuals aged 16 to 39 across five countries (France, Germany, Italy, Poland, and Spain), adds an important political and cultural dimension to the analysis. The findings are particularly relevant due to the size and structure of the sample, which allows the results to be considered representative and therefore generalizable across the populations studied (p. 10). For the purpose of this paper, two sections of the report are analyzed: Section 3, which examines how young Europeans envision a future society, and Section 5, which focuses on how they take action toward a liveable future. The findings from Section 3 resonate with those identified in the previous surveys: participants frequently imagine a future characterized by ecological transformation, alongside desires for security and social stability. The report introduces a useful analytical distinction between "conventional scenarios" and "more-than-growth scenarios," following the methodology of the New Horizons 2045 project[2]. Notably, approximately 65% of responses align with the latter category; as the report notes, the respondents may not converge around a single future scenario, but "they very clearly share a desire to move beyond narrow conceptions of economic growth" (p. 30). At the same time, the study identifies a significant minority characterized by political nostalgia and dissatisfaction with existing institutions, whose responses indicate a greater openness to authoritarian leadership and exclusionary narratives. Section 5 demonstrates that civic engagement among young Europeans remains relatively high and takes multiple forms. Participation includes voting (75%), signing petitions (57%), engaging in boycotts (with participation ranging between 23% and 50% depending on the country), attending protests (38%), and engaging through online networks (40%)[3]. These findings suggest that young people are not only reflecting on the future but are also actively engaging in practices aimed at influencing it.

Taken together, these datasets provide a consistent picture of future imaginaries as multidimensional, relational, and, at times, internally contradictory. Economic aspirations related to employment and stability coexist with strong concerns about environmental sustainability and geopolitical uncertainty, while a significant proportion of young people express a willingness to question dominant models of economic growth. At the same time, the presence of politically nostalgic or exclusionary perspectives indicates the coexistence of progressive and regressive orientations within youth future imaginaries.

4. Analytical framework: eckersley's portraits of youth

This section addresses RQ2 by interpreting young people's representations of the future through Eckersley's (1997) framework of youth portraits, which outlines three overlapping narratives:

2 The "New Horizons 2045" project (2024) is a foresight and scenario study developed by the D2030 initiative in collaboration with experts from academia, policy, and industry, exploring pathways toward a climate-neutral and sustainable German economy by 2045.

3 Similar findings are reported in the *Youth and Democracy Report* (European Commission, 2024) regarding youth civic engagement.

1. The Postmodern Portrait. Young people appear flexible, adaptable, and capable of navigating rapid social change. This portrait reflects a perspective in which the historical trajectory is assumed to be fixed, positioning individual adaptation as the sole viable response to systemic uncertainty.
2. The Modern Portrait. Young people retain confidence in conventional life goals such as education, employment, and family formation. This portrait reflects confidence in conventional pathways to adulthood, including education, stable employment, home ownership, and family formation.
3. The Transformational Portrait. Young people exhibit awareness of systemic crises and express the need for deeper societal transformation.

Rather than representing mutually exclusive categories, these portraits function as interpretative orientations that coexist within youth cultures, as the survey findings presented in the previous section clearly demonstrate. Eckersley (1997) adds that while "the postmodern and modern portraits suggest we can continue on our present path of progress, with some fine-tuning, the third, transformational portrait indicates the need for radical change in social direction. It shows that modern (and postmodern) society is becoming increasingly hostile […] Major changes in our way of life, goals and priorities will be needed" (p. 246).

It is important to acknowledge that Eckersley's work was developed in the late 1990s; despite this temporal distance, the framework remains relevant in the present context. Many of the issues that underpin the transformational portrait, including environmental degradation, social fragmentation, and uncertainty about long-term societal stability, have become even more pronounced in recent decades. As a result, the framework provides a useful lens for interpreting contemporary youth future imaginaries, allowing for an analysis that captures both the persistence of traditional aspirations and the increasing prominence of concerns that challenge existing social and economic models.

Using this framework, the survey results discussed earlier can be interpreted as indicators of the relative prominence of each portrait within European youth future imaginaries. In order to analyse the key findings through this lens, the main concerns identified can be classified according to the portrait they most closely reflect (Table 2). The classification is based on the underlying orientation of each issue: a) concerns about economic stability and life-course transitions (modern); b) concerns related to identity, psychological wellbeing, and the ability to navigate complex social environments (postmodern); c) concerns related to systemic crises affecting the future of society and the planet (transformational).

Concern	Portrait	Explanation
Economic instability	Modern	Reflects concern with the stability of economic systems that traditionally support life transitions such as employment and independence.
Financial insecurity	Modern	Relates to the ability to achieve economic self-sufficiency, a core element of conventional life-course expectations.
Economic concerns	Modern	Captures broad anxieties about economic conditions affecting employment, income, life stability etc.
Cost of living	Modern	Relates directly to everyday economic pressures and the affordability of independent living.
Fear of failure	Postmodern	Indicates psychological pressure and individual responsibility in navigating uncertain and competitive social environments.
Dissatisfaction / lack of fulfilment	Postmodern	Reflects concerns related to meaning, identity, and wellbeing within complex and rapidly changing societies.
Environmental challenges	Transformational	Points to awareness of systemic ecological crises requiring structural and societal change.

Increasing social inequality	Transformational	Reflects recognition of structural injustices and the need for more equitable social arrangements.
Political issues	Transformational	Indicates concern with governance, democracy, and institutional functioning at a systemic level.
Peace and global stability	Transformational	Reflects concern with large-scale geopolitical conditions and collective security.

Table 2 – Categorisation of Youth Concerns Through Eckersley's Framework

The distribution reveals a balanced presence of modern and transformational orientations, each accounting for 40% (4 out of 10) of the identified concerns, while postmodern concerns are less prominent at 20% (2 out of 10). This suggests that European youth continue to place strong emphasis on economic stability and material conditions associated with traditional life-course expectations, while simultaneously demonstrating a high level of awareness of systemic challenges.

Figure 1 maps the empirically observed issues onto the existing orientations of modern, postmodern, and transformational perspectives.

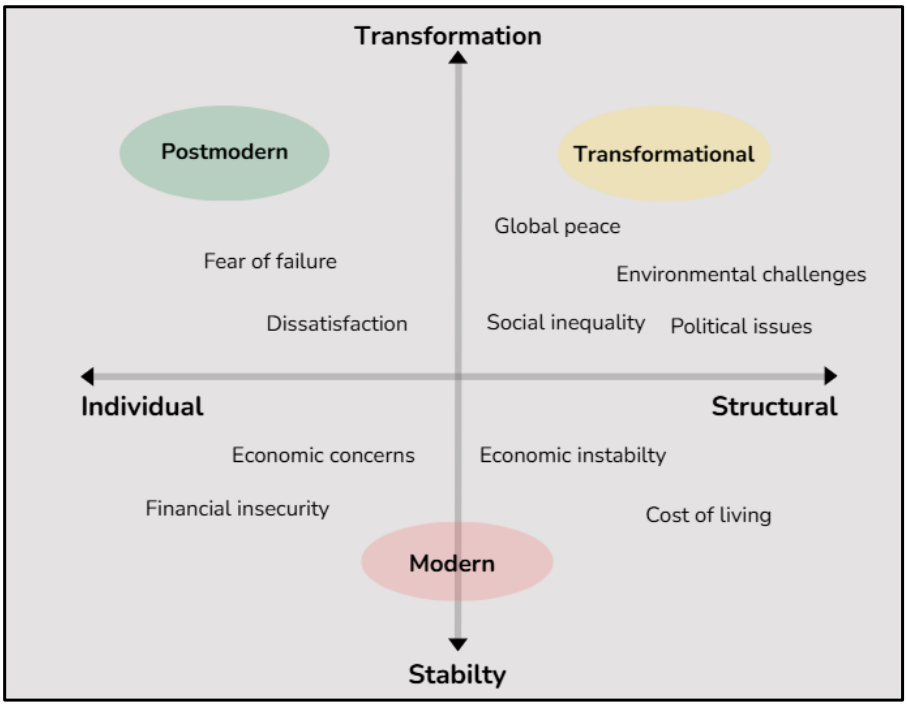

Figure 1 – Axis Analysis of Future Related Concerns and Issues

The horizontal axis distinguishes between concerns that are primarily individual and those that reflect more structural conditions, while the vertical axis captures a shift from a focus on stability to one on transformation. The figure illustrates that the main concerns expressed are largely structural in nature, falling either within a modern perspective oriented toward stability or a transformational perspective that points to the need for more fundamental change.

4.1 Interpreting the european pattern

When the survey findings are interpreted through Eckersley's framework, future imaginaries appear characterized by a hybrid configuration of modern and transformational orientations.

The modern portrait remains visible because traditional life goals continue to shape expectations about adulthood; at the same time, the transformational portrait reflects a growing awareness that the social and ecological aspects of life goals are increasingly uncertain. These two perspectives do not appear disconnected in young people's experiences; rather, alongside longstanding concerns tied to the prospect of a linear life project, additional anxieties emerge that intensify and compound fears about the future. Climate change, geopolitical conflict, and economic volatility introduce systemic risks that extend beyond individual life trajectories, reinforcing this layered sense of uncertainty. These findings reveal important points of convergence and divergence from a neo-liberal understanding of the future. On the one hand, the persistence of "modern" traits emerging in young people's aspirations resonates with a neoliberal rationality in which individuals are expected to act as entrepreneurial subjects and "comport themselves in ways that maximize their capital value in the present and enhance their future value" (Brown, 2015, p. 22). On the other hand, the prominence of concerns related to climate change, social inequality, political instability, and global peace suggests that young people interpret the future through an awareness of structural and systemic challenges that cannot be addressed through individual adaptation alone. For example, the strong presence of "more-than-growth" imaginaries in the Allianz Foundation study further reinforces this divergence, indicating that many youngsters question economic models centred exclusively on growth and market expansion.

4.2 Tensions and contradictions in future imaginaries

The findings discussed in the previous sections indicate that hopes, wishes and concerns for the future are marked by significant tensions. One key tension concerns the relationship between expectations of continuity and perceptions of disruption, producing imaginaries that oscillate between continuity and significant change. A second tension emerges from the simultaneous presence of individualized and structural interpretations of the future, frequently framed in terms of personal responsibility, while at the same time being understood as shaped by forces that exceed individual control ("structural tensions", see Fig. 1). These two perspectives coexist, thus reflecting the complexity of contemporary social conditions. Finally, youth imaginaries appear internally differentiated in their normative orientations: alongside perspectives that emphasize sustainability, equity, and transformation, there are also orientations marked by scepticism, disengagement, or attraction to more exclusionary and security-oriented visions of the future.

Taken together, these dimensions point to a fundamental ambivalence in how the future is imagined; this ambivalence can be understood as a response to a context in which established frameworks for interpreting the future are increasingly unsettled, while alternative pathways remain open, uncertain, and not yet clearly defined. In this sense, youth imaginaries can be seen as practices through which these structures are "nudged, stretched and transformed" (Hooley et al., 2019, p. 3). This highlights the importance of taking young people's perspectives as expressions of individual expectation as well as situated forms of engagement with the social conditions that shape, constrain, and enable possible futures.

The hybrid configuration identified through Eckersley's framework has important implications for education. If young people's future imaginaries are shaped by both aspirations for stability and awareness of structural crisis, then educational contexts cannot limit themselves to preparing individuals to adapt to uncertainty; they are also called to question the social norms through which some futures are legitimized and others marginalized (Kafer, 2013).

5. Conclusions: future imaginaries and pedagogical implications

This paper has examined how young people in Europe represent the future through large-scale survey data, interpreting these representations through Eckersley's framework of youth portraits. The analysis shows that future imaginaries are marked by a hybrid configuration in which expectations associated with stability, continuity, and conventional life-course transitions coexist with a growing awareness of systemic crises and the need for broader societal transformation. Yet the significance of these findings is not exhausted by describing what young people think about the future. If future imaginaries are understood as socially situated ways of interpreting one's possibilities, then they also reveal a key dimension of the educational task facing schools, universities, families, youth services, community organizations, and local contexts. The issue is not only how young people imagine the future, but also which future educational institutions render imaginable, legitimate, and attainable. The ambivalences identified in this study are, in this sense, pedagogically significant: they call on educators and educational institutions to reflect on the frameworks of belief within which they act, and on the kinds of subjects, relationships, and worlds their practices implicitly sustain. Eckersley's framework, from this perspective, does not concern young people alone; it can also serve as a heuristic for interrogating the orientations cultivated by educational systems themselves. The pedagogical question, then, is not simply which portrait best describes young people, but which of these orientations schools and other formative contexts are actively reinforcing, and which they are foreclosing. This is not a neutral issue: it concerns the aims of education and the ethical and political assumptions that underlie curricula, assessment, guidance practices, and everyday decisions.

This interrogation becomes especially consequential within the paradigm of inclusive pedagogy. Contemporary educational systems risk reproducing, often implicitly, the very assumptions that many young people appear to question: competition as a primary mode of recognition, standardized assessment as the measure of worth, individual success as the dominant horizon of achievement. These assumptions are not only socially and ecologically unsustainable; they are also constitutively ableist, in that they construct a normative image of the capable, independent, and productive subject against which all learners are measured. It is here that disability, understood not as an individual deficit but as an analytical category capable of unsettling dominant ways of organizing social and educational life, becomes particularly generative (Pakman, 2022). Grounded in the concept of relational autonomy rather than self-sufficiency (Medeghini, 2012), Disability Studies and the social model of disability offer resources for reimagining educational environments as spaces of interdependence, collective sense-making, and shared responsibility for the future (Sodi & Monchietto, 2025); a future that, as the data reviewed in this paper suggest, many young people already sense cannot be built on the foundations of individualism alone.

5.1 Limitations and future research

The study contributes to ongoing debates on youth and the future by foregrounding contradiction, plurality, and tension as central features of contemporary imaginaries, while also emphasizing a clear shift toward more transformative approaches to thinking about the future. At the same time, limitations should be acknowledged: the analysis is based on secondary data, which do not allow for an in-depth exploration of how these imaginaries are constructed, negotiated, and experienced in specific social contexts. As such, the findings remain at a general level and cannot fully capture the situated and processual dimensions of future-oriented thinking.

Future research could build on these insights by examining how young people negotiate the identified tensions in their everyday lives, and how future imaginaries are shaped across different socio-cultural and institutional settings. In addition, it could examine how policies are formulated, the "portrait" they convey, and the extent to which they respond to the needs expressed. Further work could also explore the implications of these findings for educational and formative contexts. In particular, the ambivalences

and tensions identified suggest the need to reconsider how educational environments and guidance practices engage with uncertainty, plurality, and structural constraints, moving beyond simplified or deficit-oriented readings of youth, instead focusing on what young people think, say, and do (their perspectives, practices, capacities…) rather than defining them in terms of what they are presumed to lack. This entails recognizing young people's future imaginaries as meaningful forms of engagement with their social conditions, and as potential resources for rethinking educational practices in ways that support both individual sense-making and collective reflection on possible futures.

References

Allianz Foundation. (2026). *Between Nostalgia and New Horizons. How Young Europeans Imagine and Shape the Future*. http://allianzfoundation.org/study/next-generations

Brown, W. (2015). *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. CZone books.

Campbell, F. K. (2019). *Precision ableism: a studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment*. *Rethinking History*, 23(2), 138–156. https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1607475

Cook, J., Woodman, D. (2020). Conceptualising Youth and Future Holistically. In J. Wyn, H. Cahill, D. Woodman, H. Cuervo, C. Leccardi, J. Chesters (Eds.) *Youth and the New Adulthood. Perspectives on Children and Young People*, vol. 8. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3365-5_8

Corres, A., Cebrián, G., Junyent, M. (2024). Early adolescents' visions of the future: towards hopeful and sustainable futures? *Frontiers in Education*, 9:1501126. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1501126

Cruwys, T., Gaffney, A. M., Skipper, Y. (2017). Uncertainty in transition: The influence of group cohesion on learning. In K.I. Mavor, M.J. Platow, B. Bizumic (Eds.) *Self and Social Identity in Educational Contexts* (pp. 193-208). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315746913

Eckersley, R. (1997). Portraits of youth: Understanding young people's relationship with the future. *Futures*, 29(3), 243–249. https://doi.org/10.1016/s0016-3287(97)00003-7

Eurofound (2024). *Becoming adults: Young people in a post-pandemic world*. Publications Office of the European Union.

European Commission. Directorate General for Communication & Ipsos European Public Affairs. (2025). *EU challenges and priorities: young people's views: FlashEurobarometer 556 report*. Publications Office.

European Commission. Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, Ipsos European Public Affairs, & European Commission. Directorate General for Communication. (2024). *Youth and democracy*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/677571

European Youth Portal (2024), This Youth is in the middle of a Housing Crisis. https://youth.europa.eu/news/youth-middle-of-housing-crisis_en

Fehkührer, S., Humer, E., Kaltschik, S., Pieh, C., Probst, T., Diestler, G., Jesser, A. (2023). Young People and the Future: School Students' Concerns and Hopes for the Future after One Year of COVID-19 in Austria-Findings of a Mixed-Methods Pilot Study. *Healthcare*, 11(16), 2242. https://doi.org/10.3390/healthcare11162242

Foundation for European Progressive Studies (FEPS). (2022). *Builders of progress: The war in Ukraine through the eyes of youth*. https://feps-europe.eu/publication/builders-of-progress-the-war-in-ukraine-through-the-eyes-of-youth/

Hadengue, M., Anamoutou, K., Desbordes, R., Nghiem, L., Leroy-Huré, S., Taous, M., Raes, S. (2023). *Global Youth Talks Report*. Higher Education For Good. https://youth-talks.org/wp-content/uploads/2023/10/Global-Youth-Talks-Report-EN-Edition-2022-2023_compressed.pdf

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R.E., Mayall, E.E., Wray, B., Mellor, C., van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/s2542-5196(21)00278-3

Hooley, T., Sultana, R. G., Thomsen, R. (2019). *Representing Problems, Imagining Solutions. Emancipatory Career Guidance for the Multitude*. In T. Hooley, R. G. Sultana, R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming Justice for the Multitude (pp. 1-14)*. Routledge Studies in Education, Neoliberalism, and Marxism.

Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip*. Indiana: Indiana University Press.

Lindsay, S., Dain, N. (2025). Applying an intersectional ecological framework to understand ableism and racism in employment among youth and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 47(4), 886–899. https://doi.org/10.1080/09638288.2024.2363956

Medeghini, R. (2012). Diritti, comunità ed ecodipendenze. In O. Osio, P. Braibanti (Eds.), *Il diritto ai diritti* (pp. 123-134). Franco Angeli.
McLaughlin, J. (2024). Bringing disability studies and youth studies together to enhance understandings of youth transitions. *Journal of Youth Studies*, 27(6), 904–919. https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2182674
Pakman, M. (2022). *El exilio del mesías*. Gedisa.
Patton, W., & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling, 28*(2), 153–166. https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1
Sodi, A., Monchietto, A. (2025) Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività. *Integrazione Scolastica e Sociale,* 24(2), 103-116.
Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M. (2013). Career development and career thoughts. In M.L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 239–264). Oxford University Press.
World Economic Forum (2026), *Youth Pulse 2026: Insights From the Next Generation for a Changing World*. Insight report. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Youth_Pulse_2026.pdf
Wrenn, M. V. (2014). The Social Ontology of Fear and Neoliberalism. *Review of Social Economy*, 72(3), 337–353. https://doi.org/10.1080/00346764.2014.927726
Zittoun, T., Gillespie, A. (2018). Imagining the Collective Future: A Sociocultural Perspective. In: de Saint-Laurent, C., Obradović, S., Carriere, K. (eds.) Imagining Collective Futures. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76051-3_2

Alfonso Filippone
Professore a Contratto, Università di Foggia, alfonso.filippone@unifg.it
Azzurra Quero
Insegnante di sostegno in formazione, Università di Foggia, azzurra_quero.624857@unifg.it

Hikikomori, relational fragility and inclusive education: an exploratory study on student teachers' representations within the Italian school inclusion model

Hikikomori, fragilità relazionale e inclusione scolastica: uno studio esplorativo sulle rappresentazioni dei corsisti in formazione nel modello italiano di scuola inclusiva

Call

The phenomenon of hikikomori, understood as prolonged voluntary social withdrawal, represents an emerging educational challenge that calls into question the capacity of schools to recognize and respond to new forms of relational, emotional and social vulnerability. Within the Italian inclusive school system, this phenomenon may be interpreted not as a diagnostic category, but as a possible condition requiring educational attention, in line with the bio-psycho-social perspective of the ICF and the broader framework of Special Educational Needs. This exploratory study investigates the representations of 452 student teachers enrolled in a university specialization programme for educational support. The research aimed to explore their level of awareness of hikikomori, their perception of the phenomenon as a possible educational need, and the inclusive teaching strategies considered most appropriate for supporting students experiencing social withdrawal. Data were collected through an adapted questionnaire inspired by previous instruments used to investigate teachers' knowledge of educational difficulties and were analysed through descriptive and exploratory procedures. The results show a marked discrepancy between the widespread awareness of the phenomenon and the lack of specific training on the topic. Participants tended to interpret hikikomori mainly through relational and contextual factors, such as bullying, cyberbullying, lack of psychological support and distrust in school relationships. They also expressed high agreement with inclusive strategies based on personalization, expressive workshops, small-group activities, multimodal approaches and the valorisation of students' interests. Conversely, lower agreement emerged for distance learning and home-based learning, suggesting the need to avoid interventions that may unintentionally reinforce isolation. The study does not aim to generalize its findings to the broader teaching population, but to offer an exploratory contribution to the debate on teacher education, inclusive didactics and emerging vulnerabilities. The findings highlight the need to strengthen initial and in-service teacher training on prolonged social withdrawal, within a pedagogical framework grounded in shared educational responsibility, class council collaboration and the Italian model of school inclusion.

Keywords: Hikikomori, Special Educational Needs, italian school inclusion model, relational fragility, teacher education

Il fenomeno hikikomori, inteso come ritiro sociale volontario e prolungato, rappresenta una sfida educativa emergente che interroga la capacità della scuola di riconoscere e affrontare nuove forme di vulnerabilità relazionale, emotiva e sociale. Nel quadro del modello italiano di scuola inclusiva, tale fenomeno può essere interpretato non come categoria diagnostica, ma come possibile condizione meritevole di attenzione educativa, in coerenza con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF e con l'orizzonte dei Bisogni Educativi Speciali. Il presente studio esplorativo indaga le rappresentazioni di 452 corsisti iscritti a un percorso universitario di specializzazione per le attività di sostegno didattico. La ricerca ha inteso esplorare il loro livello di consapevolezza rispetto al fenomeno hikikomori, la sua percezione come possibile bisogno educativo e le strategie inclusive considerate più adeguate a sostenere studenti in situazione di ritiro sociale. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario adattato da strumenti precedentemente utilizzati per indagare le conoscenze dei docenti su specifiche difficoltà educative e sono stati analizzati mediante procedure descrittive ed esplorative. I risultati evidenziano una marcata distanza tra la conoscenza diffusa del fenomeno e la mancanza di una formazione specifica sul tema. I partecipanti tendono a interpretare lo hikikomori soprattutto attraverso fattori relazionali e contestuali, quali bullismo, cyberbullismo, assenza di supporto psicologico e sfiducia nelle relazioni scolastiche. Inoltre, manifestano un elevato accordo verso strategie inclusive fondate sulla personalizzazione, sui laboratori espressivi, sul piccolo gruppo, sugli approcci multimodali e sulla valorizzazione degli interessi degli studenti. Al contrario, emerge un minore consenso verso la didattica a distanza e domiciliare, suggerendo la necessità di evitare interventi che possano involontariamente consolidare l'isolamento. Lo studio non intende generalizzare i risultati alla più ampia popolazione docente, ma offrire un contributo esplorativo al dibattito sulla formazione docente, sulla didattica inclusiva e sulle vulnerabilità emergenti. I risultati sottolineano la necessità di rafforzare la formazione iniziale e in servizio sul ritiro sociale prolungato, entro una cornice pedagogica fondata sulla corresponsabilità educativa, sulla collaborazione del consiglio di classe e sul modello italiano di inclusione scolastica.

Parole chiave: Hikikomori, Bisogni Educativi Speciali, modello italiano di inclusione, fragilità relazionale, formazione docente

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Filippone, A., & Quero, A. (2026). Hikikomori, relational fragility and inclusive education: an exploratory study on student teachers' representations within the Italian school inclusion model. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 127-143. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-13

Corresponding Author: Alfonso Filippone | alfonso.filippone@unifg.it

Received: 02/04/2026| **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-01-2026-13

1. Fragility of the self and social withdrawal: understanding the Hikikomori phenomenon in the contemporary educational context

The social isolation that emerged during the Coronavirus pandemic has made the phenomenon of hikikomori particularly evident and widespread, bringing it to the forefront of contemporary educational and scientific debate (Bagnato, 2022). Originally born and developed in Japan, this phenomenon has gradually spread to numerous international contexts, to the point where it now constitutes an intercultural reality. In Italy, in particular, a growing number of cases are being recorded, making a systematic investigation of the issue and its educational implications increasingly urgent (Lancini, 2019).

The phenomenon occurs within a society characterized by profound transformation processes, in which dynamics of acceleration, competitiveness, and productivity emerge as the primary parameters of individual recognition. In this scenario, individuals are required to meet increasingly high performant standards, in a context marked by precariousness, uncertainty, and constant exposure to social judgment. This condition contributes to what can be interpreted as a progressive disintegration of the community fabric and a consequent fragility of the ego, understood as difficulties in building a stable identity, making decisions, and establishing meaningful relationships (Bauman & Raud, 2025).

The rapid development of contemporary social and cultural processes reduces the scope for individual reflection, hindering the ability to process experiences and experiences. In this context, personal identity cannot fully develop without engagement with others, since it is precisely in relationships that individuals build their sense of self. However, when trust is lacking – in oneself, in others, and in society – we witness a progressive relational closure that can lead to extreme forms of voluntary social withdrawal (Da Re & Perulli, 2025).

It is precisely this crisis of confidence that characterizes many young hikikomori, who often appear disillusioned with a social, family, and educational system perceived as incapable of embracing their fragilities and valuing their unique characteristics. From this perspective, social withdrawal cannot be interpreted solely as an individual choice or a form of deviance, but must be understood within a broader framework, attributable to a bio-psycho-social model, in which individual, relational, and contextual dimensions interact in a complex way (Da Re, 2025).

In light of these considerations, the present study does not aim to provide a clinical or epidemiological analysis of hikikomori, nor to generalize its findings to the broader teaching population. Rather, it seeks to explore how a specific group of student teachers enrolled in a university specialization programme for educational support represents the phenomenon of prolonged social withdrawal, its possible connection with educational vulnerability and the inclusive strategies considered appropriate in school contexts.

This focus is particularly relevant because teacher education represents a crucial space for developing interpretative, relational and didactic competences in relation to emerging forms of student fragility. From this perspective, hikikomori is not considered as a fixed diagnostic label, but as a complex condition that challenges schools to reflect on participation, belonging, educational responsibility and the construction of inclusive learning environments.

Preventing this phenomenon is essential to limit the spread of social isolation and combat the risk of dropping out of school. However, where timely intervention is not available, social reintegration requires synergistic collaboration between family, school, local services, and experts, in a spirit of shared educational responsibility (Lancini, 2019).

In this context, the role of teachers – especially of special education teachers – takes on strategic importance. They are called upon to promote attentive and non-judgmental listening, to build inclusive learning environments, and to foster the development of positive relationships, countering exclusion and marginalization. From this perspective, the classroom must be a welcoming and meaningful space, where every student can feel recognized and valued, beyond competitive pressures (Da Re, 2025).

Some Italian regions, such as Piedmont and Emilia-Romagna, have already launched initiatives to monitor and address the phenomenon, in collaboration with the Hikikomori Italia association. However, the growing number of cases reported in other regions, such as Puglia, highlights how the phenomenon rep-

resents a true educational emergency at the national level, requiring systematic, informed interventions based on solid pedagogical foundations.

2. Hikikomori: definition, characteristics, and diffusion of a global phenomenon

The phenomenon of hikikomori arose and spread in Japan in the late 1980s, in a context characterized by strong social pressures linked to economic progress and cultural models based on productivity, efficiency, and a strong sense of group belonging. In this context, adherence to collective expectations and the fulfillment of one's duties prevailed over individual fulfillment, resulting in dynamics of self-inhibition and denial of one's identity.

In response to these pressures, a growing number of young people have begun to engage in forms of voluntary social withdrawal, isolating themselves within their homes and gradually cutting off all contact with the outside world. This condition, which can last for long periods, is often accompanied by feelings of loneliness, shame, and guilt, representing an extreme form of response to an environment perceived as excessively demanding and judgmental.

The term hikikomori, composed of the Japanese verbs *hiku* ("to pull") and *komoru* ("to withdraw"), literally means "withdrawing into seclusion" and describes a condition that primarily affects adolescents and young adults who choose to isolate themselves from society for extended periods. The phenomenon received its first scientific recognition thanks to the studies of psychiatrist Tamaki Saitō, who in 1998, with the publication of *Hikikomori: Adolescence without End*, outlined its main characteristics, highlighting its high incidence among adolescents, especially males (Ferrarese, 2025).

Subsequent studies have contributed to defining hikikomori as a predominantly social and cultural phenomenon, rather than a psychiatric pathology. Despite its absence in the DSM-V, the phenomenon has recently been included in the DSM-5-TR (2022) among the emerging conditions linked to specific cultural contexts, recognizing its complexity and relevance (Panetto, 2025). This framework emphasizes the need to adopt a bio-psycho-social perspective, capable of integrating individual, relational, and contextual dimensions.

Confirming this complexity, recent studies conducted in Asian contexts highlight the importance of an accurate clinical assessment, aimed at identifying any psychiatric comorbidities and understanding the impairments in cognitive functions and social interactions, in order to prepare appropriate interventions (Amendola & Teo, 2025). However, as underlined by Crepaldi (2019), voluntary social withdrawal can be interpreted as a response to the excessive pressures for achievement typical of contemporary societies, without necessarily leading to a clinical diagnosis.

The guidelines developed in Japan identify some fundamental criteria for defining the phenomenon: prolonged social withdrawal for at least six months, refusal of school or work activities, and the absence of primary psychiatric pathologies that could explain the condition (Aguglia, 2010). These criteria help distinguish hikikomori from other forms of psychological distress, while highlighting its multifactorial nature.

Behaviorally, hikikomori adopt a highly withdrawn lifestyle, characterized by prolonged periods spent at home, altered circadian rhythms, and a drastic reduction in social interactions. Relationships are often replaced by forms of digital communication, which simultaneously represent a channel of contact with the outside world and a potential factor for further isolation. In this sense, social withdrawal can be interpreted as a defense mechanism against a perceived hostile context, in which the individual experiences a growing fragility of the ego and difficulty recognizing themselves (Gatta, 2025; Rizzo, 2025).

Currently, the phenomenon can be considered a global reality, widespread in several economically developed countries and closely linked to the socio-cultural changes of modernity. Recent studies have highlighted the presence of cases in numerous European contexts, including the Netherlands, Norway, France, Hungary, Finland, and Switzerland (Amendola, 2023), confirming its intercultural dimension. Further re-

search based on systematic literature reviews underscores the importance of shared diagnostic tools for a better understanding of the phenomenon (Zhang et al., 2025).

The manifestation of hikikomori varies depending on the cultural context. While in Japanese society the phenomenon is part of a collectivist logic, in which social role prevails over individual identity, in the Italian context it occurs within a highly individualistic society, characterized by competitive dynamics and increasing pressure toward self-realization. In this scenario, others risk being perceived not as relational resources, but as a point of comparison, fueling feelings of inadequacy and isolation.

In Italy, the phenomenon began to emerge in 2008, particularly among adolescents in middle and high school, a stage of life characterized by profound identity changes. In this context, factors such as bullying, academic failure, and difficulty integrating into peer groups can contribute to triggering social withdrawal.

A significant role in raising awareness of the phenomenon has been played by the Hikikomori Italia Onlus Association, founded in 2017 by Marco Crepaldi, which has promoted information, awareness-raising, and support activities aimed at young people, families, and professionals. Through digital platforms and discussion forums, the association has helped build a nationwide support network. Estimates indicate between 60,000 and 100,000 cases in Italy, making Italy one of the Western countries most affected by the phenomenon (Crepaldi, 2019).

The growing prevalence of Hikikomori highlights the need for an integrated and systemic approach, involving family, school, local services, and the educational community, in order to understand and address a condition that represents one of the most significant expressions of the emerging fragilities in contemporary societies.

3. Between individual and context: risk factors and dynamics of social withdrawal

Studies conducted on the risk factors associated with the phenomenon of hikikomori highlight the presence of multiple and interconnected variables, attributable to demographic, family, social, and cultural dimensions. Among the most frequently identified factors are gender – with a male predominance – age, with a higher incidence in adolescents between 15 and 19 years old, and social class, which indicates a more significant spread of the phenomenon in economically developed contexts, particularly in the middle and upper classes. Additional relevant factors include family structure and the presence of bullying experiences, which, especially in the school environment, represent significant risk factors (Crepaldi, 2019).

However, these factors cannot be interpreted deterministically, as they act differently depending on the individual, cultural, and temperamental characteristics of the subjects. Not all individuals exposed to similar conditions develop forms of social withdrawal, confirming the complex and multifactorial nature of the phenomenon.

The main interpretations identify among the causes of social withdrawal pressures arising from family and social expectations, difficulties in attachment processes, particularly in the relationship with the mother figure, and a growing distrust in interpersonal relationships, often fueled by experiences of exclusion or bullying and by a school system perceived as rigid and standardized. From this perspective, social withdrawal can be interpreted as an adaptive response to a perceived unwelcoming context, in which the individual experiences a progressive fragility of the ego and a difficulty in recognizing oneself (Da Re & Perulli, 2025).

The higher incidence of the phenomenon among men can also be traced to the persistence of cultural models and gender roles that place high expectations on men in terms of personal, professional, and social fulfilment. At the same time, an underestimation of the phenomenon among women cannot be ruled out, as a greater degree of domestic involvement can be culturally interpreted as less deviant behaviour (Cerutti et al., 2021).

A particularly relevant element concerns family dynamics. In contexts characterized by overprotective parenting styles, based on care models excessively focused on the need for protection, dependent rela-

tionships can develop that hinder the process of autonomy. In Japan, this dynamic is described through the concept of amae, which indicates a relationship in which the individual passively relies on parental care, while simultaneously developing ambivalent feelings of dependence and suffocation (Aguglia et al., 2010).

These dynamics significantly impact the development of so-called "developmental tasks", as defined by Havighurst (1948). In particular, the difficulty in achieving emotional independence from parents compromises the construction of emotional autonomy, while social isolation limits bodily and relational experience, impacting the ability to accept and effectively use one's body. Furthermore, the rejection of a shared value system can hinder the development of an ethical conscience and a stable value orientation (Wenxin et al., 2006).

The role of the peer group and the school environment appears equally central. A sense of belonging and the perception of social acceptance are fundamental elements in building identity. Experiences of bullying or exclusion can contribute to reinforcing feelings of inadequacy and distance from the group, fueling the process of withdrawal. In many cases, hikikomori exhibit highly sensitive characteristics and interests that are not aligned with those of their peers, elements that can make integration into social contexts more difficult (Mazzetti, 2020).

The role of digital technologies also fits into this framework in an ambivalent way. The use of the internet and digital devices does not in itself cause social withdrawal, but can serve as a compensatory tool for relational support, allowing individuals to maintain contact, albeit mediated, with the outside world. At the same time, excessive use can contribute to consolidating isolation, further reducing opportunities for direct interaction and fueling fear of social judgment. Some experiences, such as the use of video games for exploratory and narrative purposes, have shown potential in fostering an initial reconnection with the outside world (Castelpietra et al., 2021).

In light of these elements, the phenomenon of hikikomori must be interpreted as a systemic issue, involving not only the individual, but also the family, the school, and the broader social context. From this perspective, the need to move beyond a focus on individual blame emerges, moving toward a culture of educational responsibility, in line with the bio-psycho-social model.

The lack of univocal therapeutic protocols highlights the need for personalized and integrated interventions. Available evidence indicates that group psychotherapy can foster the creation of safe relational contexts, while active family involvement is essential to supporting the process of change (Aguglia et al., 2010). In particular, it appears necessary to promote educational practices based on non-judgmental listening, respect for individual time, and the reduction of social pressure.

In this context, schools play a central role not only in prevention but also in building inclusion pathways. They are called upon to be environments of well-being and growth, capable of enhancing individual potential and promoting processes of self-determination. Only through a conscious and systemic educational approach is it possible to effectively respond to one of the most significant expressions of ego fragility in contemporary societies (Sagliocco, 2025).

Furthermore, schools should be conceived as relational and participatory communities, where learning is not limited to cognitive development but extends to emotional, social, and identity dimensions. In such environments, the quality of relationships becomes a key factor in preventing isolation and fostering a sense of belonging. Teachers, therefore, are required to adopt reflective and responsive practices, capable of recognizing early signs of withdrawal and activating personalized and inclusive strategies.

In this perspective, educational action moves beyond a compensatory logic and becomes transformative, aiming to re-engage students in meaningful learning experiences and social interaction. This implies the design of flexible and student-centered learning environments, where diversity is valued as a resource and where each learner can find space for expression, recognition, and participation within the school community.

4. Hikikomori, Special Educational Needs and the Italian model of school inclusion

The interpretation of hikikomori within the educational field requires particular attention to the specific characteristics of the Italian school system. In international contexts, the expression "Special Education" may refer to models based on separate settings, specialist interventions or categorial approaches to disability and difficulty. The Italian model, however, is historically grounded in the principle of school inclusion and in the presence of all students within ordinary classrooms, according to a systemic and community-based vision of education (Marsili et al., 2021).

Within this framework, the concept of Special Educational Needs (SEN) does not correspond to a clinical diagnosis or to a fixed category of students (Arcangeli et al., 2020). Rather, it identifies a pedagogical and didactic area of attention that allows schools to recognize situations of difficulty, even temporary or not formally certified, and to activate personalized educational responses. The Ministerial Directive of 27 December 2012, drawing on the bio-psycho-social perspective of the ICF, emphasizes that every student may experience special educational needs for physical, biological, psychological, social or cultural reasons (Ianes & Demo, 2021). Therefore, the category of SEN must be understood as a flexible interpretative and planning tool, not as a labeling device (Ianes et al., 2020).

From this perspective, hikikomori should not be simplistically classified as a Special Educational Need in a diagnostic sense. Rather, prolonged social withdrawal may be considered a condition that raises specific educational concerns, especially when it affects participation, school attendance, relationships with peers and teachers, and the construction of a meaningful learning experience (Nepi et al., 2013). The pedagogical question is not whether hikikomori constitutes a formal category of SEN, but how schools can recognize the educational implications of social withdrawal and design inclusive, personalized and non-stigmatizing responses.

This clarification is essential in order to avoid a specialist or delegating interpretation of the phenomenon. In the Italian inclusive school model, inclusion is not the exclusive responsibility of the teacher specialized in educational support (Balenzano, 2025). It concerns the whole class council, curricular teachers, school leaders, families, local services and the broader educational community. The teacher specialized in educational support acts as a resource for the entire class context, promoting co-planning, mediation, accessibility and inclusive didactic strategies, but cannot be considered the only professional responsible for students' inclusion (Astudillo et al., 2025).

In this sense, hikikomori challenges the entire school community. It requires shared educational responsibility, early recognition of relational fragility, collaboration between school and family, and the construction of learning environments capable of gradually restoring participation and belonging. The issue is therefore not merely compensatory, but pedagogical and systemic: the school is called upon to create conditions in which students experiencing withdrawal may progressively re-enter meaningful educational relationships (Magni, 2025; Menichetti et al., 2025).

5. Hikikomori and school: revisiting the phenomenon from a Special Educational Needs perspective

5.1 The school as a space for interception and educational responsibility

The phenomenon of hikikomori represents a significant challenge for the contemporary education system, which must confront emerging forms of vulnerability that profoundly question pedagogical models and teaching practices. From this perspective, schools can play a crucial role both in identifying early signs of social isolation and in developing educational pathways capable of supporting at-risk students (Wong, 2020).

In light of ongoing social transformations, voluntary social withdrawal can be interpreted as an ex-

pression of broader ego fragility, which develops within contexts characterized by performance pressure, competitiveness, and the progressive disintegration of community bonds. In this scenario, schools are called upon to rethink themselves as educational communities, capable of promoting inclusion, belonging, and well-being, transcending models focused exclusively on performance (Ricci, 2008).

This requires adopting teaching strategies aimed at reducing performance and competitive pressure, encouraging a more balanced approach that takes into account the emotional dimension of learning. In this sense, the growing focus on emotional literacy and the development of life skills, recognized as fundamental for the holistic development of the individual, is particularly important. Stress management, problem-solving skills, and interpersonal skills are, in fact, essential elements for authentic, meaningful, and transferable learning across diverse life contexts (Piceci, 2019).

This research, developed within the Special Education Laboratory of the Anthropology Area of the Specialization Course in Educational Support at the University of Foggia, fits into this framework.

The study aimed to investigate teachers' and pre-service teachers' level of awareness of the phenomenon of prolonged social withdrawal, their perception of it as a potential Special Educational Need, and the teaching strategies considered most appropriate to promote learning and inclusion among these students.

From a regulatory perspective, the Ministerial Decree of December 27, 2012, does not explicitly include voluntary social isolation among the categories of Special Educational Needs. However, the preamble emphasizes the importance of the ICF (International Classification of Functioning) diagnostic model, which considers the individual as a whole, from a bio-psycho-social perspective.

This model allows for the identification of a student's SEN without rigid classifications, recognizing that each student may exhibit, either continuously or temporarily, special educational needs of a physical, biological, psychological, or social nature, to which schools are required to respond through personalized interventions.

From this perspective, SEN should not be understood as classification labels aimed at categorizing students, but as flexible and inclusive pedagogical tools, useful for recognizing and addressing situations not explicitly covered by the legislation, such as in the case of Hikikomori.

This interpretation allows educational action to be guided toward a culture of responsibility and care, capable of identifying new forms of vulnerability and promoting paths of genuine inclusion (Dell'Erba et al., 2023).

5.2 Research objectives and hypotheses

This study aims to investigate the representations of student teachers enrolled in a university specialization programme for educational support regarding the phenomenon of prolonged voluntary social withdrawal, commonly referred to as hikikomori. More specifically, the study explores: (1) participants' level of awareness of the phenomenon; (2) their perception of hikikomori as a possible condition requiring educational attention within the broader framework of Special Educational Needs; (3) their representations of inclusive teaching strategies, multimedia tools and personalized assessment methods that may support students experiencing social withdrawal.

The exploratory hypothesis is that, although participants may show a general awareness of hikikomori as an emerging phenomenon, they may lack specific training and structured pedagogical tools to translate this awareness into inclusive educational practices. The study therefore seeks to identify possible training needs within teacher education, with particular reference to the Italian inclusive school model.

5.3 Research design and methodology

The study was conducted within a university specialization programme for educational support at University of Foggia, and adopted an exploratory quantitative design, aimed at investigating participants' representations, declared knowledge and attitudes regarding hikikomori as an emerging educational issue. The research does not aim to establish causal relationships or to produce generalizable conclusions, but to identify descriptive trends and possible training needs within a specific teacher education context.

The sample consisted of 452 participants enrolled in a university specialization programme for educational support. The sample was non-probabilistic and based on convenience criteria; therefore, it cannot be considered representative of the broader population of Italian teachers or prospective teachers.

The group was characterized by marked socio-professional heterogeneity. Participants differed in terms of professional position, years of school experience, school level of reference, disciplinary background and prevailing teaching role. This aspect is relevant for the interpretation of the results, since the study does not refer to a homogeneous group of teachers, but to participants enrolled in a common training pathway for educational support.

With regard to professional position, the sample included fixed-term teachers, tenured teachers and participants not currently teaching but intending to enter the teaching profession.

The distribution of school experience shows that the sample included participants with no previous teaching experience, participants with initial or intermediate teaching experience, and participants with more consolidated professional trajectories. The school level of reference was also heterogeneous, although upper secondary school was the most represented level. The disciplinary profile of the group was mainly concentrated in the humanities, linguistic and scientific-mathematical/STEM areas, while the prevailing teaching role included curricular teaching, educational support teaching, mixed experiences and participants with no current teaching role (Table 1).

This internal diversity confirms the need to interpret the findings with caution. The data should be read as descriptive and exploratory trends emerging within a specific teacher education context, rather than as generalizable evidence concerning the broader teaching population.

As reported in Table 1, the heterogeneity of the samples constitutes both a relevant feature and a methodological limitation of the study. On the one hand, it allows the research to explore representations developed by participants positioned differently with respect to the teaching profession. On the other hand, it prevents the results from being attributed to a homogeneous professional category and limits the possibility of generalization.

The questionnaire was adapted from the instrument developed by Valenti, Rattà and Palumbo (2015), originally designed to investigate teachers' knowledge of Specific Learning Disabilities. The adaptation process consisted in reformulating the items in relation to the phenomenon of hikikomori and in introducing specific dimensions concerning voluntary social withdrawal, possible educational needs, inclusive teaching strategies, use of digital and multimodal tools, and assessment practices.

The instrument consisted of 53 items measured on a five-point Likert scale, ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". The items were grouped into thematic dimensions: knowledge of the phenomenon, perception as a possible Special Educational Need, perceived causes of social withdrawal, representations of students experiencing withdrawal, teaching strategies and assessment practices.

Since the questionnaire was adapted for the purposes of this exploratory study, the results should be interpreted with caution. Although the internal consistency values were high, further studies are needed to validate the instrument on larger and more differentiated samples.

Data analysis was conducted through descriptive and exploratory procedures. Frequencies and percentages were calculated for socio-demographic variables and for selected questionnaire items. Means and standard deviations were calculated for each thematic dimension in order to identify general response trends.

Internal consistency was assessed through Cronbach's alpha for each dimension. The values obtained, ranging from 0.853 to 0.940, indicate good to excellent internal consistency. However, given the explora-

tory nature of the study and the non-probabilistic sample, these values should be interpreted as preliminary evidence of scale coherence rather than as definitive validation of the instrument.

No inferential generalization was pursued. The analysis was intended to provide a descriptive picture of participants' representations and to identify possible areas for future research and teacher training.

Variable	Category	%
Gender	*Female*	85.5
	Male	14.5
Age	*36-45*	33.6
	46-55	32.7
	Other age groups	33.7
Professional position	*Fixed-term teacher*	47.3
	Not currently teaching but intending to teach	30.9
	Tenured teacher	21.8
Years of school experience	*0 years*	26.7
	1-5 years	28.3
	6-10 years	22.7
	More than 10 years	22.3
School level of reference	*Primary school*	11.7
	Lower secondary school	23.8
	Upper secondary school	49.2
	Not currently in service	15.2
Disciplinary area	*Humanities*	41.5
	Scientific-mathematical/STEM area	20.5
	Languages	7.3
	Artistic-musical/motor area	24.5
	Other/not applicable	6.2
Prevailing teaching role	*Curricular teaching*	30.5
	Educational support teaching	19.4
	Mixed curricular/support experience	34.9
	No current teaching role	15.2
Prior knowledge of hikikomori	*Yes*	88.2
	No	11.8
Specific training received	*No*	94.5
	Yes	5.5

Table 1 – Socio-demographic and professional variables useful for interpreting the sample

5.4 Study results: representations, causes and educational strategies

Data analysis made it possible to identify the main tendencies in the representations expressed by the participants regarding the hikikomori phenomenon. Given the exploratory nature of the study and the non-probabilistic composition of the sample, the results should be interpreted as descriptive trends within a specific training context, rather than as generalizable evidence concerning the broader teaching population.

In particular, they allowed us to outline a detailed picture of participants' perceptions of the Hikikomori phenomenon, highlighting their level of knowledge, interpretations of the phenomenon, and the teaching strategies deemed most effective.

First, the sample data (Table 1) suggest a high level of familiarity with the phenomenon: 88.2% of participants stated they had already heard of hikikomori. However, this knowledge was not accompanied by structured training, as 94.5% of the participants stated they had never participated in specific training activities on the topic in schools. This data highlights a significant discrepancy between the cultural diffusion of the phenomenon and the professional preparation of teachers.

Dimension	N item	Average	SD	Alpha
SEN perception	7	3.79	0.60	0.940
Causes of the phenomenon	8	3.24	0.62	0.895
Student performances	18	3.10	0.55	0.853
Teaching strategies	10	3.60	0.58	0.892

Table 2 – Descriptive statistics by dimension

The analysis by dimension (Table 2) highlights medium-high mean values in all areas investigated, with high levels of internal consistency (α between 0.853 and 0.940). In particular, the dimension relating to the perception of the phenomenon as a possible Special Educational Need presents the highest mean value (M = 3.79), followed by the dimension relating to inclusive teaching strategies (M = 3.60). The values relating to knowledge of the causes of the phenomenon (M = 3.24) and student representations (M = 3.10) are lower.

Causes of social withdrawal	Average	% agreement (4-5)
Bullying e cyberbullying	3.96	64.5
Lack of psychological support	3.69	52.7
Distrust in school/teachers	3.33	49.1
Limited ICT use	2.68	29.1

Table 3 – Main perceived causes of social withdrawal

Regarding the causes of social withdrawal (Table 3), participants attributed greater importance to bullying and cyberbullying (M = 3.96), the lack of psychological support at school (M = 3.69), and distrust in the educational system (M = 3.33). Conversely, less weight was attributed to the limited use of digital technologies (M = 2.68), suggesting a reading of the phenomenon that is more oriented towards relational and contextual dynamics.

Strategy	Average	% agreement (4-5)
Inclination-based activity	4.25	80.9
Expressive workshops	4.07	71.8
Small groups	4.02	69.1
Gamification	4.00	68.2
Visual thinking	3.96	70.9
Multimodal checks	3.92	66.4
Home learning	2.31	25.5
Distance learning	2.12	20.0

Table 4 – Teaching strategies considered most effective

Teaching strategies (Table 4) represent the area with the highest level of consensus. In particular, practices based on personalized learning, such as the integration of activities consistent with student inclinations (M = 4.25), the introduction of expressive workshops (M = 4.07), and work in small groups (M = 4.02), are most widely shared. High consensus is also recorded for the use of innovative methodologies, such as gamification (M = 4.00) and visual thinking techniques (M = 3.96).

On the contrary, strategies such as home learning (M = 2.31) and distance learning (M = 2.12) are less shared, highlighting a greater propensity towards inclusive approaches within the classroom context rather than alternative or replacement solutions for school attendance.

Finally, the data suggest a non-stigmatizing portrayal of the Hikikomori student: no participant rates their cognitive abilities below average, while 38.2% rate them above average. Furthermore, 95.5% of the participants believe that, through targeted and integrated educational interventions with the support of family and local services, it is possible to help overcome the condition of isolation.

5.5 Interpreting the results: between ego fragility and educational responsibility

The findings suggest that the participants involved in the study possess a widespread, although mostly informal, awareness of hikikomori. This awareness must be interpreted in light of the heterogeneous composition of the sample, which included participants with different professional positions, levels of school experience, school contexts, disciplinary backgrounds and teaching roles. This orientation, highlighted by the average values for the dimension related to the perception of SEN (Table 2), is consistent with the bio-psycho-social approach of the ICF model, recalled by the Ministerial Directive of December 27, 2012, which encourages schools to intervene even in the absence of formal clinical diagnoses, when significant psychological and social difficulties emerge (Certini & Di Stefano, 2023).

However, a first particularly relevant element concerns the discrepancy between knowledge of the phenomenon and professional training: while almost all trainees declare awareness of the phenomenon (Table 1), there is a substantial lack of structured training programs. This data suggests that cultural diffusion of the topic does not automatically translate into educational competence, highlighting the need for systematic strengthening of initial and in-service training (Scagliocco, 2025).

The gap between prior knowledge of the phenomenon and the lack of specific training represents one of the most significant results of the study.

A second significant element concerns the predominantly relational and contextual interpretation of the phenomenon. Participants, in fact, attribute greater importance to factors such as bullying, lack of psychological support, and distrust in the school system (Table 3), confirming the importance of an interpretation of social withdrawal that transcends individualizing and pathologizing approaches. From this

perspective, the phenomenon of hikikomori can be interpreted as one of the most evident expressions of ego fragility in contemporary societies, closely connected to educational, relational, and cultural dynamics (Di Paola, 2025).

The portrayals of hikikomori students that emerged from the survey are consistent with this interpretation. The profile outlined by the participants is characterized by traits of vulnerability and suffering, rather than negative or stigmatizing connotations. This finding appears particularly relevant, as it indicates a pedagogical disposition oriented toward understanding and caring, rather than judgment, and constitutes a fundamental basis for developing inclusive educational interventions.

In line with these representations, the results relating to teaching strategies (Table 4) highlight a high level of consensus towards inclusive, flexible, and personalized approaches. The most widely shared practices – such as the valorization of student interests, the use of expressive workshops, and small-group work – refer to a conception of teaching as a relational and transformative space, capable of reactivating processes of participation and belonging. These orientations are consistent with the principles of Universal Design for Learning (UDL) and with a vision of learning as a situated, meaningful, and accessible experience for all (Porcelli, 2020).

Conversely, the lower consensus for distance learning and home-based learning suggests a tension in interpretation: while these approaches may be useful tools in specific situations, they also appear to be perceived as solutions that risk consolidating withdrawal, rather than counteracting it. This finding raises important questions about the need to design interventions that don't simply "reach" isolated students, but rather guide them on a gradual journey toward community reconnection (Triberio, 2017).

Overall, the results highlight how future special education teachers demonstrate a significant openness to inclusive and innovative educational models, but at the same time require more structured theoretical and operational tools to address complex phenomena such as hikikomori. From this perspective, the role of schools as a space of educational responsibility emerges strongly, called not only to impart knowledge but to build meaningful contexts in which students can identify with themselves and develop their life plans.

5.6 Pedagogical implications: towards an inclusive and relational school

The research conducted highlights significant pedagogical implications, both theoretically and operationally, helping to redefine the concept of school inclusion in light of new forms of youth hardship, such as voluntary social isolation. These forms of vulnerability, in fact, elude traditional classifications and require a more dynamic, relational, and contextual interpretation of the concept of Special Educational Needs, in line with the bio-psycho-social perspective of the ICF model (Ianes et al., 2024).

The study's findings show how participants tend to interpret the phenomenon of hikikomori not in a pathologizing manner, but rather as an expression of complex fragilities, linked to the relational dimension and the educational context. This understanding represents a fundamental step toward a pedagogy of understanding and care, capable of recognizing fragility not as a limitation, but as a starting point for building knowledge and relationships (Moretti, 2010).

From this perspective, the need for teacher training that integrates not only technical skills but also emotional, relational, and planning emerges strongly. The lack of specific training on the phenomenon, despite widespread awareness, highlights the need for more structured training programs capable of supporting teachers in understanding and managing new forms of distress.

The role of the teacher specialized in educational support should be understood within a systemic and collaborative perspective. In the Italian inclusive school model, this professional figure does not act as the sole person responsible for inclusion, but as a resource for the entire class and school community. The educational response to prolonged social withdrawal requires the involvement of curricular teachers, the class council, school leaders, families and local services. Therefore, the pedagogical challenge posed

by hikikomori concerns the whole school system and calls for shared responsibility, co-planning and inclusive didactic cultures (Gallo, 2026).

The teaching strategies most widely shared by participants – based on personalization, the valorization of interests, and the use of active and multimodal methodologies – suggest the need to rethink learning environments in a flexible and welcoming way. In particular, the shift toward practices that foster active participation and cooperative work highlights the importance of rebuilding a community dimension to learning, understood as a space for connection, belonging, and meaning.

In this sense, the pedagogical challenge is not simply to "reach" the student who is withdrawing, but to create the conditions for them to gradually reconnect with the school community, through respectful, gradual, and meaningful processes. Building a school capable of "seeing" even what is invisible means recognizing the invisible forms of hardship and transforming them into educational opportunities, restoring a sense of belonging to those who have stopped seeking it (Filippone, 2025).

5.7 Research as a formative and generative tool: perspectives and didactic innovation

The opportunity to design and conduct empirical research within the university specialization programme for educational support represents a particularly important learning experience, as it allows for the integration of theoretical reflection, educational sensitivity, and methodological rigor in a professionalizing context. In this specific case, the study was conceived and developed within the specialization program, starting from an authentic question, rooted in educational practice and oriented towards understanding the emerging phenomenon of hikikomori.

The research, rooted in a concrete educational concern and a sense of pedagogical responsibility, highlights how initial training can be configured not only as a space for acquiring skills but also as a context for generating knowledge. In this sense, the research process fostered the activation of critical and reflective thinking, capable of questioning the educational reality, actively engaging students, and contributing to scientific and professional debate (Filippone & De Carlo, 2025).

From a methodological perspective, the questionnaire construction, the adaptation of a validated instrument, and the data collection and analysis phases were carried out independently, with the support of the academic tutor. This process allowed for direct experience with the main phases of empirical research, strengthening participants' analytical, design, and interpretative skills.

From this perspective, research is configured not only as a cognitive device, but also as a tool for professional and personal empowerment, capable of promoting awareness, responsibility, and the capacity for action (Marigliano et al., 2023). The experience thus demonstrates the effectiveness of the university programme for educational support not only as an enabling process, but also as a space for intellectual and ethical-educational growth, in which training is intertwined with the production of knowledge and the development of reflective professionalism.

In light of the results obtained, significant research development opportunities emerge, encompassing multiple levels of investigation, consistent with the biopsychosocial model and the need to respond to new forms of educational vulnerability.

A first area of development involves expanding the research sample, extending the survey to include in-service teachers of various types (curriculum, support, and school educators), as well as school principals and SEN representatives. This expansion would allow for a more systematic and comprehensive mapping of the perception of the Hikikomori phenomenon in this experimental study, offering a broader and more representative understanding of the educational practices implemented.

A second level of investigation concerns the design and testing of specific teaching interventions, based on multimodal and digital approaches, to be empirically validated through longitudinal studies. From this perspective, Ianes' (2023) point appears central, according to which schools often tend to preserve consolidated teaching models through rigid application, neglecting the need for individualization and per-

sonalization of learning paths. On the contrary, the findings of the study highlight the importance of flexible teaching strategies, geared towards student needs, motivation, and learning styles.

In this regard, multimodal and innovative teaching methodologies play a strategic role. The use of digital and creative tools, such as Learning Apps, sketchnoting, and platforms like Storyboard That, promotes active, motivating, and meaningful learning, enhancing students' expressive potential. In particular, storytelling – even in its digital form – is a highly relevant pedagogical tool, as it fosters the construction of personal and collective identity and allows students to process complex experiences related to isolation, loneliness, and marginalization.

From this perspective, the integration of technologies should not be seen as a simple instrumental support, but as an opportunity to create inclusive and participatory learning environments, in which authentic engagement processes can be activated. Techniques such as sketchnoting, for example, allow for the integration of logical-rational and creative dimensions, enhancing attention, memory, and comprehension through multimodal languages.

A further development involves designing specific training programs for teachers, aimed at enhancing the skills needed to address the phenomenon of hikikomori in a conscious and structured manner. These programs could be accompanied by an impact assessment on perceptions, teaching practices, and strategies adopted in the classroom, helping to bridge the gap that has emerged between knowledge of the phenomenon and professional training.

Finally, it seems particularly important to integrate quantitative and qualitative approaches through the analysis of students' narratives and experiences. The use of tools such as interviews and focus groups would allow us to delve deeper into the reasons for social withdrawal and identify the conditions that facilitate its overcoming, giving voice to those directly involved.

Overall, this study should be understood as an exploratory contribution to the pedagogical reflection on prolonged social withdrawal within the Italian inclusive school system. The results highlight the importance of recognizing emerging vulnerabilities without reducing them to diagnostic labels, and of strengthening teacher education in order to support inclusive, collaborative and non-stigmatizing educational responses. In this perspective, the challenge posed by hikikomori concerns the whole school community and calls for shared responsibility, relational care and the construction of meaningful learning environments capable of gradually restoring participation and belonging.

5.8 Limitation of the study

The study presents some limitations that should be acknowledged. First, the sample was non-probabilistic and composed of participants enrolled in a university specialization programme for educational support. Therefore, the findings cannot be generalized to the broader population of Italian teachers or prospective teachers.

Second, the sample was internally heterogeneous in terms of professional position, years of school experience, school level of reference, disciplinary area and prevailing teaching role. This heterogeneity allows the study to explore a plurality of representations, but it also prevents the findings from being attributed to a clearly homogeneous professional category.

Third, the study is based on self-reported data collected through a questionnaire. The responses therefore reflect participants' representations and declared attitudes, rather than observed teaching practices. Further research should integrate qualitative methods, such as interviews, focus groups and classroom-based observations, in order to deepen the understanding of how teachers actually recognize and address prolonged social withdrawal in educational contexts.

Finally, future studies should adopt a more structured sampling strategy and compare different subgroups, such as curricular teachers, teachers specialized in educational support, teachers with different levels of experience, and teachers working in different school levels and disciplinary areas.

6. Rethinking the school as an educational community

The phenomenon of hikikomori represents one of the most complex and silent expressions of contemporary youth distress, raising profound questions for education and training systems. In a social context characterized by growing demands for visibility, performance, and adaptation, voluntary social withdrawal can be interpreted as an extreme form of resistance or a quest for recognition, which directly challenges the educational responsibility of schools.

Within this framework, the research – developed within the TFA Support Program at the University of Foggia – has highlighted two key findings. On the one hand, there is growing awareness among prospective teachers regarding the phenomenon and its connection to the area of Special Educational Needs; on the other, there is a significant willingness to adopt inclusive, flexible, and personalized teaching strategies, geared toward valuing differences and student well-being. At the same time, the results demonstrate a gap between knowledge of the phenomenon and structured training, underscoring the need to strengthen training programs from a theoretical and practical perspective.

Furthermore, the pedagogical dimension of the research is intertwined with the formative and professional dimension, highlighting how future teachers are able to develop a reflective and critical perspective on the transformations of the educational context. In this sense, the work takes on a transformative value: it not only produces knowledge, but also promotes awareness and contributes to the construction of an educational culture based on care, listening, and inclusion.

In light of the findings, the need to rethink schools as educational communities, capable of recognizing and embracing even the most invisible forms of vulnerability, becomes increasingly evident. Inclusion, from this perspective, cannot be reduced to a technical or regulatory response, but must be configured as a relational and planning process, based on the construction of meaningful contexts in which every student can find space, meaning, and opportunity.

In conclusion, the contribution of this research lies in proposing a pedagogical interpretation of the Hikikomori phenomenon that, transcending reductionist and categorical logic, values the relational, communal, and transformative dimensions of education. It is in this direction that schools can play a decisive role: not only in combating withdrawal, but in creating the conditions for each student to return to being an active part of a learning community, rediscovering recognition, belonging, and a sense of purpose.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interest.

References

Aguglia, E. (2010). Il fenomeno dell'hikikomori: cultural bound o quadro psicopatologico emergente? Hikikomori phenomenon: cultural bound or emergent psychopathology? *Petralia Giorn Ital Psicopat*, *16*, 157-164.

Amendola, S., & Teo, A.R. (2025) Using difficulty in going out and social participation to assess for risk of hikikomori: nationally representative data from the European health interview survey. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 60, 2871–2885.

Amendola, S., Cerutti, R., & von Wyl, A. (2023). Estimating the prevalence and characteristics of people in severe social isolation in 29 European countries: A secondary analysis of data from the European social survey round 9 (2018–2020). *PLoS One*, *18*(9), e0291341.

Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: the relevance of being teachers. *International journal of environmental research and public health*, *17*(19), 7325.

Astudillo, L., Simón, C., & Fernández Blázquez, M. L. M. (2025). Current Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review. *Disabilities*, *5*(1), 23.

Bagnato, K. (2017). *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*. Carocci.
Balenzano, C. (2025). Adopted students' educational paths and inclusiveness of Italian school system: an explorative study using parents' evaluation. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(5), 658-675.
Bauman, Z., & Raud, R. (2025). *La costruzione del sé nella modernità liquida*. Laterza.
Castelpietra, G., Nicotra, A., & Leo, D. (2021). The Hikikomori phenomenon: Could loneliness be a choice of self-restriction from society. *Open Journal of Psychiatry*, *11*(1), 47-62.
Certini, R., & Distefano, C. (2023). Nel silenzio della mia stanza… Riflessioni pedagogiche sul fenomeno Hikikomori. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, *26*(1), 157-171.
Cerutti, R., Spensieri, V., Siracusa, V. D., Gazzillo, F., & Amendola, S. (2021). Hikikomori: La sofferenza silenziosa dei giovani. *Rivista di psichiatria*, *56*(3), 129-137.
Crepaldi, M. (2019). *Hikikomori: I giovani che non escono di casa*. Alpes Italia.
Da Re, L. (2025). *Quale rapporto tra dispersione scolastica, neet e ritiro sociale?,* In Da Re L., & Perulli L. (eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive,* 15-26. FrancoAngeli.
Da Re, L., & Perulli, L. (2025). Premessa. Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive. In Da Re L. & Perulli, L. (eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive* (pp. 7-14). Roma: FrancoAngeli.
Dell'Erba, A., Padrevecchi, F., & Zulli, A. M. (2023). *Hikikomori: la perdita della socialità*. L'asino d'oro.
Di Paola, F. (2025). Storie di solitudine: uno sguardo al fenomeno hikikomori. *Rivista di Polisanalisi*, *1*(2), 96-113.
Ferrarese, M. (2025). Il fenomeno degli Hikikomori. In Da Re L., & Perulli L. (eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive* (pp. 63-74). FrancoAngeli.
Filippone, A. (2025). Oltre il Magister. Il docente generativo tra nuovi paradigmi pedagogici, i nuovi linguaggi digitali e l'IA. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *3*(2), 136-143.
Filippone, A., & De Carlo, M. E. (2025). *Generare il segno. L'insegnante tra presenza, ricerca, narrazioni umane e intelligenza artificiale*. Pensa Multimedia.
Gallo, F. L. (2026). Puntare alla profondità della relazione educativa. La terza strada dell'insegnamento di sostegno. *ISSN 1828-4582-Anno XLIII*, 162.
Gatta, M. (2025). L'isolamento sociale in ottica clinica. In Da Re L., & Perulli L. (eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive* (pp. 75-89). FrancoAngeli.
Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education.* The University of Chicago Press.
Ianes, D., Demo, H., & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, *49*(3-4), 249-263.
Ianes, D., & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *Integrazione Scolastica e Sociale*, *20*(2), 34-49.
Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile. *Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori*, *10*.
Lancini, M. (2020). *Il ritiro sociale negli adolescenti: la solitudine di una generazione iperconnessa*. Raffaello Cortina.
Magni, F. (2025). Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: an overview. *European Journal of Teacher Education*, *48*(1), 81-96.
Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, *20*(43), 101-110.
Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, *9*(2), 1241-1263.
Mazzetti, M. (2020). *Hikikomori il viaggio bloccato dell'eroe: Un punto di vista sociologico*. Temperino Rosso Fortini.
Menichetti, L., Marotti, F., & Micheletta, S. (2025). Inclusive teachers in Italy: professional profiles and training paths. In *ICERI2025 Proceedings* (pp. 7147-7157). IATED.
Moretti, S. (2010). Hikikomori. La solitudine degli adolescenti giapponesi. *Rivista di criminologia, vittimologia e sicurezza*, *4*(3), 41-48.
Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(3), 319-332.
Panetto, M. (2025). *Hikikomori: "Un'espressione culturale di disagio psichico"*, In Salute, retrieved from https://ilbolive.unipd.it/it/news/mondo-salute/salute-hikikomori-unespressione-culturale-disagio
Piceci, L. (2019). Hikikomori in relazione alla crescita tecnologica: la responsabilità sociale delle famiglie e della scuola. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, *3*(3).
Porcelli, G. (2020). I nativi digitali e l'entropia della partecipazione: gli" hikikomori" in Italia. *Teoria Sociologica Applicata*, 229-261.

Ricci, C. (2008). *Hikikomori: adolescenti in volontaria reclusione*. Franco Angeli.
Rizzo, L. (2025). *Il legame, il corpo, la solitudine*. In Da Re L., & Perulli L. (eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive* (pp. 108-117). FrancoAngeli.
Sagliocco, G. (2025). *Hikikomori e adolescenza: fenomenologia dell'autoreclusione*. Mimesis.
Triberio, C. (2017). *Hikikomori: un'emergenza educativa?* Passerino.
Valenti, A., Rattà, S., & Palumbo, G. (2015). Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Un'indagine nelle scuole calabresi. *L'integrazione scolastica e sociale*, *14*(3), 304-318.
Wenxin, Z., Lingling, Z., & Linqin, J. (2006). Adolescents' future-oriented goals and concerns. *Psychological science shanghai*, *29*(2), 274-277.
Wong, M. (2020). Hidden youth? A new perspective on the sociality of young people 'withdrawn'in the bedroom in a digital age. *New Media & Society*, *22*(7), 1227-1244.
Zhang, W., Chen, M. Y., Feng, Y., Su, Z., Cheung, T., Jackson, T., ... & Xiang, Y. T. (2025). Epidemiology of Hikikomori: A systematic review and meta-analysis of 19 studies. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *79*(4), 138-146.

Stefania Rossi*
PhD Student, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna; Dirigente Scolastica, stefania.rossi24@unibo.it

Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educazionale come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico

Beyond fragmentation and vulnerability: educational governance as a systemic rebalancer of contexts. the role of the school principal

Call

In the face of social disintegration and the apparent "unawareness" of younger generations—as exemplified by the Crans-Montana tragedy and recent incidents of youth aggression and violence—this paper proposes a shift in perspective: from a "culture of blame" to a culture of responsibility within educational and social contexts, interrogating their awareness and practices. Through a mixed-methods investigation conducted on a national sample of 584 school principals, this study examines perspectives and practices within learning environments aimed at safeguarding the right to educability and self-determination from a universal, equity-driven perspective. The findings reveal a significant gap between the legal-institutional mandate and the pedagogical vision, as well as between value statements and actual practices. The data highlight how the fragmentation of contexts and the lack of unity in leadership postures underscore the urgent need for an educational governance capable of functioning as a metacognitive coordination of the educating community—connecting macro, meso, and micro levels. Furthermore, such governance must transform school collegial bodies into authentic spaces for research, participation, and life-project design. Evaluated through the paradigm of Special Pedagogy, this perspective guides a regeneration of educational roles capable of interpreting vulnerability and disintegration as systemic effects, thereby enabling every student to consciously construct both their own life project educating community.

Keywords: educational governance, equity, conscientization and life project, school principal

Di fronte alla disgregazione sociale e all'apparente "inconsapevolezza" delle nuove generazioni — esemplificata dalla tragedia di Crans-Montana e da recentissimi fatti di aggressione e violenza giovanile — il presente contributo propone un cambio di prospettiva: dalla "cultura della colpa" alla cultura della responsabilità dei contesti educativi e sociali, interrogandone consapevolezze e prassi. Attraverso un'indagine *mixed-methods* su un campione nazionale di 584 Dirigenti Scolastici, lo studio indaga opinioni e prassi nei contesti per l'apprendimento, finalizzate alla salvaguardia del diritto all'educabilità e all'autodeterminazione in chiave universale e volte all'equità, rilevando uno scarto significativo tra mandato giuridico-istituzionale e visione pedagogica, nonché tra dichiarazioni valoriali e pratiche effettivamente agite. I dati evidenziano come la frammentazione dei contesti e l'assenza di unitarietà nelle posture dirigenziali rendano urgente una governance educazionale capace di funzionare come regia metacognitiva della comunità educante — connettendo macro, meso e micro livelli — e di trasformare gli organi collegiali in spazi autentici di ricerca, partecipazione e progettualità di vita. Tale prospettiva, riletta attraverso il paradigma della Pedagogia Speciale, orienta la rigenerazione dei ruoli educativi capace di interpretare vulnerabilità e disgregazione come effetti sistemici e abilita ogni studente alla costruzione consapevole del proprio progetto di vita insieme alla comunità educante.

Parole chiave: governance educazionale, equità, coscientizzazione e progetto di vita, dirigente scolastico

* Ricerca di Dottorato in Didattica e Pedagogia Speciale, condotta da Stefania Rossi sotto la supervisione di Roberto Dainese e di Anna Pileri, presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Rossi, S. (2026). Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educazionale come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 144-152. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-14

Corresponding Author: Stefania Rossi | stefania.rossi24@unibo.it

Received: 31/03/2026| **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-01-2026-14

1. Dalla cultura della colpa alla prospettiva feconda della Pedagogia Speciale

L'*Italian Journal Special Education for Inclusion 1/2026* invita la comunità scientifica a interrogarsi sulla *vulnerabilità delle masse* e sulla *fragilità dell'io* nella società contemporanea, assumendo come scenario esemplificativo la tragedia di Crans-Montana. Ciò che emerge da essa, così come da recentissimi fatti di aggressione a docenti e studenti, comporta l'impegno di una rilettura non lineare e reticolare, che richiami un criterio sistemico diveniente e coscientizzante. L'approccio a cui tende simile sguardo non ha il prioritario fine di spiegare un comportamento giovanile apparentemente inconsapevole del pericolo o dei danni irreversibili procurati ad altre persone o beni, stigmatizzando la specifica persona e la sua colpa, quanto l'urgenza epistemologica di interrogare le responsabilità e le dinamiche dei contesti adulti ed educativi.

Per interpretare simile frammentazione, la prospettiva più feconda non è quella che restringe la propria indagine all'analisi dei limiti individuali o gruppali, ma è quella che analizza il funzionamento dei contesti (Morin, 2005).

La Pedagogia Speciale, intesa come *epistemologia polisemica e lente interdisciplinare*, offre la chiave per indagare la complessità e le caratterizzazioni sistemiche di una globalizzazione educativa in crisi, che degenerano nella vulnerabilità disgregante dell'agire adulto (d'Alonzo, 2019; Canevaro, 2023; Turli, 2022); contemporaneamente si configura come scienza autonoma che fornisce gli strumenti culturali per disinnescare la stretta pervasiva dell'abilismo e dell'efficientismo economicistico, diffondendo la cultura e le prassi mutuate dall'equità, dall'inclusività e dalla giustizia sociale (Caldin, 2020-22; Gaspari, 2023; Bocci, 2024; Theoharis, 2007; ONU, 2015). Ecco allora, che la riflessione acquisisce gli strumenti interpretativi per considerare i fatti emblematici sopra richiamati nonché le distorsioni escludenti e giudicanti della quotidianità, come effetti sistemici prodotti dall'intreccio complesso tra fattori personali, ambientali, socioculturali e organizzativi e considera l'agire educativo come l'espressione di una relazione situata tra persone, ambienti e valori.

In questa visione, l'equità, l'inclusione e la giustizia sociale non sono un settore, un adempimento, un sotto-sistema operativo, ma il principio regolativo dell'intero funzionamento educativo, un orizzonte che interroga costantemente il rapporto tra intenzionalità e prassi e genera tensione coscientizzante nella comunità educante (Freire, 1970; Karakose, 2023; Rossi, Dainese e& Pileri, 2026).

Ne deriva che la vulnerabilità non può essere elusivamente intesa come "fragilità del soggetto", ma come effetto sistemico della mancata coerenza tra valori dichiarati e condizioni reali dei contesti.

Tali fenomeni sono sintomi di una frattura educativa strutturale, prodotta dal venir meno di contesti capaci di generare equità, partecipazione e autodeterminazione, quindi piena realizzazione personale rispecchiata nel benessere della dimensione collettiva e comunitaria (Deci & Ryan, 2000; Theoharis, 2007; Dainese, 2019; Dainese & Pileri, 2024; Rossi, 2025; Ferrero, 2023).

Come evidenziato nell'orizzonte della Pedagogia Speciale, la vulnerabilità è l'esito di sistemi disabilitanti (Canevaro, 2006/2022), è dunque necessario spostare lo sguardo dai comportamenti osservati alla qualità della governance che struttura i contesti di apprendimento.

Per recuperare una lettura complessa dei fenomeni richiamati, risulta indispensabile aderire alla visione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health,* (ICF) e del suo approccio bio-psico-sociale (WHO, 2001; 2020). Tale modello, assunto non come strumento clinico ma come *criterio per leggere il funzionamento globale individuale e specifico contestuale e comunitario*, offre ulteriori orientamenti per ricondurre l'azione educativa al suo fondamento culturale: ogni persona, con le proprie caratteristiche e diversità, funziona *nell'interazione* con gli altri con e nei contesti. Ne deriva una prospettiva radicale: la responsabilità dei professionisti non consiste nel prestare attenzione prioritariamente a "cosa manca alla persona" ma a "cosa funziona e come" e a quanto tale funzionamento sia disabilitato o abilitato dai contesti. L'azione educazionale deve quindi intervenire nella riconfigurazione culturale e prassica dei contesti, rendendoli accessibili a tutti e a ciascuno, quindi equi e, nella loro universalità, capaci di sostenere processi di crescita, scelta, responsabilità e coscienza, agency e progettualità di vita di tutti e di ciascuno. La Pedagogia Speciale e l'ICF diventano la grammatica che consente di leggere la vulnerabilità come disallinea-

mento tra funzionamento e condizioni del contesto, ponendo l'attenzione sulla responsabilità degli adulti e dei sistemi (Ghedin, 2009; 2014; Dainese, 2019; 2023).

Da questa angolatura, la vulnerabilità delle masse e la fragilità dell'io diventano fenomeni generati dall'assenza di regie educazionali consapevoli, da derive burocratiche che disancorano l'azione dai fini, dalla frammentazione culturale e dall'erosione delle agenzie educative.

In tale scenario, la scuola e i professionisti che la abitano esprimono funzioni e ruoli che hanno un'incidenza fondamentale sulle derive sopra evidenziate, ma anche sul benessere e sul successo scolastico degli studenti, riverberandosi nei macrocontesti sociali e territoriali (Lucisano, 2018; Moretti, 2022; Paletta, 2020).

Nello specifico, il ruolo del Dirigente Scolastico che aderisce al paradigma della Pedagogia Speciale risulta ancora poco esplorato ed emerge come snodo epistemologico cruciale: non mero gestore amministrativo, ma "regista metacognitivo" del sistema di funzionamento dei contesti di apprendimento, quindi di crescita e umanizzazione (Tilstone, Florian & Rose, 1998; Eyler & Giles, 1999; Ianes & Cramerotti, 2016; Rossi, Dainese & Pileri, 2026).

Infatti, se la vulnerabilità prende forma nei sistemi che non garantiscono equità, partecipazione e autodeterminazione, allora la governance scolastica rappresenta una delle leve fondamentali per il riequilibrio delle condizioni educative (Nacci & Santoro, 2018; Turli, 2022; Moretti, 2022; Rossi & Dainese, 2025).

Come mostra la letteratura nazionale e internazionale sulla leadership (Hallinger; 2003; Marks & Printy, 2003; Leithwood et al., 2020; Bufalino, 2020; Paletta, 2020; Bobbio, 2025) e sulla governance scolastica (Costa, 2017; Franzoni, 2012; Mayntz, 1999) e come emerge anche dalle prime risultanze della presente indagine condotta sul territorio nazionale, la postura del DS imprime una "forma ed un oriente capacitanti" all'intero contesto comunitario: può favorire processi di partecipazione autentica, promuovere pratiche inclusive, rendere gli organi collegiali luoghi di ricerca contestualizzata, oppure — al contrario — irrigidire la scuola in procedure frammentate, allontanando l'azione dai fini educativi e perseguendo obiettivi a breve termine secondo il criterio ormai dilagante della *fast pedagogy,* divenuto sottesamente criterio di valutazione di performance (Ianes & Demo, 2022; Rossi & Dainese, 2025).

Questa trattazione assume pertanto due presupposti chiave:

1. La vulnerabilità non è semplicemente e drammaticamente un'emergenza individuale, ma una manifestazione dei sistemi sociali ed educativi quando privi di regia pedagogica e quando disancorano le azioni dai fini.
2. La governance educazionale del DS (e di tutti coloro che abitano la scuola) rappresenta, oggi, una leva significativa per ricostruire contesti che abilitino agency, consapevolezza, riflessività, responsabilità e partecipazione per ciascun componente della comunità educante, a partire dagli studenti.

Alla luce di tali assunti, il presente lavoro esplora come i dirigenti scolastici italiani interpretino, orientino, curino o talvolta abdichino a questa funzione educazionale o la ostacolino, mettendo in dialogo la cornice teorica della pedagogia speciale e l'apporto del paradigma bio-psico-sociale dell'ICF con i dati di una ricerca nazionale (N=584 DS).

L'obiettivo è duplice:

– ricostruire lo scarto tra intenzioni educative e prassi effettive che sostengono l'equità e la partecipazione nei contesti di apprendimento,
– proporre un modello di governance educazionale (integrazione situata e distribuita di management e leadership educativa) (Rossi, Dainese & Pileri, 2026), che incida nella globalità dei sistemi e che sia in grado di interpretare le urgenze sociali appena richiamate: vulnerabilità, disgregazione, perdita di orizzonte, anestesia del presente, mancanza di infuturazione.

2. Fenomenologia della frammentazione e governance educazionale: un'indagine sui dirigenti scolastici italiani

La ricerca, di natura esplicativo sequenziale, adotta un impianto *mixed-methods* (Trinchero e Robasto, 2019; Creswell & Plano Clark, 2011) con l'obiettivo di indagare il ruolo del Dirigente Scolastico (DS) nei contesti di apprendimento in chiave inclusiva ed equa, al fine di controllare l'ipotesi che, senza un oriente educazionale del DS, tali orizzonti si disperdano nella frammentazione del sistema scuola, lasciando spazio a diverse forme di vulnerabilità.

Il campione non probabilistico (N=584), reperito su base volontaria oltre la soglia attesa del power test iniziale, garantisce rappresentatività nazionale e per gradi scolastici.

La prima fase dell'indagine, caratterizzata da un'ampia impronta esplorativa, si è avvalsa di un esteso questionario (73 domande di varia natura) sottoposto online (MS Form) ai DS italiani tramite mail istituzionale.

I riferimenti teorici richiamati hanno sostanziato la costruzione dello strumento (in particolare batterie e scale), mentre la validazione di forma e aspetto è stata effettuata con l'ausilio di un nutrito gruppo di controllo, che ha effettuato pre e post-test in tre fasi distinte ed integrate: sono stati osservati i criteri di accuratezza di costruzione, controllo e validazione indicati da Corbetta (2014); inoltre, si ha avuto cura delle procedure di conformità normativo-giuridica.

Lo strumento si compone di tre sezioni tematiche che hanno consentito di raccogliere dati su opinioni (motivazioni, competenze, visione di scuola), prassi inclusive, posture istituzionali e barriere, offrendo una prudente descrizione di una governance dirigenziale in oscillazione tra atto monadico e funzionamento sistemico diffuso.

Dalle analisi statistiche effettuate sul questionario emerge un panorama caratterizzato da un'elevata variabilità culturale e prassica e da una costante tensione tra mandato istituzionale e interpretazione pedagogica. La dispersione dei posizionamenti — confermata sia dagli indici di variabilità sia dalle risposte aperte — rappresenta un segnale strutturale della frammentazione dei contesti.

Caratteristica del Campione (N=584)	*Dato Percentuale / Valore*	*Caratteristica del Campione (N=584)*	*Dato Percentuale / Valore*
Fascia d'età prevalente (51-60 anni)	51,00%	Laurea Vecchio Ordinamento	85,00%
Genere Femminile	70,40%	di cui ad indirizzo Umanistico	35,40%
Anzianità dirigenziale media	~ 9 anni	di cui ad indirizzo Pedagogico	15,60%
Operanti nella Secondaria di II grado	51,30%	Dottorato di ricerca	7,90%
Specializzazione sul Sostegno	15,40%	Nessuna formazione post-laurea	19,00%

Tabella 1 – Dati anagrafici e profilo professionale

Come evidenziato nella Tabella 1, il profilo demografico mostra un background a prevalenza non pedagogica, elemento che si riflette nelle risposte: i DS con formazione giuridica o umanistica o scientifica tendono a posture più normative e direttive, mentre chi possiede un background educazionale mostra maggiore attenzione ai processi sistemici e partecipativi.

L'equilibrio instabile tra visione pedagogica e adempimento normativo emerge nelle risposte: se il 60% dei DS dichiara come spinta motivazionale la costruzione di una società più equa, le competenze ritenute prioritarie convergono sull'area organizzativo-gestionale (87%) e relazionale (89%).

Di contro, la leadership educativa (21%), la dimensione deontologica (3%) e la ricerca educativa (2,9%) appaiono del tutto marginali.

Questa discrasia si riflette nei bisogni formativi, orientati su competenze giuridiche (55%) e di mesosistema (54%), a scapito di una formazione pedagogica che il 50% del campione dichiara di non aver

curato nell'ultimo decennio per dare priorità ad aspetti gestionali. Ne consegue il rischio reale di derive burocratiche e procedurali che sacrificano consapevolezza, intenzionalità educativa e cura dei contesti nella loro quotidianità (disattenzione verso derive espulsive releganti e invisibilità).

L'analisi evidenzia ulteriori discrasie tra il dichiarato e l'agito:

- la collaborazione e l'ICF: sebbene la maggioranza riconosca l'impatto della cooperazione tra docenti (52,7%) e della co-docenza (67,3%), il coinvolgimento di famiglie e territorio scende al 10,8%. Parallelamente, l'80% sostiene l'importanza del modello ICF nella progettazione, ma i DS denunciano una scarsa competenza tra gli insegnanti: per il 54% del campione i docenti di sostegno che conoscono adeguatamente l'ICF sono pari o inferiori al 50%, dato che precipita per i docenti su posto comune (conoscenza adeguata inferiore al 25% per il 40,4% dei DS).
- la visione e la partecipazione: a fronte di un 68% di DS che dichiara una visione scolastica "realmente inclusiva", solo il 43% ritiene che gli ambienti di apprendimento siano costruiti a partire da essa, e appena il 32% dichiara che tale visione sia condivisa dal personale. La riflessione pedagogica collegiale rimane un obiettivo di pochi (solo il 12% dei Collegi se ne occupa stabilmente), così come la costruzione di relazioni di fiducia (28%).
- La voce degli studenti: la partecipazione attiva degli studenti è marginale. Solo il 9% dei DS organizza momenti strutturati di ascolto durante le visite ai plessi. La presenza attiva di studenti con certificazione (L.104/92 e L.170/10) nei GLO, nei PDP o all'interno del GLI oscilla tristemente tra i 32 e i 60 rispondenti su 584.

La scarsa diffusione della cultura ICF segnalata dai DS sui docenti richiede una riflessione sulle condizioni che la ostacolano e su quelle che, al contrario, potrebbero potenziarla. Tra i fattori ostacolanti emergono la prevalenza di una formazione iniziale e in servizio non specializzata sulla pedagogia speciale, la mancanza di strutture stabili di riflessione collegiale e la tendenza a una lettura medicalizzante delle differenze. Le occasioni di sviluppo professionale in chiave inclusiva e bio-psico-sociale restano episodiche e scarsamente sistemiche. Parallelamente, i dirigenti scolastici vivono una situazione analoga: la formazione obbligatoria prevista per i DS raramente contempla approfondimenti pedagogici strutturati e il percorso abilitante all'accesso al ruolo dirigenziale non garantisce competenze in questo ambito. Le esperienze che hanno mostrato maggiore efficacia trasformativa sono quelle fondate sull'analisi delle pratiche situate, sulla riflessività collegiale e sulla costruzione di reti professionali intenzionali (Dainese e Pileri, 2024; Pileri, 2024): è in questa direzione che occorre orientare le politiche di sviluppo professionale per dirigenti e docenti

La seconda fase dell'indagine, rappresentata dalla componente qualitativa, è stata realizzata con l'ausilio di interviste semistrutturate, al fine di raccogliere ulteriori informazioni sulle maggiori aree critiche emerse dal questionario (Creswell & Plano Clark, 2011): il campione proviene dalle disponibilità di alcuni dirigenti manifestate al termine della compilazione del questionario. Le caratteristiche dei rispondenti confermano la tipologia anagrafico-professionale illustrata nella Tabella n. 1.

Visto il prevalente intento interpretativo, si è opportunamente optato per una *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2019). Al momento, l'analisi tematica ha evidenziato i nuclei principali relativi alle fragilità riscontrate nell'indagine quantitativa, delineando barriere sistemiche ed opportunità trasformative

La Tabella 2 restituisce una sintesi dei principali nuclei tematici emersi dalla componente qualitativa: per ciascun nucleo sono indicate le categorie individuate e le relative aree di criticità e potenzialità.

Nucleo tematico	*Categorie*	*Aree critiche / potenzialità*
Barriere	Relazionali (resistenze, deleghe); partecipative (invisibilità); organizzative (turnover, rigidità); culturali (medicalizzazione, logiche performative); ambientali (risorse scarse, vincoli)	Fragilità strutturale del sistema e del ruolo professionale; disconnessione tra fini educativi e pratiche agite; emersione di fragilità e vulnerabilità scolastica e sociale; spazio di tensione tra mandato istituzionale e realtà vissuta; spazio di espressione delle disuguaglianze sistemiche
Fattori mancanti	Equità, partecipazione autentica, co-educazione; riflessività collegiale; ascolto degli studenti; consapevolezza e intenzionalità co-educativa	Urgenza di una governance orientata pedagogicamente; spazi di ricerca collegiale e di rete intraterritoriale; espansione sistemica della cultura dell'equità e della giustizia sociale
Formazione	Sistema formativo pre e in service; nuove configurazioni formative per DS e docenti; strutture permanenti di cooperazione e laboratorietà professionale	Inefficacia ed inadeguatezza del sistema formativo pre e in service; Potenziale trasformativo di nuove strutture di formazione laboratoriale, contestualizzata e riflessiva (cfr. Dainese e Pileri, 2024);
Trasformazione sistemica	Governance (come regia metacognitiva diffusa); reti interne ed esterne (per sostenere la collegialità e la co-educazione); GLI (come hub di ricerca pedagogica) e organi collegiali (come spazi di co-progettazione e riflessività professionale); studenti proattivi (autodeterminazione, futuribilità e progetto di vita)	Potenziale rigenerativo della scuola come laboratorio permanente; partecipazione autentica come leva di cambiamento; corresponsabilità inter-istituzionale

Tabella 2 – Nuclei tematici emersi dalla componente qualitativa (Reflexive Thematic Analysis, Braun & Clarke, 2019)

A proposito delle barriere rilevate i dirigenti dichiarano:

- "*Il GLI si riunisce solo per aggiornare il PI, spesso percepito come documento formale, poco conosciuto e applicato*" – DS5-f-ic-581;
- "*Manca tempo per dialogare e progettare veramente e il GLO diventa un elenco di fatto e non ancora fatto*" – DS12-f-ss-340;
- "L*'inclusione è percepita come aggravio di lavoro e gli insegnanti di disciplina a volte cercano di non occuparsene*" – DS14-f-ss-156.
- "*Si dice tanto degli studenti, che devono partecipare, ma poi, alla fine, non è possibile farli decidere. Non hanno la maturità che serve*" – DS10-m-ic-58.

In sintesi, prendendo gli attuali dati con la dovuta cautela, le analisi farebbero presupporre che la scuola favorisca solo parzialmente co-educazione, corresponsabilità e reale partecipazione. Il sistema diviene fragile quando non matura una consapevolezza che si traduce in coscientizzazione delle persone che lo abitano.

Dalla lettura congiunta dei dati (sui quali ci si riservano ulteriori approfondimenti) e dei contributi teorici emergono dunque tre assunti: la vulnerabilità appartiene ai contesti ed è su di essi che una comunità educante si deve impegnare ad intervenire; la frammentazione amplifica la fragilità del sistema-scuola e delle persone; occorre una rinnovata e ri-formata governance dirigenziale, che assuma un chiaro oriente educazionale e che superi la deriva ambivalente tra management gestionale e leadership educativa, integrando consapevolmente e intenzionalmente la natura polifunzionale dell'uno e dell'altra.

3. Dall'adempimento alla futuribilità: la governance educazionale per l'equità nei contesti

Gli esiti, al momento provvisori, dello studio restituiscono uno scenario di frammentazione che si configurerebbe come la traccia di una vulnerabilità intrinseca ai sistemi educativi. A tale proposito, i contributi della ricerca empirica sull'inclusione in Italia confermano le tendenze emerse anche dalla presente indagine (Ianes, 2015; Dell'Anna, Bellacicco & Ianes, 2023).

Come evidenziato in precedenza, l'attuale ipercomplessità sociale e culturale richiede di superare la "cultura della colpa" e l'"anestesia del presente" per interrogare la responsabilità dei contesti.

Lo scarto ricorrente tra le dichiarazioni valoriali dei Dirigenti Scolastici e le pratiche agite o osservate dimostra che la fragilità non è un tratto riguardante solo il singolo individuo, ma l'esito di contesti le cui priorità profonde sembrano non del tutto allineate ai fini educativi.

Le barriere organizzative, culturali e relazionali emerse dall'indagine si configurano, infatti, come "fattori ambientali" pervasivi che ostacolano l'accessibilità, la partecipazione reale e la co-educazione. Laddove il linguaggio dell'ICF viene ignorato o ridotto a griglia compilativa, esso perde la propria forza generativa di ulteriori funzionamenti; al contrario, se assunto con la Pedagogia Speciale come mediatore di interdipendenze costruttive e proattive, abilita processi di reale consapevolezza che potranno generare coscientizzazione ed emancipazione per tutti.

I dati mostrano un Dirigente Scolastico non onnipotente, bensì fortemente esposto e sollecitato dalle pressioni procedurali e bisognoso di ricollocarsi nella governance connaturata al proprio ruolo professionale, di dirigenza amministrativa atipica, definita "speciale" proprio perché rientrante nella sfera educazionale (Falanga, 2024; pp. 489-490).

La governance educazionale (necessaria alla coabitazione trasformativa in scenari ipercomplessi), non si identifica con le varietà di leadership o con l'azione performante del singolo DS che si differenzia dagli appartenenti alla stessa categoria: il concetto di governance educazionale, assunto in questo contributo come costrutto-chiave, si distingue da quello di leadership educativa — pur intrecciandosi con esso — per la sua natura sistemica, strutturale e distribuita.

Mentre la leadership descrive prevalentemente l'orientamento e l'influenza esercitati da una o più figure con ruoli emergenti sui processi educativi e sul personale (Leithwood et al., 2020; Bush, 2019), la governance educazionale si configura come processo integrato intenzionale, che connette pratiche manageriali e posture di leadership stratificate e multimodali (Kotter, 1990; Weick, 1976), agendo simultaneamente sui livelli macro, meso e micro della comunità educante. È una regia metacognitiva diffusa, capace di orientare strutture, relazioni e pratiche verso equità, partecipazione e autodeterminazione secondo il linguaggio polisemico della Pedagogia Speciale.

Per una rigenerata dirigenza occorrono, dunque, nuove strutture trasformative, che connettano costantemente ricerca, formazione, esperienza e rete comunitaria professionale e territoriale.

La governance educazionale del dirigente scolastico ha necessità di configurarsi come una regia metacognitiva diffusa, ponte che capacita la generazione di co-educazione e testimonia posture riflessive professionalizzanti e comunitarie, avendo cura dei contesti ordinari e del benessere apprenditivo e relazionale (Striano, 2002; Ghedin, 2021; Schön, 2024; Bobbio, 2025).

Tale governance ha le potenzialità per generare consapevolezza e responsabilità e connettere i livelli macro, meso e micro del contesto attraverso un'azione coordinata e intenzionale di rivisitazione e rinnovamento degli assetti organizzativi e progettuali. Snodo strategico di questa trasformazione sono le persone e, attraverso di esse, gli organi collegiali che dal meso contesto (GLI) diramano la loro regia culturale e prassica nei micro contesti e nella quotidianità.

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) è chiamato a superare la dimensione di organo burocratico, per configurarsi come un vero e proprio *hub* collegiale di ricerca pedagogica e trasformativa calata nei contesti ordinari. Il GLI, al cui interno interagiscono tutte le componenti contestuali e territoriali, assume così una duplice postura: luogo dell'interpretazione riflessiva la cui lente epistemologica prioritaria è rappresentata dalla Pedagogia Speciale e dal modello bio-psico-sociale dell'ICF e motore di riequilibrio sociale

compartecipato, capace di orientare la trasformazione delle pratiche frammentate in progettualità collettiva carica di senso, diffusa e compartecipata.

La scuola cessa così di essere un mero generatore di fragilità per farsi laboratorio permanente di opportunità e diviene luogo di ricerca, per riaffermare rigenerati ruoli educativi in grado di mediare costruttivamente tra le emergenze e il quotidiano ordinario e di attivare progettualità compartecipate dagli studenti stessi, capaci di infuturarsi, facendosi spazio nelle complesse dinamiche sociali e culturali del nostro tempo (Rossi, Dainese & Pileri, 2026).

Quando un sistema si fragilizza, la sua maggiore vulnerabilità si manifesta nella distanza rilevata tra la partecipazione formale e quella autentica, cioè dell'impossibilità o della limitazione di poter scegliere ed agire. Se gli studenti e le famiglie rimangono marginali nei processi decisionali (come i dati sulle visite ai plessi e sulla scarsa presenza nei GLI e nei GLO drammaticamente indicano), si indebolisce l'intero impianto della consapevolezza e della corresponsabilità, si interrompono le connessioni che nel quotidiano capacitano verso ben-essere apprenditivo e relazionale individuale e comunitario (Ghedin, 2021).

La partecipazione non è un accessorio, ma l'indice stesso del sano funzionamento dei contesti e la leva essenziale per la costruzione di quel Progetto di Vita che la Pedagogia Speciale pone al centro del proprio paradigma nell'incompiuto percorso verso l'equità.

Tale progetto non si edifica nell'esclusiva compilazione formale dei documenti (fondamentali se co-costruiti come oriente in divenire e costantemente rivitalizzati), bensì nella quotidianità di contesti abilitanti, che riconoscono lo studente come soggetto dell'azione pensante, in grado di capability di affiliazione (Ghedin, 2021) e non come destinatario passivo di interventi compensativi: ecco allora che la progettualità si concretizza nei PI, PEI, PDP e diviene ponte capacitante quotidiano, continuamente rigenerata attraverso una collegialità corresponsabile e consapevole.

Solo una governance educazionale situata e partecipata può sottrarre la scuola alla mera reazione adattiva per proiettarla verso la *futuribilità*, offrendo alle nuove generazioni non un presente sterilizzato, ma la capacità di co-costruire orizzonti di senso carichi di consapevolezza e speranza.

Riferimenti bibliografici

Bellacicco, R., Dell'Anna, S., & Ianes, D. (2023). *Cosa sappiamo dell'Inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Erickson.

Bocci, F. (2024). *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*. In d'Alonzo, L., Bocci, F. & Pinnelli, F., *Didattica speciale per l'inclusione*. Scholè-Morcelliana

Bobbio, A. (2025). Copioni organizzativi e leadership educativa. *Pedagogia più Didattica*, 11, 2, 35-48

Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-assesment as process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education,* 17(8), 854–867.

Braun, V., & Clarke, V. (2019*). R*eflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research. *Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Armando.

Bush, T. (2019). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.

Caldin, R. (ed.) (2020-22), *Pedagogia speciale e didattica speciale /Voll. 1. e 2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.

Canevaro, A. (2006-2022). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'Inclusione (per tutti, disabili inclusi).* Erickson.

Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale.* Il Mulino.

Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *Formazione & Insegnamento*, *15*(1), 165–178.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE

Dainese, R., a cura di (2019). *La Rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Franco Angeli.

Dainese, R. & Pileri, A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 32-39.

d'Alonzo, L. (ed.) (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Scholè-Morcelliana.
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.
Eyler, J. & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* CA, Jossey-Bass.
Falanga, M. (2024). *Nuovo diritto scolastico*. Scholè-Morcelliana.
Franzoni, F. (2012). *Governance scolastica e comunità di apprendimento*. Franco Angeli.
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* Seabury Press.
Fullan, M. (2016), *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.
Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Franco Angeli.
Ghedin, E. (2021) (ed.). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Guerini Associati.
Ghedin, E. (2014). ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. In F.G. Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (pp. 189-207). Erickson.
Hallinger, F. (2003). Leading educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33, 3, 330-351.
Ianes, D., & Cramerotti, S. (eds.). (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Erickson.
Ianes, D. & H. Demo (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə*. Erickson.
Karakose, T., et al. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in Education*, 8.
Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. The Free Press.
Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, *40*(1), 5–22.
Lucisano, P., Stanzione, I., & Artini, A. (2018). Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti. *RicercAzione*, *10*(2), 79–100.
Mayntz, R. (1999). La teoria della governance: Sfide e prospettive. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, *29*(1), 3–22.
Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, *39*(3), 370–397.
Moretti, G. (2022). *La leadership educativa situata: Conoscere il contesto e cooperare*. Anicia.
Morin, E. (2005). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la Democrazia cognitiva*. Edup.
Nuzzaci, A.M. & Santoro, L. (2018). *Il dirigente inclusivo. Profilo, funzioni e responsabilità del DS come leader educativo.* Stamen.
Paletta, A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola (*Vol. 1). Bononia University Press.
Pileri, A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività: Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. FrancoAngeli.
Rossi, S. (2025). *Suggestioni e spaesamenti dell'Educare. Le persone di scuola, la comunità educante e la formazione*, in Serio N. (a cura di), *Scritture e confronti. Incontri itineranti nelle scuole*. Armando.
Rossi, S. & Dainese, R. (2025). Dirigente Scolastico e sistema nazionale di valutazione: un equilibrio tra mandato istituzionale e dimensione comunitaria. *Dirigenti Scuola*, 44, 31-48.
Rossi, S., Dainese, R. & Pileri, A. (2026). Il paradigma inclusivo nel quadro funzionale del dirigente scolastico tra mandato istituzionale e comunità educante. *Pedagogia più Didattica*, *12, 1, April 2026*, 81-93.
Schön, D.A. (2024). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
Striano, M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Liguori.
Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 2 (April 2007), 221-258.
Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (Eds.). (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
Trinchero, R. & Robasto, D. (2019). *I Mixed Method nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
Turli, C. (2022). *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi.* Anicia.
United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.
United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled System. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Giuseppe Liverano
Ricercatore, Università degli Studi "G. d'Annunzio Chieti-Pescara, giuseppe.liverano@unich.it

Warm-up e didattica "scomposta" come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, l'inclusione e la cittadinanza responsabile. Un quadro teorico

Warm-up and "decomposed" teaching as devices for the development of executive functions, inclusion and responsible citizenship. A theoretical framework

Call

Within school contexts, the discomfort experienced by some adolescents is increasingly characterized by an emotional and cognitive disconnection that prevents or hinders alignment with the teacher's didactic proposal. Consequently, an epistemological and methodological rethinking of teaching practices is required, one that leverages a restored balance between cognitive instruction, non-cognitive skills, civic and moral values, and virtues. Through the analysis of warm-up as an emotional and cognitive activation, and of "decomposed" teaching – in line with the principles of Biodidactics (Liverano, 2025a) – this paper offers a theoretical-propositional contribution aimed at outlining a conceptual and methodological framework for the use of emotional-cognitive warm-up and "decomposed" teaching as devices for the development of executive functions, inclusion, and responsible citizenship. These interconnected pedagogical devices can constitute a valid and effective option of meaning and educational significance for the development of civic and moral competencies, as well as holistic learning capable of fostering a more developed predictive capacity and an authentic sense of responsible citizenship. The article also provides indications on how it is possible to educate while instructing, formulating new proposals and operational implications for teacher training and instructional design.

Keywords: warm-up, non-linear teaching, executive functions, inclusion, values

All'interno dei contesti scolastici il disagio di alcuni adolescenti si caratterizza sempre più per una disconnessione emotiva e cognitiva che impedisce o ostacola l'allineamento alla proposta didattica dell'insegnante, per cui si rende necessario un ripensamento epistemologico e metodologico delle pratiche proposte, che fa leva su un ritrovato equilibrio tra istruzione cognitiva, competenze non cognitive, valori e virtù civiche e morali. Attraverso l'analisi del warm-up, come riscaldamento emotivo e cognitivo e di una didattica "scomposta", in linea con i principi della Biodidattica (Liverano, 2025a), si propone un contributo di natura teoretico-propositiva al fine di delineare un quadro concettuale e metodologico per l'utilizzo del warm-up emotivo-cognitivo e della didattica 'scomposta' come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, dell'inclusione e della cittadinanza responsabile. Tali dispositivi pedagogici interconnessi possono costituire una opzione di senso e di significato educativo valida ed efficace per lo sviluppo di competenze civiche e morali e un apprendimento olistico in grado di favorire una capacità previsionale più sviluppata e un autentico senso di cittadinanza responsabile, offrendo indicazioni su come sia possibile educare istruendo e formulando nuove proposte e implicazioni operative per la formazione degli insegnanti e la progettazione didattica

Parole chiave: warm-up, didattica scomposta, funzioni esecutive, inclusione, valori

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Liverano, G. (2026). Warm-up e didattica "scomposta" come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, l'inclusione e la cittadinanza responsabile. Un quadro teorico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 153-165. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-15

Corresponding Author: Giuseppe Liverano | giuseppe.liverano@unich.it

Received: 31/03/2026| **Accepted**: 11/06/2026 | **Published**: 22/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-15

1. Introduzione

Quello attuale è un momento storico in cui, nel sistema scolastico italiano, la fragilità emotiva e affettiva, la marginalità, la dispersione scolastica, l'esclusione sociale, epistemica e culturale, l'individualismo, l'edonismo e il solipsismo professionale e formativo sono fenomeni che, tutti insieme, rappresentano il vero ostacolo all'inclusione (Liverano et al., 2026; Ferrante et al., 2020) e ad un apprendimento che consenta agli adolescenti di connettersi con la vita reale, assumere uno stile orientato alla responsabilità individuale e collettiva e promuovere il bene comune. E tutto ciò, quasi mai, per oggettive responsabilità dei docenti. La complessità che coinvolge il mondo della scuola non aiuta a generare condizioni e potenzialità indispensabili per far svolgere ai docenti il loro lavoro come professione realmente politica e morale. A testimonianza di queste criticità, ricerche e progetti sul campo (Portugal, 2023; Liverano, 2023; Nathanson et al., 2014) hanno evidenziato, in alcuni contesti, una sorta di narcotizzazione/atrofizzazione delle funzioni esecutive e una anestetizzazione emotivo-affettiva di alcuni adolescenti, anche a causa di una eccessiva esposizione ai media. Questo fenomeno Romeo lo definisce un processo di *zombificazione* (2025), in parte da attribuire a derive educative, per effetto di didattiche che riducono l'apprendimento a mera trasmissione di nozioni (Liverano, 2025a), obsolete e poco orientate a valorizzare la diversità. Tali fenomenologie osservative, sebbene di natura episodica e non sistematica, hanno suggerito la presenza di una condizione potenzialmente preoccupante, caratterizzata da freddezza, inerzia, atassia, apatia e impassibilità di alcuni studenti rispetto alla sofferenza di alcuni loro compagni e di alcuni insegnanti, per motivi di natura sociale e affettiva. Con riferimento alla ricerca di Liverano (2023), incentrata sugli esiti del progetto sulla dispersione scolastica "TAS-Tornare a scuola", finanziato con i fondi REFIN della Regione Puglia, le classi osservate non presentavano i tratti distintivi di una comunità scolastica coesa; al contrario risultavano caratterizzate dalla presenza di fazioni di alunni accomunati dallo stesso background sociale e culturale, spesso in contrasto. Con cadenza pressoché quotidiana si registravano episodi di violenza verbale – tra pari e verso i docenti – e, sebbene con minore frequenza, anche episodi di violenza fisica tra alunni. Tali dinamiche si accompagnavano costantemente a condizioni di marcato disagio emotivo e psicologico, per studenti e docenti, in un contesto generale dominato da indifferenza e da una diffusa mancanza di atteggiamenti empatici da parte del resto della classe.

A questa disabilità emotiva e socio-relazionale si aggiunge un incremento significativo, documentato da evidenze empiriche, della condizione di completa disconnessione riscontrata in alcuni studenti (Da Re & Perulli, 2025; Mobilio et al., 2025; Mantovani & Pastori, 2020). Una disconnessione che non è tecnologica ma emotiva, motivazionale, cognitiva, a causa della quale, sembrano incapaci di sintonizzarsi alle proposte didattiche degli insegnanti, mostrano fatica a sostenere l'attenzione e una impulsiva remissività cognitiva ed emotiva che li induce al ritiro apatico.

Per una lettura che si orienti verso una problematizzazione di tutte le possibili variabili che intercorrono e concorrono a queste fenomenologie e verso una comprensione profonda delle concause in gioco, piuttosto che ad una spiegazione semplicistica che rischia di assecondare una cultura della colpevolezza, è lecito domandarsi cosa può fare la scuola per ritrovare un equilibrio, tra lo sviluppo di conoscenze e delle componenti trasversali e capire quali pratiche formative possono favorire una cultura della responsabilità individuale e collettiva. In questo senso, solo in modo apparente, la legge n. 22 del 19 febbraio 2025, tenta di centralizzare il discorso sullo sviluppo delle competenze non cognitive a scuola. Lo sviluppo di queste competenze, ipotizzato all'interno della norma, viene rappresentato come un apprendimento a corollario opzionale dell'intervento educativo, non il presupposto fondativo di ogni possibile apprendimento. L'impostazione della norma, infatti, riflette, in più punti, una rappresentazione antropologica riduzionista, secondo cui l'essere umano si potrebbe raffigurare come un mero processore di informazioni, dove il ruolo delle emozioni, del corpo e delle relazioni, rispetto ai processi di apprendimento, risulta assolutamente marginale (Damasio, 1994; Immordino-Yang & Damasio, 2007) La percezione che si ha è che la norma cerchi di definire l'importanza del non cognitivo affermando il primato del cognitivo.

Le ricerche sulla neuroeducazione (Cassese, 2024; Gola et al., 2023; Willingham, 2009; Rivoltella, 2012), sull'embodied cognition (Gomez Paloma et al., 2016; Gomez Paloma, 2009), sull'influenza delle emozioni

nel processo di apprendimento (Espoz-Lazo et al., 2020; Cecoro, 2021; Cappello, 2013; Sibilio, 2002; Damasio, 1994), sull'apprendimento non lineare, sulla progettazione universale (Knight, 2022; CAST, 2018; Rose & Mayer, 2002), sulla bioeducazione (Frauenfelder, 1983; Frauenfelder & Santoianni, 2002) hanno dimostrato come la dimensione emotiva e corporea e l'esperienza sensomotoria costituiscano il fondamento di ogni scelta consapevole, del giudizio morale e della pianificazione a medio e lungo termine, soprattutto nei giovani, e come il movimento e l'interazione fisica con l'ambiente siano costitutivi dei processi conoscitivi (Gallese & Lakoff, 2005; Varela et al., 1991). Queste differenti prospettive hanno confutato quella impostazione che riflette una antropologia pedagogica di matrice cognitivista che assume la mente come un sistema di elaborazione di nozioni e informazioni e l'apprendimento come un processo astratto e decontestualizzato, completamente disconnesso dalla dimensione corporea ed emotiva.

Dal punto di vista didattico e secondo una prospettiva inclusiva, queste nuove acquisizioni epistemologiche producono delle implicazioni importanti per un aggiornamento del senso e significato di inclusione. Essa non deve essere intesa esclusivamente come processo che valorizza la diversità di tutti gli studenti, adegua la didattica ai loro bisogni, offre la possibilità di poter realizzare il proprio progetto formativo, ma come una prospettiva che esige una progettazione didattica non solo universalmente accessibile, ma vivibile, compenetrabile e godibile. Una didattica, dunque, capace di proporre esperienze motivazionali e di coinvolgimento, situazioni attraverso cui esprimersi, mettere in gioco tutte le dimensioni e i sensi, secondo un paradigma di educazione integrale, come prerequisito indispensabile per qualsiasi apprendimento che voglia ritenersi significativo e per una formazione alla cittadinanza responsabile. In questa direzione, l'analisi che seguirà si concentrerà sui potenziali effetti dell'interazione di due dispositivi formativi nella prospettiva della biodidattica: il warm-up cognitivo-emotivo e la "didattica scomposta".

2. Metodologia e procedura di analisi

Il presente contributo di natura teoretico-propositiva, non si fonda su dati empirici originali derivanti da studi sul campo, ma da una revisione narrativa della letteratura. La scelta di optare per questa metodologia è motivata dall'obiettivo di integrare criticamente costrutti provenienti da domini disciplinari eterogenei (neuroeducazione, embodied cognition, ecc.) per generare nuove connessioni concettuali, alla luce dell'analisi dei due dispositivi formativi. L'obiettivo è identificare un quadro euristico che possa orientare la progettazione didattica e la formazione dei docenti, nonché le successive fasi di validazione sul campo, attraverso l'identificazione di un'agenda empirica.

La revisione è stata condotta interrogando le banche dati ERIC e Google Scholar, utilizzando come termini di ricerca le parole chiave "Warm-up" e "didattica non lineare" in italiano e in inglese, in quanto "didattica scomposta" è un neologismo che non trova ancora conferme scientifiche in termini paradigmatici. L'analisi dei dispositivi formativi del warm-up emotivo-cognitivo e della didattica scomposta è stata condotta secondo un approccio analitico-deduttivo, anche se, per il warm-up, la letteratura estrapolata ha contribuito in maniera determinante. A partire dai principi fondativi della biodidattica – che si evidenzieranno nel paragrafo seguente – sono state ricavate implicazioni operative che hanno orientato la concettualizzazione dei due dispositivi. Per tali ragioni, le affermazioni sui possibili effetti derivanti dal loro uso devono essere intese come ipotesi teoriche. Solo in alcuni casi, – come si vedrà – sono supportate dalla letteratura scientifica. Il costrutto di "biodidattica" e quello di "didattica scomposta" non costituiscono, al momento, paradigmi consolidati, piuttosto sono presentati come strumenti euristici originali, la cui fecondità è da verificare sul piano empirico.

3. Il paradigma della Biodidattica come framework teorico

In questo contributo si propone di utilizzare il costrutto della Biodidattica (Liverano, 2025a; 2025c), come lente euristica che, radicandosi sull'epistemologia del concetto di βίος (bíos) greco, potrebbe orientare

l'azione del docente e caratterizzare la prassi educativa di esperienza vitale, di cura integrale, di curiosità e interesse prima, e di rapporto erotico e agapico con il sapere poi, con l'auspicio di poter aiutare il docente ad orientarsi verso una didattica antropocentrica totalizzante, eticamente fondata e inclusiva. Nell'antica Grecia il concetto di vita era designato dai termini ζωή (zoé) e βίος (bíos) utilizzati in modo ben distinto. Con zoé si indicava la vita come fatto biologico, quindi comune a tutti gli esseri umani viventi. Bíos veniva utilizzato per rappresentare un insieme di attività e scopi specifici dell'uomo che qualificano la sua forma di vita (Aristotele, 2000). L'essere umano non viveva semplicemente come condizione biologica, ma conduceva una specifica forma di vita che si sceglieva in base alle scelte morali e sociali e alle azioni che decideva di compiere, le quali definivano la qualità e il valore della sua esistenza. Nella sostanza, il concetto di bíos chiarisce la complessità degli esseri umani nella loro struttura e nelle loro funzioni e mostra come la forma di vita che ogni soggetto si sceglie, socialmente ed eticamente, determini l'organizzazione della sua esistenza e delle sue azioni, trasformandosi in una vita qualificata (Agamben, 1995). È un bíos politico, continuamente sotto esame, che richiede coraggio e comporta conseguenze esistenziali profonde perché costantemente alla ricerca della verità e della felicità (Agamben, 1996), di una forma, di un incontro e dell'amore per il prossimo (Arendt, 2017), ovvero le ragioni per cui la vita è definita propriamente umana.

Da questa distinzione classica la *biodidattica* trae il suo fondamento: una didattica fondata sul bíos mira a costruire una forma di vita qualificata, perché l'educazione, che da essa si genera, è il risultato di una esperienza vitale che anima, suscita un moto, una trasformazione integrale del soggetto, genera meraviglia e stupore, è disvelamento di una forma originaria e opportunità per lo studente di darsi la forma che ritiene necessaria, è una presa di coscienza dell'evoluzione che è in atto (Liverano, 2025a; 2025c).

Esiste un'alleanza e una interconnessione profonda tra azione educativa e processi vitali, perché l'azione didattica e l'educazione non possono prescindere dalla comprensione del senso e del significato della vita, nella sua dimensione valoriale e relazionale (Frauenfelder, 1983; Frauenfelder & Santoianni, 2002; Rivoltella, 2018). In questa prospettiva, l'intervento del docente assume un significato nuovo e differente, perché non si determina prioritariamente in relazione ai contenuti o alle metodologie, ma si concentra su quelle condizioni emotive e relazionali e spazio-temporali entro cui l'azione didattica si svolge. Questo approccio ridefinisce il suo ruolo e la sua responsabilità nel generare un ecosistema formativo capace di promuovere apprendimento significativo e benessere scolastico attraverso una liturgia di azioni a valenza antropologica, culturale e politica, la cui qualità – strettamente dipendente da un equilibrio e da un'armonia tra le variabili emotive, cognitive, relazionali e ambientali – rappresenta un substrato fecondo per migliorare le probabilità di esiti formativi significativi. Nella prospettiva biodidattica, il compito del docente non si esaurisce nella progettazione di attività didattiche inclusive, ma si dilata alla cura integrale del contesto educativo, in cui il valore della cura si traspone, in modo prioritario, nell'azione didattica e in tutti quei processi a corollario. Promuovere una cura integrale significa, per il docente, prestare un'autentica attenzione a tutti gli elementi tangibili e intangibili che possono influenzare i processi di apprendimento, così da favorire le migliori condizioni per un apprendimento vitale. Tale apprendimento è caratterizzato da senso di appartenenza, da un interesse e curiosità verso il sapere che, nutrito da dispositivi motivanti e motivazionali, si trasforma in un rapporto con il sapere, prima erotico e poi agapico. L'infatuazione verso una conoscenza si trasforma in un amore che permette di accedere ad una profondità in cui si recuperano il senso e il significato più autentico. La cura assume le sembianze di atto d'amore, di dono gratuito, di riparazione dell'essere (Mortari, 2015), che oppone a certe derive educative e a quel processo di *zombificazione*, una forza generativa e vitale attraverso pratiche fondate sulla cura, quando "l'intenzione, il pensiero o il progetto che la genera si traducono in azione visibile e sensibile" (Mortari, 2017, p. 93). Una cura che, per la complessità dell'azione da svolgere, esige una tecnica e una competenza del docente, si declina in modalità variegate, utilizza linguaggi differenti poiché si adatta alle caratteristiche degli studenti (Liverano et al., 2026).

A questo processo, l'agire didattico orientato all'inclusione, si veste di una valenza antropologica e politica e il docente si configura come uno straordinario strumento di mediazione e avvicinamento degli studenti al sapere, attraverso la sua capacità di abitare l'incontro, di sentire ciò che loro sentono e coltivare le condizioni esistenziali per una relazione educativa significativa.

La prospettiva biodidattica può essere delineata, a livello teorico, integrando i seguenti livelli di analisi:

- quello epistemologico: l'apprendimento è la vita stessa non un suo supplemento o una sua integrazione, per cui in classe l'azione didattica, nella sua accezione di servizio di lungo respiro, deve promuovere la formazione di uno stile di vita che si plasma sulla conoscenza, sull'etica e su valori come la cura;
- quello neurobiologico: le emozioni positive fungono da potente catalizzatore dell'apprendimento;
- biologico: l'apprendimento e l'esposizione a modelli culturali esercitano una influenza sullo sviluppo neuronale ma allo stesso tempo hanno un impatto formativo profondo;
- ecologico-sistemico: l'aula rappresenta un ecosistema formativo dove la conoscenza si configura come una trama di connessioni disciplinari e valoriali che riflette le trame della vita di ogni studente;
- etico-esistenziale: la prospettiva biodidattica offre dispositivi per esaminare criticamente la propria vita e la propria visione del mondo, promuove un apprendimento come scelta autonoma e consapevole, dunque orientato a formare cittadini responsabili in grado di promuovere il bene comune e l'inclusione di tutti;
- politico: l'agire biodidattico si configura come pratica situata in un tessuto di relazioni di potere, norme istituzionali e scelte individuali e collettive. Esso implica la capacità degli attori educativi di interrogare criticamente le condizioni strutturali che abilitano o ostacolano i processi formativi, promuovendo un'educazione intesa come leva per l'equità sociale, la partecipazione democratica e la trasformazione delle disuguaglianze. L'apprendimento che ne deriva è funzionale a questi scopi e a mettere nelle condizioni gli studenti di compiere delle scelte funzionali al loro progresso, con senso di responsabilità e nel rispetto della libertà degli altri.

Dalla prospettiva biodidattica è possibile derivare alcune implicazioni per l'insegnamento inteso come azione politica, orientata a prevenire e contrastare tutte quelle forme di egemonia culturale che tendono, da un lato, a cancellare i punti di vista altrui e, dall'altro, a presentare la cultura dominante come l'unica legittima, naturale o universalmente valida, un processo che qui viene definito come "normalizzazione" di una determinata visione del mondo a scapito della diversità culturale ed epistemica. Riconoscere che ogni studente ha necessità di autodeterminarsi, prioritariamente facendo venir fuori una forma originaria per poi darsene una ulteriore attraverso la formazione e valorizzare questo bisogno vitale, significa promuovere l'eterogeneità, distinguere la legittimità di molteplici modi di essere e di esprimersi, promuovere una didattica pluralistica, ovvero che si adatta alle diverse forme di vita e di apprendimento degli studenti. Per forma originaria si intende la configurazione primordiale di ogni essere umano, prima di qualsiasi socialità e relazionalità, ovvero una non-forma. È ciò che è prima di qualsiasi apertura alla dialogicità e al possibile, di qualsiasi intervento educativo, formativo o sociale, assunto come scelta consapevole. È ciò che è prima di qualsiasi atto di cura autentica. Darsi una forma ulteriore significa scegliere consapevolmente una opzione formativa per costruire attivamente una nuova forma di sé, la più evoluta, flessibile e culturalmente più ricca, per orientarsi verso una vita qualificata. Perciò, "in quanto nasce senza forma e con il compito di darsi una forma, l'essere umano è dunque chiamato ad aver cura di sé. Aver cura di sé per cercare la forma migliore del proprio poter essere significa cercare un orizzonte irradiante di senso" (Mortari, 2017, p. 98). Ed è qui che si inserisce la prospettiva biodidattica e assumere una valenza significativa innesca la prospettiva biodidattica.

Non solo, ma l'idea di aula come ecosistema neutralizza gli effetti di una geoformazione (Liverano, 2025b). L'aula, infatti, può trasformarsi in un luogo in cui si possono generare dei confinamenti e isolamenti formativi, specie nelle periferie. L'azione biodidattica mira a far maturare la consapevolezza che, anche per gli studenti, vivere il contesto comporta delle scelte di natura politica, etica e antropologica. E, una di queste scelte, è capire quale una posizione occupare nell'aula (quella che più agevola la partecipazione e l'espressione autentica di sé) come manifestazione di una intenzionalità consapevole.

Questa prospettiva genera una didattica che coinvolge tutte le dimensioni dell'essere umano, sviluppa un linguaggio e uno stile orientati all'auto-organizzazione in cui gli studenti sono in grado di abitare l'incertezza, la precarietà e il rischio di affrontare una realtà in continua trasformazione, ma nella consape-

volezza che esiste una interconnessione tra gli esseri viventi e tra gli esseri viventi e i contesti. Una interconnessione su cui si basa l'idea di cittadinanza responsabile.

4. Warm-up e didattica scomposta: caratteristiche e possibili effetti sull'apprendimento

In questa sezione si presenta una proposta teorica relativa a due dispositivi didattici – il warm-up emotivo-cognitivo e la didattica 'scomposta' – i cui effetti favorevoli sull'apprendimento, sullo sviluppo delle funzioni esecutive e sull'inclusione sono qui ipotizzati sulla base della letteratura esistente, non su dati sperimentali raccolti dall'autore. Il quadro teorico delineato, nell'economia di questo contributo, serve, dunque, per offrire delle opzioni di senso e di percorso, in risposta alle criticità evidenziate, e per introdurre l'importanza che il warm-up e la didattica "scomposta"[1] come dispositivi metodologici integrati, in attuazione ai principi della biodidattica, possono assumere nell'azione quotidiana in classe. Il costrutto di didattica scomposta riprende e sviluppa in modo originale gli spunti presenti in letteratura (Bardi, 2014), con la distinzione di concentrarsi, non tanto sulla riorganizzazione spaziale della classe, ma sulla estensione del concetto di scomposizione alla dimensione temporale, al ruolo e ai contenuti, ancorandosi al costrutto della biodidattica.

A tal proposito, occorre specificare il rapporto funzionale di questi due dispositivi. Il warm-up non è un'attività preliminare opzionale, ma il motore che rende possibile sviluppare la didattica scomposta. In assenza di warm-up, lo studente disconnesso dal punto di vista emotivo e cognitivo, si troverebbe proiettato in una struttura flessibile e complessa senza gli strumenti regolativi per gestirla, con il rischio di vivere l'azione con disorientamento e ansia. Al contrario, il warm-up crea lo stato di "allineamento emotivo-cognitivo" (Siegel, 2010) che gli consente di tollerare e persino apprezzare la non-linearità e la molteplicità di scelte tipiche della didattica scomposta. Nella didattica scomposta, perciò, le competenze e la condizione positiva attivate dal warm-up (attenzione, regolazione dell'impulso, flessibilità, senso di benessere) sono esercitate e consolidate. L'integrazione non è né lineare né in contrapposizione, ma è ciclica e sinergica. L'efficacia dell'integrazione tra warm-up e didattica scomposta potrebbe variare in relazione alla fascia d'età. Nella scuola secondaria di primo grado potrebbe risultare ideale poiché questi studenti possiedono già un discreto controllo delle funzioni esecutive di base e possono trarre beneficio dalla varietà di ruoli e linguaggi. Tuttavia, la vulnerabilità emotiva tipica dell'età richiede warm-up frequenti e ritualizzati per mantenere la sicurezza psico-emotiva. Nella scuola secondaria di secondo grado la didattica scomposta potrebbe avere un peso ancor più determinante poiché gli studenti possono gestire una complessità maggiore e sono in grado di autoregolare i tempi. Il rischio è la resistenza di alcuni soggetti abituati a didattiche frontali e valutazioni tradizionali. Nella scuola dell'infanzia forme molto elementari, sia di warm-up che di didattica scomposta, potrebbero facilitare lo sviluppo delle autonomie e l'alfabetizzazione emotiva.

Il warm-up, mutuato dalle pratiche sportive e artistiche, è qui trasposto in ambito didattico come un rito propedeutico e l'azione didattica vera e propria è messa in atto dal docente per preparare il gruppo di studenti dal punto di vista emotivo, cognitivo e corporeo (Velandia, 2008; Estalkhbijari & Khodareza, 2012). Il riscaldamento del corpo, prima di un'esibizione artistica o di una qualsiasi competizione sportiva, è fondamentale per gli esiti della prestazione. Allo stesso modo, prima dell'azione didattica è fondamentale agire sul piano emotivo, socio-relazionale e cognitivo per favorire una regolazione. Ciò è ancora più significativo nella prospettiva della biodidattica che presuppone un intervento in grado di sollecitare la dimensione spirituale, emotiva, cognitiva, affettiva e corporea degli studenti. Spesso in classe, gli studenti mostrano agitazione o stati d'ansia o al contrario noia e indolenza. In questi casi il warm-up potrebbe

1 Il termine "didattica scomposta" viene utilizzato da Dianora Bardi in un articolo sul quotidiano *Il Sole24* del 20 settembre 2015 e su un articolo del 2017 sul sito Imparadigitale.it, e solo in alcune minime parti anticipa ciò che è riportato in questo articolo in maniera più esplicativa. L'autrice si sofferma in particolare sul concetto di classe scomposta che approfondisce in un suo testo intitolato La classe scomposta del 2014, edito da Nova MultiMedia Editore.

agire sul piano emotivo, attraverso situazioni ludiche e attività di ascolto attivo. Questi interventi sono in grado di regolare l'emotività e agire sulle funzioni esecutive perché intervengono sulla modulazione dell'attenzione, attivando una vigilanza cognitiva che Siegel (2010) considera ideale per l'apprendimento. Questi processi agiscono sul cervello, in modo particolare sulla corteccia prefrontale, sede delle funzioni esecutive, consentendole di operare in modo efficace (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Panksepp, 1998).

A volte alcuni studenti sono incapaci di accogliere nuove informazioni e nozioni. Si ipotizza che il warmup, attraverso giochi o dilemmi etici o attività sensoriali, che richiamano concetti già sviluppati o che si legano a quelli che si vogliono sviluppare, possa migliorare la capacità degli studenti di accogliere la proposta formativa del docente e la qualità della elaborazione, della memorizzazione, della utilizzazione di ciò che si è appreso sul piano pratico, poichè riescono a focalizzarsi meglio sul compito (Cantoia & Vignoli, 2006). Il warm-up può avere, però, importanti ricadute anche dal punto di vista socio-relazionale rivelando una funzione comunitaria fondamentale. Esercizi ludici divertenti o azioni che richiedono il contatto visivo, la cooperazione motoria tra studenti o la sincronizzazione ritmica, aumentano la possibilità per il nostro cervello di produrre ormoni che favoriscono benessere e senso di gratificazione, qualità fondamentali per il consolidamento della fiducia reciproca tra studenti e lo sviluppo del senso di appartenenza. L'impatto più importante che può generare riguarda il senso di comunità. Il gruppo di studenti può trasformarsi in una comunità di apprendimento, in cui il senso di solidarietà, il sostegno, la cura reciproca e l'inclusione rappresentano valori fondamentali. Queste azioni, poiché in alcuni casi, richiedono una pianificazione e un intervento condiviso, una negoziazione di ruoli e compiti e una regolazione e controllo delle proprie azioni e delle azioni altrui, agiscono in modo profondo sia sulla memoria di lavoro che sulla flessibilità cognitiva. Inoltre, la ricerca mostra che la reiterazione e il consolidamento di certe pratiche di warm-up producono un netto miglioramento in tutti quei compiti e quelle funzioni che richiedono un controllo inibitorio e una flessibilità cognitiva, con benefici significativi soprattutto per gli studenti che presentano delle difficoltà di autoregolazione cognitiva ed emotiva (Blair & Razza, 2007). La liturgia che contraddistingue il warm-up, come insieme variegato di ritualità che interviene sui sensi, promuove la riflessività, favorisce l'introspezione, l'interpretazione della relazione autentica, la conoscenza profonda di sé, del proprio funzionamento e di quello degli altri, implica disposizioni virtuose e lo sviluppo di valori (Guzman & Keltner, 2025).

La trasposizione pratica dein i principi della biodidattica potrebbe essere rappresentata dalla didattica "scomposta", ovvero una modalità destrutturata di organizzare e mette in atto l'azione formativa, con lo scopo di favorire una esperienza più personale, più attiva e più sensoriale. Essa permette ad ogni studente di darsi una forma, divenire ciò che si vuole essere, in modo più libero, consapevole ma allo stesso tempo gratificante. È una modalità che abbandona l'idea di sequenza standardizzata e lineare di situazioni e scene. Essa può prevedere un momento teorico, a cui segue uno pratico e uno valutativo, per abbracciare un approccio situato, flessibile e, soprattutto, olistico. Il fondamento della didattica scomposta è saper proporre agli studenti un'azione formativa che si arricchisce di senso e di significato autoregolato e autodeterminato. A differenza di un approccio didattico puramente costruttivista, la didattica scomposta prevede ruoli, compiti e funzioni, fluidi e autoselezionati; inoltre agisce simultaneamente su spazio, tempo, ruoli e contenuti, secondo un principio di non-linearità. Mentre la linearità, assimilabile ad una forma di apprendimento sequenziale e guidata, può generare esiti apprenditivi superficiali, la didattica scomposta - poiché non si limita a scomporre e ricomporre - prepara lo studente da affrontare attivamente l'inedito, l'imprevisto, l'incertezza, il fallimento cognitivo innescando meccanismi simili al productive failure (Kapur, 2016; 2008). Questa esposizione al fallimento, agli errori produttivi, a fluttuazioni tra momenti a bassa e alta complessità, non solo favorisce una comprensione concettuale profonda, ma potenza, in modo significativo, le funzioni esecutive come la pianificazione strategica, la flessibilità cognitiva e l'adattabilità alla situazione inedite. In questa prospettiva, la didattica scomposta si configura come un dispositivo formativo in grado di trasformare l'imprevisto da ostacolo a risorsa epistemologica, allenando lo studente a governare la complessità dell'azione didattica. In questa opzione ogni studente abita un ecosistema scomposto in cui deve esercitare scelte politiche (assumere ruoli, selezionare linguaggi, gestire tempi e spazi)

per ricomporre autonomamente i frammenti di quella linearità destrutturata che riguarda tempo, spazio, ruoli, compiti e contenuti.

La didattica scomposta offre la possibilità al docente di agire su diversi piani e livelli. Scomporre lo spazio formativo significa uscire da una disposizione frontale per adottare setting più modulabili, flessibili e adattabili, al fine di favorire situazioni e percorsi attraverso cui fare una pluriesperienza sensoriale. La modulabilità, la flessibilità e l'adattabilità sono caratteristiche che avvertono gli studenti della trasformazione in atto delle norme che regolano la relazione e la comunicazione, e della complessità che caratterizza i diversi meso-spazi formativi e che differenzia la modalità di partecipazione e collaborazione. Nell'organizzazione della modularità, della flessibilità, della adattabilità e della complessità il docente immagina e genera condizioni in grado di promuovere coinvolgimento e benessere. La complessità dell'azione deve essere organizzata affinché l'impegno possa risultare stimolante e invogliare lo studente ad avanzare nei livelli, in modalità non standardizzata. Immaginare lo spazio e il setting formativo come elementi che concorrono allo sviluppo della motivazione e del coinvolgimento significa, per il docente, contemplarli come parte attiva e formativa perché intervengono nello sviluppo di competenze, valori e delle funzioni esecutive. Come lo spazio, anche il tempo può essere ritenuto un elemento scomponibile in base ai ritmi attentivi e di apprendimento degli studenti. Si traduce nella capacità di trasformarlo in sequenze e scenari di lavoro individuali e collettivi, di pause rigenerative, di gioco, di confronto, di riflessione e di meditazione. Nella prospettiva della didattica scomposta il docente non è l'erogatore del sapere ma un organizzatore di trame e scene dove gli studenti sono produttori, interpreti e consumatori di conoscenza. Allo studente è garantita la possibilità di scegliere quale ruolo assumere, quali forme scegliere per rappresentare la conoscenza, quali linguaggi utilizzare e quale approccio adottare. Se alcuni studenti fossero chiamati a sviluppare determinati contenuti di una disciplina, avrebbero la possibilità di rappresentarli, con le modalità più pertinenti alle differenti traiettorie formative e bisogni. Ciò significa utilizzare strumenti, materiali e materie prime necessarie agli obiettivi, o ruoli che sono più consoni alla propria personalità e al proprio carattere, utilizzando l'approccio (riflessivo, critico, etico, ecc.) più utile e funzionale al progetto di formazione che ogni studente si è autodeterminato. Il ruolo – inteso come il complesso di compiti e funzioni che lo studente assume – deve permettergli di scegliere liberamente gli scenari in cui operare, al fine di assecondare un obiettivo che egli stesso si è dato. Più esplicitamente lo studente non è più un esecutore di una istruzione impartita dall'insegnante. Anche i contenuti possono esse scomposti. Quando un tema si presenta complesso si può optare non per una sequenza logica, ma per una successione di parti distinte in interrogativi, approfondimenti, materiali testuali, sonori, iconici e corporei che gli studenti abitano, esplorano, conoscono, riorganizzano e ricostruiscono dando una interpretazione personale. La ricomposizione personale pone lo studente in una posizione attiva, agendo sulla motivazione, sulla sua capacità di analisi, sul ragionamento, sulla memorizzazione dei contenuti, sulla memoria di lavoro, sulla capacità di ordinare informazioni attribuendo organicità. Ciò rappresenta il vero apprendimento, perché è vivo, è vissuto ed è autentico. Questo processo permette, da un lato, di riconoscere e valorizzare la diversità di ogni singolo studente, dall'altro offre al singolo e al gruppo la possibilità di una analisi e interpretazione secondo molteplici prospettive (Lamarca, 2011).

La didattica scomposta, sebbene possa dare l'idea di essere una didattica frammentata, non è senza struttura. Essa è una esperienza diretta, autentica e viva, che riconosce e fa emergere la natura biologica, corporea, emotiva, affettiva e socio-relazionale dell'essere umano, nonché la funzione generativa e trasformativa della conoscenza. Valorizza l'esperienza personale che ogni studente fa di essa, inoltre accoglie la complessità e la non linearità dei processi di apprendimento come punti di forza dell'azione didattica (Knight, 2022a; 2022b: Kuang-Chen, 2020). L'impatto è notevole ed opera su più livelli. Essa sollecita le funzioni esecutive. Si ipotizza che gli studenti chiamati ad affrontare un progetto articolato in fasi, possano esercitare la pianificazione, gestire il tempo e sequenziare le azioni, attribuendo un ordine e una memoria di lavoro ben precisi. Se questo progetto prevede problemi aperti e compiti autentici, si potrà introdurre la capacità di generare soluzioni originali attraverso l'uso della creatività e dell'immaginazione. Se poi prevede la cooperazione, questa richiederà di integrare prospettive diverse, mantenendo, in memoria di lavoro, il proprio contributo mentre lo si adatta al feedback altrui.

La didattica scomposta, per sua natura, potrebbe ridurre le possibili barriere che si possono evidenziare nel lavoro cooperativo perché offre molteplici modalità di accesso ai contenuti. Inoltre, potrebbe contemplare momenti di movimento, di pausa e di verbalizzazione, di regolazione delle emozioni. Per queste ragioni può mantenere vivo l'allineamento emotivo-cognitivo, ovvero la sintonia tra gli obiettivi cognitivi della lezione e lo stato emotivo dello studente. La didattica scomposta, in modo particolare, per le sue caratteristiche, trasforma gli studenti in cittadini co-autori delle regole e corresponsabili del bene comune, attivando quel processo di coscientizzazione che Paulo Freire indicava come fine ultimo dell'educazione liberatrice.

Inoltre, la didattica scomposta, favorendo la personalizzazione dei tempi e dei modi e la valorizzazione delle risorse degli studenti, potrebbe promuovere l'inclusione. Si consideri, a titolo esemplificativo, un alunno con disturbo dell'apprendimento che, nonostante le difficoltà nella decodifica del testo scritto, possa eccellere nella pianificazione di un progetto o nell'analisi di materiali iconici; oppure uno studente con disturbo da deficit di attenzione e iperattività che, pur faticando a mantenere la posizione seduta e a inibire le distrazioni, trovi nella varietà delle attività e nel movimento controllato una forma di partecipazione più consona al proprio funzionamento.

L'effetto più profondo e trasformativo dell'integrazione tra warmup e didattica scomposta potrebbe consistere nella possibilità di connettere lo sviluppo delle funzioni esecutive e delle competenze non cognitive con la formazione di una cittadinanza responsabile. La sollecitazione quotidiana delle funzioni esecutive, attraverso questi dispositivi, può favorire negli studenti una capacità previsionale, ovvero quella disposizione ad anticipare mentalmente le conseguenze delle proprie azioni e di tenere in mente il futuro come orizzonte di senso. La capacità previsionale integra l'inibizione (che crea lo spazio mentale per considerare alternative), la memoria di lavoro (che mantiene contemporaneamente lo scenario presente e quello futuro), la flessibilità (che permette di esplorare molteplici scenari didattici possibili) e la pianificazione (che delinea i passi di un compito didattico per raggiungere un obiettivo). Un adolescente con scarse funzioni esecutive è orientato ad agire d'impulso, ed è, pertanto, più esposto a comportamenti a rischio e a risultati disallineati rispetto agli obiettivi formativi. Warm-up e didattica scomposta possono rappresentare una integrazione ideale per promuovere educazione morale e civica. Le situazioni vissute in classe – la negoziazione delle regole in un gioco cooperativo, la gestione del conflitto in un lavoro di gruppo, l'assunzione di prospettive differenti dalla propria, la corresponsabilità in un progetto comune – sono esperienze di democrazia estremamente formative. Esse offrono la possibilità di esplorare nuovi valori attraverso la sperimentazione diretta di interazioni sociali in cui la cooperazione e il rispetto reciproco si rivelano condizioni necessarie per il successo del gruppo. Il warm-up, quando si progetta e si attua come una componente strutturale e irrinunciabile della progettazione didattica, produce effetti sullo sviluppo morale, davvero interessanti. La ricerca più recente in psicologia morale ed educativa ha identificato specifici meccanismi attraverso i quali esperienze di riscaldamento emotivo possono favorire lo sviluppo di alcuni valori e di alcune competenze del carattere. Guzman e Keltner (2025) mostrano, infatti, come emozioni come lo stupore, la gratitudine e l'elevazione morale – che possono essere suscitate attraverso specifiche attività di warm-up (ad esempio, la visione di immagini della natura, l'ascolto di musica ispirante, la condivisione di storie di altruismo) – abbiano la capacità di "spostare l'attenzione oltre il sé", riducendo il senso di autoreferenzialità che caratterizza la presenza di alcuni studenti e di alcuni docenti, aumentando la propensione alla prosocialità. In uno studio sperimentale, Piff et al. (2015) hanno dimostrato che i partecipanti che avevano appena vissuto un'esperienza di meraviglia e gratitudine (guardando in alto verso alberi imponenti) miglioravano i comportamenti di aiuto nei confronti di alcuni loro compagni e la generosità verso di loro. Lo studio di Ma et al. (2024) su adolescenti cinesi ha confermato che una maggiore tendenza all'ammirazione e allo stupore predice un aumento dell'altruismo nel tempo e la tendenza a migliorare la vita sociale. Le esperienze di meraviglia, rilassamento, gradevolezza che il warmup può attivare, producono una maggiore attenzione nella valutazione dei propri punti di forza e di debolezza (Stellar et al., 2018). L'umiltà è considerata una virtù fondamentale in molte culture, poiché contrasta l'arroganza, il narcisismo, l'eccessiva attenzione su di sé. Può aiutare gli studenti alla disposizione ad apprendere dagli altri e a riconoscere i propri limiti ed errori. In un'epoca in cui i dati mostrano un aumento del narcisismo

e una diminuzione dell'empatia tra i giovani (Twenge & Campbell, 2009), coltivare l'umiltà e l'accoglienza delle proprie fragilità, attraverso il warm-up, diventa un intervento educativo di rilevanza cruciale. Può accadere, inoltre, che azioni di warm-up che prevedono il movimento corporeo in gruppo, con esercizi di movimento simultaneo, respirazione coordinata e contatto visivo, possano generare un effetto di sincronizzazione tra i partecipanti che, secondo alcune ricerche, può migliorare la fiducia reciproca e il senso di appartenenza (Palumbo et al., 2017), producendo, inoltre, profonde implicazioni morali. In una classe che ha sviluppato questo livello di coesione, la norma implicita diventa la cura reciproca. Lickona (2013) ha mostrato come la costruzione di una moral community in classe costituisca il prerequisito fondamentale per qualsiasi educazione del carattere efficace, poiché fornisce il contesto relazionale in cui le virtù possono essere apprese attraverso l'esperienza diretta, la simulazione e l'emulazione di modelli positivi.

L'integrazione tra warm-up e didattica scomposta non è esente da limiti e rischi. Ci sono, infatti, delle condizioni di applicabilità fondamentali. Importante è formare gli studenti ad assumere una postura consapevole e responsabile: ciò non significa partecipare ad azioni che non prevedono ludicità, o considerarle una perdita di tempo formativo, uno svago. La non linearità non determina una condizione schizofrenica: essa è una disaggregazione strutturata, consapevolmente pensata, voluta e progettata dal docente. Come per qualsiasi azione didattica necessita, inoltre, di essere valutata attraverso l'individuazione di una agenda di ricerca empirica che individui indicatori e strumenti per la validazione dei due dispositivi formativi e per la verifica degli effetti sugli studenti derivanti dal loro uso.

I dispositivi possono rappresentare una opportunità formativa inedita. Tuttavia, è naturale prevedere una forma di resistenza da parte dei docenti non ancora formati. Un uso non regolato e non adeguatamente gestito può aumentare il rischio di generare ulteriore stress sia per gli studenti che per i docenti. Anche per questo motivo l'uso di queste due risorse necessita di essere convalidato su un pubblico di studenti diversificato. L'impegno che può richiedere sia il warm-up che la didattica scomposta potrebbe risultare una controindicazione dannosa e richiedere degli adattamenti. Questo è uno dei motivi per cui lo step successivo è attuare uno studio pilota in classi caratterizzate per una eterogeneità elevata.

5. Implicazioni per la pratica e la formazione dei docenti

Utilizzare dispositivi nella prospettiva biodidattica quotidianamente non può essere un processo lasciato all'iniziativa isolata dei singoli docenti. Richiede, invece, un ripensamento profondo delle politiche per l'istruzione e della formazione.

A livello operativo, i percorsi formativi per i docenti dovrebbero prevedere attività di micro-teaching per simulare e poi analizzare sessioni di warm-up, nonché laboratori di progettazione condivisa di unità di apprendimento scomposte, al fine di sviluppare la competenza di "abitare la complessità e la non linearità" in aula. Ciò richiede un modello di formazione trasversale e integrale, attraverso esperienze formative totalizzanti, in cui entrano in gioco il corpo, le emozioni, la regolazione condivisa e la sperimentazione attiva di valori e regole. In questo modo si potrà generare un apprendimento duraturo, inclusivo e trasformativo. I percorsi di formazione iniziale (come i nuovi percorsi abilitanti) e quelli in servizio dovrebbero includere una componente esperienziale forte, in questa direzione. Non basta spiegare cos'è un warm-up o la didattica scomposta; viverli in prima persona, sperimentando sulla propria pelle il passaggio, da uno stato di tensione a uno di allineamento, la fatica e la ricchezza del lavoro cooperativo, potrebbe risultare determinante. Possono prevedere una dinamicità e alternanza delle tipologie di attività, una complessità graduata o irregolare, in modo da consolidare l'apprendimento, stimolare l'impegno piacevole e mantenere vivo l'interesse negli studenti.

Questi dispositivi didattici e metodologici sono pensati anche come strumenti per l'autoformazione degli insegnanti. Questi possono adottare uno strumento narrativo per poi riflettere su ciò che hanno descritto e riconoscere segnali che possono rivelare la qualità della gestione dei due dispositivi. In questo modo possono verificare, per esempio, il livello di connessione emotiva e cognitiva o di sincronizzazione con gli studenti. Ciò può essere utile per comprendere in che modo l'esempio, la testimonianza, lo stile

dell'insegnante generano un rispecchiamento negli studenti. Per gli insegnanti può essere utile per registrare le proprie fragilità emotive e didattiche e problematizzare quanto emerso, in modo da sviluppare maggior senso critico e trasformativo; può servire come strumento autoregolativo in senso etico, per comprendere che, per certi obiettivi, servirebbe sviluppare valori, virtù e competenze specifiche di cui si è carenti. Molte volte per centrare questi obiettivi serve un decentramento, una maggiore consapevolezza di sé o una maggiore umiltà che il warmup e la didattica scomposta potrebbero promuovere. In una sessione di didattica scomposta, l'insegnante, gestendo azioni progettate ma inusuali e meno familiari, potrebbe sperimentare un senso di disorientamento e vulnerabilità derivanti dal fatto di non riuscirle ad "abitare" adeguatamente come invece accade con altre che governa con efficacia ed efficienza, perchè più abitudinarie. Da tale riflessività, l'insegnante può trarre un'occasione di sviluppo professionale, implementando strategie autoregolative. La gestione consapevole dell'azione didattica – ancorché inizialmente disorientante – contribuisce ad affinare l'intellegibilità della pratica e la disposizione a valorizzare l'inedito. L'introduzione graduale di azioni scomposte si configura, pertanto, come dispositivo di autoformazione: consente di dosare progressivamente lo stress formativo, di riconoscere le fasi critiche dell'intervento e di mobilitare le risorse necessarie a preservare la qualità dell'esperienza educativa. Dalle disposizioni degli studenti durante il warm-up, l'insegnante potrebbe trarre l'insegnamento di saper trasferire quella capacità di ascolto, di mitigazione della tensione, di gestione degli impulsi, di allineamento emotivo e cognitivo nell'azione didattica, che in contesti educativi caratterizzati da grande eterogeneità, rappresentano, ora proprietà determinanti.

6. Conclusioni

In quanto proposta teorica, l'integrazione tra warm-up e didattica scomposta si configura come una risorsa per favorire un ripensamento radicale della didattica quotidiana. Tuttavia, è doveroso ribadire che si tratta di un modello concettuale che richiede, per essere validato, futuri studi empirici condotti in contesti scolastici reali.

Il principale limite del presente lavoro, in quanto contributo teoretico, è rappresentato dall'assenza di una validazione empirica diretta. A tal fine sarà proposto in futuro uno studio pilota con un disegno di ricerca a metodi misti caratterizzato dalla presenza di un gruppo di controllo e di un gruppo sperimentale. La durata minima dell'intervento sarà di circa quattro mesi con sessioni di warm-up e di didattica scomposta distribuite lungo l'intero arco temporale. Relativamente alle dimensioni, saranno osservate le funzioni esecutive, il clima di classe, i comportamenti prosociali e di cittadinanza responsabile. Per l'indagine saranno utilizzati questionari, focus group e osservazioni sistematiche, in modo da poter effettuare un'analisi quanti-qualitativa.

Il valore aggiunto del contributo risiede nell'aver connesso domini disciplinari separati attorno a dispositivi formativi operativi. Il ricorso a questi dispositivi può agire sulle funzioni esecutive, sullo sviluppo dell'inclusione e di valori che favoriscono il senso di comunità; dunque, prepara gli studenti a imparare meglio e ad essere migliori, più attenti, più disponibili a cooperare, più aperti alle differenze, più inclini al riconoscimento dei propri limiti ma anche a credere che la didattica possa rivelarsi uno strumento straordinario per dare una forma e nuovo vigore alla vita, per generare stupore e meraviglia.

Tuttavia, va riconosciuto che l'efficacia non è automatica: richiede un cambiamento nella organizzazione e gestione scolastica, necessaria per mettere nelle condizioni i docenti di svolgere la loro professione con piena libertà di espressione e con senso politico e morale autentico. Essa rischia di essere vanificata da contesti educativi privi di orizzonti di senso e significato. Senza questi presupposti la didattica scomposta può degenerare in un'azione schizofrenica mitigata in termini di formatività. Al contrario, se presenti, si offrirà agli studenti l'opportunità di vivere la conoscenza e farne una esperienza reale profonda.

Riferimenti bibliografici

Agamben, G. (1996). *Mezzi senza fine Note sulla politica*. Bollati Boringhieri.

Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Einaudi.

Arendt, H. (2017). *Vita Activa. La condizione umana*. Bompiani.

Aristotele. (2000). *Etica Nicomachea*. Laterza.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

Cappello, S. (2013). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. *Formazione & Insegnamento,* 11(3), 233-238.

Cantoia, M., & Vignoli, S. (2006). Costruzione e validazione di uno strumento per la rilevazione delle capacità attentive tra i 2 ei 5 anni: uno studio-pilota. *IMPARARE*, 3, 29-54

Cassese, F. P. (Ed.). (2024). *Ricerche in neuroscienze educative 2024*. Edizioni Universitarie Romane.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.

Cecoro, G. (2021). La centralità del corpo in azione nei processi comunicativi, emotivi e apprenditivi, nell'ambito della comunicazione aumentativa e alternativa (CAA) nella scuola dell'infanzia. *IUL Research*, 2(4), 23-36. https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.146

Da Re, L. & Perulli, L. (2025). *Il ritiro sociale in adolescenza. Attualità e prospettive.* FrancoAngeli.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam.

Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella.

Espoz-Lazo, S., Huete, R. R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). "Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: literature review". *Education Sciences*, 10(8), 1-12. https://doi.org/10.3390/educsci10080192.

Estalkhbijari, Z. P., & Khodareza, M. (2012). The effects of warm-up tasks on Iranian EFL students' writing ability. *International Education Studies*, 5(2), 190-198.

Ferrante, A., Gambacorti-Passerini, M. B., & Palmieri, C. (Eds.). (2020). *L'educazione ei margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale* (Vol. 5). Guerini associati.

Frauenfelder, E. (1983). *La prospettiva bioeducativa tra biologia e cultura*. Liguori.

Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Liguori.

Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The Brain's Concepts: The Role of the Sensory-Motor System in Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 455-479.

Gola, G., Compagno, G., & Albanese, M. (2023). NeuroTeaching. To bring educational neuroscience into the classroom1 Neurodidattica. Portare le neuroscienze educative in classe. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 60-72.

Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2016). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & insegnamento*, 14, 75-87.

Gomez Paloma, F. (2009). *Corporeità, didattica ed apprendimento. Le nuove neuroscienze dell'educazione*. Edisud.

Guzman, L., & Keltner, D. (2025). Beyond the self: Self-transcendent emotions for moral character development in the classroom. *Journal of Moral Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2586786

Kapur, M. (2016). Examining Productive Failure, Productive Success, Unproductive Failure, and Unproductive Success in Learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289-299. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155457

Kapur, M. (2008). Productive Failure. *Cognition and Instruction*, 26(3), 379-424. https://doi.org/10.1080/-07370000802212669

Knight, B. (2022a). Classroom as Complex Adaptive System and the Emergence of Learning. *Education and Human Development*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.101699;

Knight, B. (2022b). The classroom as a complex adaptive system (CAS): Credible framing, useful metaphor or misdesignation? *International Journal of Complexity in Education*, 3(1).

Kuang-Chen, H. (2020) "Developing Interactive and Nonlinear Learning Modules for Individualization," C2C Digital Magazine, (1)12.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.

La Marca, A. (2011). Analisi di pratiche di didattica personalizzata: il contributo delle nuove tecnologie. In Rosabel Roig Vila, Cosimo Laneve, (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 223-230). La Scuola.

Lickona, T. (2013). Moral development in the elementary school classroom. In William M. Kurtines, Jacob Gewirtz, Jacob L. Lamb (Eds.), *Handbook of moral education* (pp. 143-162). Routledge.

Liverano, G., Romeo F.P., Barca A. (2026). *Didattica vitale. Chiavi interpretative della complessità, strumenti e tecnologie per la scuola.* Tab Edizioni. In Pubblicazione.
Liverano, G. (2025c). Teaching Action as a Space for the Enhancement of Diversity Through Educational Technologies: A Critical-Reflective Approach. In Beatriz Valverde Olmedo, Emanuele Isidori, Ricardo de la Fuente Ballesteros, Maristella Trombetta (Eds.), *Anthropos y Cultura: Claves para una Educación* (pp. 157-169). Dykinson.
Liverano, G. (2025b). Dysfunctional drifts of teacher power: a critical analysis of the dynamics of necrodidactics in the era of technological innovation in the classroom". *Rivista italiana di educazione sanitaria, sport e didattica inclusiva,* 9(2).
Liverano, G. (2025a). Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni migranti. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, (17)2, 191-205.
Liverano, G. (Ed.). (2023). *La dispersione scolastica come criticità educativa di sistema: tra prevenzione e intervento*. Pensa MultiMedia.
Ma, L., Li, X., & Xiang, Y. (2024). Perceived social support mediated the relationship between awe and altruism tendency in Chinese adolescents: Evidence from a longitudinal study and weekly dairy study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues,* 43(8), 7324-7338. https://doi.org/-10.1007/s12144-023-04909-2
Mantovani, S., & Pastori, G. (2017). Pensare la scuola. La voce dei giovani sulla scuola. *Scuola Democratica,* 1.
Mobilio, V., Lievore, I., Mosa, E., & Orlandini, L. (2025). Strategie scolastiche contro la dispersione: un caso studio sull'uso flessibile del tempo scuola. *Form@ re*, 25(2).
Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia oggi*, 15(2).
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
Nathanson, AI., Aladé, F., Sharp, ML., Rasmussen, EE., Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Dev Psychol.* 50(5), 1497-506. doi: 10.1037/a0035714.
Palumbo, R. V., Marraccini, M. E., Weyandt, L. L., Wilder-Smith, O., McGee, H. A., & Liu, S. (2017). Interpersonal autonomic physiology: A systematic review of the literature. *Personality and Social Psychology Review*, 21(2), 99-141.
Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
Piff, P. K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D. M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(6), 883-899.
Portugal, A. M., et al. (2023). Do pre-schoolers with high touchscreen use show executive function differences? *Computers in Human Behavior*, 139, 107553.
Rivoltella, P. (2018). La didattica come scienza bioeducativa. Questioni epistemologiche, prospettive di ricerca. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 5, 22-28. https://doi.org/10.6093/2284-0184/5430
Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
Romeo, F.P. (2025). New frontiers of teaching and learning. From symptoms to useful constructs for understanding teaching an opportunity for emancipation from self and from pandemic trauma. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva,* 9(2).
Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente* (Vol. 1). Simone.
Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. Bantam Books.
Stellar, J. E., Gordon, A., Anderson, C. L., Piff, P. K., McNeil, G. D., & Keltner, D. (2018). Awe and humility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(2), 258–269.
Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York: Free Press.
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
Velandia, R. (2008). The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 10(1), 9-26
Willingham, D.T. (2009). *Three problems in the marriage of neuroscience and education*. Elsevier.

Mauro Pascucci
Ph.D. student, Università di Valladolid, mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva

From the egoic self to the ecological self: recognition and the crisis of social bonds from an inclusive perspective

Call

This article examines, from an anthropological-pedagogical perspective, the relationship between the fragility of the ego and the vulnerability of the masses, interpreting it as an expression of the contemporary crisis of social bonds, recognition, and the educational processes through which subjectivity is formed. The underlying hypothesis is that this crisis points to an implicit anthropology centered on an egoic, separate, performative self, strongly dependent on external recognition. In order to avoid reductionist interpretations, the article adopts the paradigm of complexity within a bio-psycho-social framework. On this basis, it explores, on the one hand, Martin Buber's dialogical pedagogy, which rethinks education through relationship, recognition, and the I-Thou paradigm, and, on the other hand, the ecosophical perspective of Joanna Macy and Arne Næss, which points toward overcoming the egoic self in the direction of the ecological self. The ecological self is thus interpreted as a relational form of identity, intrinsically oriented toward care, co-responsibility, and the inclusion of the other. The article interprets the fragility of the ego and the vulnerability of the masses as issues of particular relevance to special and inclusive pedagogy, since they concern processes of recognition, belonging, and participation among subjects exposed to forms of marginalization, exclusion, or functional reduction.

Keywords: ecological self, crisis of social bonds, inclusion, dialogical pedagogy, process of identification

Questo articolo esamina, da una prospettiva antropologico-pedagogica, il rapporto tra la fragilità dell'Io e la vulnerabilità delle masse, interpretandolo come espressione della crisi contemporanea dei legami sociali, del riconoscimento e dei processi educativi attraverso i quali si forma la soggettività. L'ipotesi di fondo è che questa crisi rimandi a un'antropologia implicita incentrata su un sé egoico, separato, performativo, fortemente dipendente dal riconoscimento esterno. Al fine di evitare interpretazioni riduzionistiche, l'articolo adotta il paradigma della complessità all'interno di un quadro bio-psico-sociale. Su questa base, esplora, da un lato, la pedagogia dialogica di Martin Buber, che ripensa l'educazione attraverso la relazione, il riconoscimento e il paradigma Io-Tu, e, dall'altro, la prospettiva ecosofica di Joanna Macy e Arne Næss, che punta al superamento del sé egoico in direzione del sé ecologico. Il sé ecologico viene così interpretato come una forma relazionale di identità, intrinsecamente orientata alla cura, alla corresponsabilità e all'inclusione dell'altro. L'articolo interpreta la fragilità dell'Io e la vulnerabilità delle masse come questioni di particolare rilevanza per la pedagogia speciale e inclusiva, poiché riguardano i processi di riconoscimento, appartenenza e partecipazione di soggetti esposti a forme di emarginazione, esclusione o riduzione funzionale.

Parole chiave: sé ecologico, crisi del legame, inclusione, pedagogia dialogica, processo di identificazione

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pascucci, M. (2026). Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 166-173. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-16

Corresponding Author: Mauro Pascucci | mauro.pascucci@estudiantes.uva.es

Received: 31/03/2026| **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-01-2026-16

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di indagare il nesso tra fragilità dell'Io e vulnerabilità delle masse, alla luce della più ampia crisi che riguarda l'identità personale e sociale. Siamo sempre più sollecitati verso un profilo identitario egoico, chiuso ed autoreferenziale, caratterizzato da un'ottica prestazionale e competitiva. In questa visione la fragilità dell'Io e di conseguenza la vulnerabilità delle masse è strettamente collegata allo scarso senso di appartenenza verso comunità che paiono sempre più come semplici aggregati privi di identità sociale. Questa prospettiva porta a considerare la crisi comunitaria che stiamo vivendo come una crisi del legame.

In quest'ottica la crisi del legame viene intesa come la perdita di senso di appartenenza, riconoscimento e responsabilità reciproca che nasce da un sé sempre più egoico e separato. Ciò porta verso un indebolimento delle relazioni che costituiscono tanto l'identità personale quanto quella comunitaria, rendendo l'Io fragile e, di conseguenza, le comunità vulnerabili. Di particolare rilevanza diventa allora la difficoltà di quei soggetti esposti a condizioni di vulnerabilità connesse a disabilità, bisogni educativi speciali o processi di marginalizzazione.

Il saggio prende avvio da una domanda di fondo. Quale paradigma educativo può aiutare a comprendere la crisi del legame contemporanea senza ridurla né a un problema individuale né a un semplice effetto del contesto? E, nello stesso tempo, quale prospettiva può offrire criteri orientativi per la sua trasformazione?

Tale questione assume particolare rilievo nell'ambito della pedagogia speciale e inclusiva. La fragilità del sé, infatti, riguarda tanto la dimensione individuale quanto le condizioni relazionali e istituzionali attraverso cui alcuni soggetti vengono riconosciuti, esclusi, marginalizzati o ridotti ai propri bisogni. In questa prospettiva, l'inclusione comporta una trasformazione dei legami educativi che rendono possibile appartenenza, partecipazione e riconoscimento reciproco.

L'ipotesi sostenuta è che il nodo vada cercato nell'antropologia implicita che orienta i processi educativi contemporanei. Più precisamente, in un'antropologia centrata su un sé egoico, separato, performativo e fortemente dipendente dal riconoscimento esterno. Per questa ragione, il compito formativo non può limitarsi al semplice rafforzamento dell'Io. È necessaria un'apertura del sé egoico, incapsulato nella pelle (Macy, 1990), nella direzione di un sé ecologico (Næss, 1989), allargato e che comprende l'altro al suo interno.

L'articolo sostiene che un'educazione fondata sul riconoscimento (Bellingreri, 2006), sul dialogo (Buber, 2018), sull'identificazione (Næss, 1989) e sulla corresponsabilità possa offrire una risposta adeguata all'attuale crisi dei legami sociali. Da questa prospettiva, il sé ecologico può essere interpretato come intrinsecamente inclusivo, poiché comporta l'apertura dell'identità all'alterità e il riconoscimento dell'altro, umano e non umano, come parte del proprio sé.

L'articolo adotta un approccio teorico-ermeneutico e comparativo. Non si propone come una revisione sistematica della letteratura, ma piuttosto come un'analisi concettuale volta a chiarire diverse categorie pedagogiche chiave: fragilità dell'Io, crisi dei legami sociali, riconoscimento, processo di identificazione e sé ecologico. Gli autori sono selezionati secondo un criterio teorico-funzionale: Morin, Bateson e Capra forniscono il quadro complesso, sistemico ed ecologico; Cagol e Mortari consentono di tradurre questo quadro in una prospettiva pedagogico-relazionale e inclusiva; Buber fonda i temi del riconoscimento e del dialogo; Macy e Næss permettono di sviluppare il passaggio dal sé egoico al sé ecologico. Il criterio di integrazione tra tali prospettive è costituito dall'ampliamento relazionale dell'identità, inteso come processo formativo attraverso cui il soggetto non viene dissolto nell'altro, ma si comprende all'interno di relazioni costitutive, inclusive e corresponsabili.

2. Una cornice interpretativa complessa

Evitare una lettura orientata alla semplificazione significa assumere la complessità come criterio epistemologico. Secondo il paradigma della complessità proposto da Edgar Morin (1993) "noi viviamo sotto il dominio dei principi di disgiunzione, di riduzione e di astrazione, il cui insieme costituisce ciò che io chiamo il paradigma di semplificazione. Cartesio ha formulato questo paradigma principe dell'Occidente disgiungendo il soggetto pensante (ego cogitans) dalla cosa stessa (res extensa) […] le sue nocive conseguenze estreme incominciano a rilevarsi solo nel XX secolo" (p. 7). La complessità proposta da Morin evoca "l'immagine della rete, in sostituzione di quella dell'edificio, nella metafora della conoscenza, il pensiero complesso si configura come il luogo teorico privilegiato per resistere alla barbarie del riduzionismo, che insegna a separare le parti dal tutto, disarticolando i saperi fino alla deriva dell'iper-specialismo disciplinare" (Giacobello, 2024, p. 306).

Il paradigma della complessità in educazione implica il rifiuto dell'accumulo dei saperi, Morin (2000) illustra questo concetto distinguendo l'immagine di una testa piena (che accumula nozioni e saperi) da quella che chiama una testa ben fatta, "atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione" (Morin, 2000, p. 18). Formare ad una testa ben fatta significa agire pedagogicamente verso la capacità di collegare i saperi, dando loro un senso. Secondo Giacobello (2024), la visione educativa di Morin ci invita a "riattivare e valorizzare quella che considera la nostra propensione a organizzare la conoscenza e i saperi, poiché le conoscenze frammentate servono solo per utilizzazioni tecniche: non possono coniugarsi tra di loro e alimentare un pensiero idoneo ad apprendere la reale condizione umana, il suo profondo radicamento nella Terra, per affrontare le grandi sfide del nostro tempo" (p. 308). Secondo Morin (2000) ci troviamo in un tempo in cui "sempre di più, la gigantesca proliferazione di conoscenza sfugge al controllo umano e non riusciamo a integrare le nostre conoscenze per indirizzare le nostre vite" (p. 9).

Giacobello (2024) richiama alla necessità di sollecitare un pensiero complesso in grado di riflettere sulla reale condizione umana. Proprio per questo l'autrice riflette sul fatto che Morin "invita a ecologizzare le discipline, promuovendo un pensiero capace di considerare ogni conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente" (Giacobello, 2024, p. 312). Infatti "solo a partire dall'integrazione delle conoscenze è possibile maturare uno sguardo complesso, capace di cogliere l'identità umana come *unitas multiplex* e, reciprocamente, proprio a partire dalla consapevolezza della complessità dell'identità umana è concepibile una riorganizzazione della conoscenza, per tradurla in sapienza per la propria vita, e per imparare ad abitare la terra. Occorre preliminarmente apprendere la condizione umana, cogliere la sua stessa essenza, attraverso un percorso di riconversione della conoscenza e dell'insegnamento ai principi che sovraintendono alla vita stessa, coerenti con una razionalità evolutiva e storica, capace di intendere i significati emergenti dall'incessante intreccio della rete della vita" (Giacobello, 2024, p. 318).

Una visione chiaramente sistemica quella di Morin secondo cui "conoscere l'umano non significa separarlo dall'Universo, ma situarvelo" (Morin, 2000, p. 34). L'iper-specializzazione dei saperi rappresenta quindi un grave rischio in quanto i rigidi confini disciplinari "spezzano arbitrariamente la sistematicità (la relazione di una parte con il tutto) e la multidimensionalità dei fenomeni" (Morin, 2001, p. 42). Questo tipo di educazione settoriale e parcellizzata opera uno smembramento della realtà e dell'umano che si ritrova, necessariamente, in condizione di fragilità e vulnerabilità. Innesca un sé egoico limitato e limitante che impedisce di sperimentare il mondo nella sua globalità, con la conseguente impossibilità di trovare il senso della realtà e di sé stessi. Diventa fondamentale, allora, "promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali" (Morin, 2001, p. 12). In sintesi Morin mette in guardia sulla tendenza attuale ad enfatizzare "la separazione a scapito dell'interconnessione, l'analisi a scapito della sintesi" (Morin, 2000, p. 19). Ciò porta inevitabilmente verso un sé egoico, ristretto e parcellizzato, incapace di sperimentare qualsiasi forma di apertura relazionale autentica. Apertura relazionale necessaria per vivere l'altro come parte di sé e per costruire quel senso di appartenenza indispensabile per ogni comunità. Un sé egoico è un sé chiuso su sé stesso che comporta una inevitabile crisi del legame.

In questa prospettiva, la pedagogia speciale permette di leggere la fragilità non come limite individuale, ma come questione relazionale e contestuale, orientando l'inclusione verso la trasformazione dei legami educativi che rendono possibile il riconoscimento e la partecipazione di ciascuno.

3. Dalla visione sistemica ad una pedagogia relazionale

La visione complessa è strettamente collegata a quella ecologico-sistemica proposta da Macy (1991) secondo cui "in una visione gerarchica della realtà, basata su una nozione di causalità lineare e unidirezionale, valore e potere sono attribuiti a un'entità o essenza assoluta, non influenzata dal gioco dei fenomeni" (p. XXII). L'ecofilosofa sostiene che "questa nozione diventa particolarmente pericolosa in un periodo storico di crescenti distruzioni e scarsità a livello planetario, e induce le persone ad assumere che la libertà personale è nemica della sopravvivenza collettiva, e che l'ordine va imposto dall'alto" (p. XXII). Questa visione della realtà ha notevoli implicazioni a livello scientifico, filosofico e soprattutto psicologico, in quanto comporta un nuovo modo di relazionarsi e di percepire la realtà. Un concetto di sé come sistema chiuso e ristretto non appare più adeguato. Macy propone allora un vero e proprio allargamento del sé. Macy (1990) parte dall'idea che, per alcune persone, il dolore causato delle problematiche ambientali è così forte da influenzare il senso di identità personale. L'autrice afferma che proprio da questo dolore profondo, si sviluppa un'espansione dell'identità. Compartecipare al dolore di una foresta abbattuta significa sperimentare il senso di interconnessione che ci lega agli enti non-umani. Macy (1990) parla esattamente di superare il concetto di sé separato e fragile, verso un senso di sé più ampio ed espanso. "La nozione convenzionale di sé con cui siamo stati cresciuti e a cui siamo stati condizionati dalla cultura tradizionale viene messa in crisi. Quello che Alan Watts chiamava 'l'ego incapsulato nella pelle' e Gregory Bateson 'l'errore epistemologico della civiltà occidentale' si sta staccando" (Macy, 1990, p. 22). Questo concetto nella visione di Macy (1990) "viene sostituito da costrutti più ampi di identità e interesse personale, da quello che il filosofo Arne Næss ha definito il sé ecologico, coestensivo con gli altri esseri e la vita del nostro pianeta. È quello che mi piace chiamare l'inverdimento del sé" (p. 22).

L'autrice sostiene che il superamento del piccolo sé, o ego convenzionale, avverrà grazie al congiungimento di tre forze diverse. Innanzitutto l'ego verrà abbattuto dalla paura e dal dolore che provengono dalla gravità delle attuali problematiche ambientali. Come abbiamo già visto, l'essere umano è costretto a mettere in discussione il proprio ego proprio dall'evidenza della sofferenza che stiamo infliggendo al pianeta. L'autrice ritiene che la crisi che minaccia il nostro pianeta derivi da una nozione disfunzionale e patologica del sé. Deriva da un errore rispetto al nostro posto nell'ordine delle cose. È illusorio credere che il sé sia così separato e fragile che dobbiamo delineare e difendere i suoi confini, "che sia così piccolo e così bisognoso che dobbiamo acquistare e consumare all'infinito, e che sia così distante che come individui, come società, come stati-nazione o come specie possiamo essere immuni da quello che facciamo agli altri esseri" (Macy, 1990, p. 78).

In secondo luogo il processo di inverdimento del sé sarà facilitato dall'avvento del paradigma sistemico. All'interno della scienza stessa, sta nascendo un nuovo modo di approcciare alla realtà: la cibernetica o nuovo paradigma che vede la vita come composta da sistemi auto-organizzanti. Grazie al paradigma sistemico emergerà una visione processuale del sé, considerato come inseparabile dalla rete di relazioni che lo costituiscono. "Come dicono i teorici dei sistemi postmoderni: Non esiste un 'io' categorico contrapposto a un 'tu' o un 'esso' categorico" (Macy, 1990, p. 97). L'ecofilosofa riconosce centralità agli insegnamenti di Gregory Bateson in quanto dimostrano che "l'astrazione di un io separato è l'errore epistemologico della civiltà occidentale ... il sé non può essere nettamente identificato con la soggettività isolata dell'individuo o localizzato entro i confini della pelle. Egli sostiene che l'unità autocorrettiva totale che elabora le informazioni è un sistema i cui confini non coincidono affatto con i confini né del corpo né di ciò che popolarmente viene chiamato 'sé' o coscienza normalmente inteso come solo una piccola parte di un sistema molto più ampio di tentativi ed errori che pensa, agisce e decide" (Macy, 1990, p. 97).

In effetti quella di Bateson può essere considerata come una visione sistemica in cui la realtà viene

letta non tanto in termini di oggetti quanto in termini di relazioni. Egli sostiene che l'idea di "vedere il mondo in termini di cose sia una distorsione suffragata dalla lingua e che la visione corretta del mondo sia in termini delle relazioni dinamiche che governano lo sviluppo" (Bateson, 1997, p. 460).

Questa visione di realtà ha posto nuove sfide per la pedagogia moderna che, in alcuni casi, diventa una pedagogia radicalmente relazionale (Cagol, 2022). Una pedagogia fondata su un'ontologia relazionale (Mortari, 2020), che "concepisce ogni ente interrelato con gli altri" ed è pensata in stretta connessione con una visione coevolutiva, nella quale organismi e ambiente non sono "entità distinte e rette da leggi universali imposte dall'esterno, ma […] unità co-produttive della logica auto-organizzativa del sistema, la quale evolve nel tempo" (p. 108), offre una base significativa per ripensare l'inclusione. L'interdipendenza implicita in tale prospettiva consente infatti di superare una concezione dell'inclusione come semplice inserimento del soggetto fragile in un contesto già dato. Se ogni soggetto si costituisce nella relazione con gli altri e con l'ambiente, allora anche la differenza, la vulnerabilità e il bisogno educativo prendono forma dentro un sistema di relazioni. In questa prospettiva, l'inclusione diventa un processo di riconoscimento reciproco e di trasformazione del contesto educativo, orientato a valorizzare ciascun soggetto nella sua singolarità e nella sua capacità di contribuire alla vita comune.

La visione ecologica in ambito educativo è stata ampiamente approfondita da Fritjof Capra. Capra (2008) sostiene che tutti gli organismi (si pensi ai batteri, alle piante, agli animali e agli esseri umani) sono "un tutto integrato e quindi un sistema vivente. Le cellule sono sistemi viventi, e lo stesso vale per i vari tessuti e organi del corpo, dei quali il cervello umano è l'esempio più complesso" (p. 222). Parallelamente "gli stessi aspetti di totalità sono esibiti da sistemi sociali – come un formicaio, un alveare o una famiglia umana – e da ecosistemi, consistenti in una varietà di organismi e di materia inanimata in interazione reciproca" (p. 222). Secondo l'autore queste sono le basi per superare il vecchio paradigma riduzionista e percepire la globalità dell'unità vivente. Il vecchio paradigma riduzionista non permette la visione di una realtà unica e complessa nelle sue infinite interrelazioni. Capra (2008) ritiene che "un approccio così riduttivo non risolverà mai nessuna delle nostre difficoltà, ma si limiterà semplicemente a spostarle un po' più in là nella rete complessa delle relazioni sociali ed ecologiche" (p. 25). E secondo l'autore "si potrà trovare una soluzione solo modificando la struttura della rete stessa, cosa che comporterà a sua volta profonde trasformazioni delle nostre istituzioni sociali, dei nostri valori e delle nostre idee" (p. 25). Proprio nella direzione di una pedagogia sistemica, Capra ha fondato a Berkeley, in California, il *Center for Ecoliteracy*. Centro specializzato nell'educazione ecologica, definita dall'autore come alfabetizzazione ecologica, basata proprio sui principi del paradigma ecologico-sistemico.

L'*ecoliteracy* si configura come una pedagogia eminentemente esperienziale e relazionale, orientata a introdurre bambini e bambine ai principi fondamentali dell'ecologia attraverso pratiche incarnate e situate. Da questo punto di vista, l'orto scolastico riveste un ruolo centrale, poiché il contatto diretto con gli elementi naturali permette ai bambini di sperimentare concretamente la rete di relazioni che sostiene ogni sistema vivente. Seminare, osservare, raccogliere e fare il compost diventano così esperienze formative attraverso le quali gli studenti giungono a comprendere che la vita è organizzata secondo configurazioni simili a reti, in cui l'energia fluisce, la materia circola e ogni elemento esiste in relazione agli altri (Capra, 2005).

4. Il contributo della pedagogia dialogica

Nell'ottica di una pedagogia relazionale, il pensiero di Martin Buber può essere considerato come un nucleo teorico fecondo per proporre un ampliamento del sé nella direzione dell'alterità (umana e più-che-umana). La sua prospettiva si sviluppa a partire dalla tesi che l'esistenza si costituisce nella relazione e che, conseguentemente, l'educazione è sempre un evento interpersonale e situato, non riducibile né a tecnica né a semplice trasmissione di nozioni. Secondo Buber l'educazione richiede innanzitutto la creazione di condizioni relazionali in cui il discente possa incontrare aspetti significativi della realtà senza esserne assorbito o ridotto a oggetto di intervento (Milan, 2021). All'interno della triade

educatore-discente-mondo, la relazionalità costituisce la struttura di base dell'educazione, mentre il dialogo diventa una forma di incontro. Esso non va inteso semplicemente come scambio verbale, ma come un modo di stare-con che rende possibile la formazione. L'educazione, quindi, non può essere ridotta a persuasione o inculcazione. Si tratta piuttosto di un processo attraverso il quale gli individui imparano a riconoscersi all'interno di legami di relazione e responsabilità, sviluppando una capacità affettiva e cognitiva di partecipare al mondo vivente. Buber (2018) chiarisce questo punto distinguendo tra due processi: da un lato, l'immedesimazione come dissoluzione del sé nell'oggetto; dall'altro, l'inclusione come espansione della presenza e dell'apertura ricettiva.

L'immedesimazione, infatti, è definita come uno scivolare emotivo che cancella i confini del soggetto, fino ad annullare la sua consistenza esperienziale: "immedesimarsi significa, se qualcosa significa, scivolare con il proprio sentimento nella struttura dinamica di un oggetto, di una colonna, di un cristallo, di un tronco o anche evidentemente in una creatura animale o umana [...] Significa quindi sospendere la propria concretezza, cancellare il proprio vissuto, far scomparire la realtà della quale si è parte" (Buber, 2018, pp. 57-58). Da un punto di vista pedagogico, questo tipo di relazione può essere considerata sterile, o addirittura pericolosa, perché, sebbene possa apparire empatica, dissolve la differenza e impedisce l'assunzione di responsabilità. Se mi perdo nell'altro, non posso più rispondere all'altro; posso solo lasciarmi trasportare da lui. Al contrario, l'inclusione è proprio ciò che permette al sé egoico di espandersi senza perdere la propria identità. È una forma di relazione in cui la persona include l'altro nella propria presenza, preservando al contempo sia la distinzione che la connessione.

La dimensione buberiana dell'Io-Tu costituisce la struttura ontologica della formazione. Per Buber (1993), la relazione Io-Tu è un incontro vivente con l'altro come presenza irriducibile: l'altro non viene né usato né ridotto, ma riconosciuto nella reciprocità. La relazione Io-Esso, al contrario, è una relazione oggettivante in cui l'altro diventa una cosa, una funzione, un mezzo o un dato da controllare. L'educazione autentica cerca di spostare l'esperienza dall'Io-Esso verso l'Io-Tu, perché è all'interno di questa relazione che si formano la responsabilità e l'apertura all'alterità.

In altri termini, l'educazione è tale se l'altro non viene trattato come mezzo, oggetto o recipiente (Io-Esso), ma come presenza; e infatti Buber (1993) afferma: "La parola fondamentale Io-Tu fonda il mondo della relazione" (p. 61). In chiave pedagogica, l'Io-Tu è l'esperienza in cui la soggettività non si chiude, ma si costituisce nello stare-di-fronte e nello stare-con.

5. Dal sé egoico al sé ecologico

Dal punto di vista sviluppato finora, il superamento del sé egoico non può essere inteso come un semplice rafforzamento dell'Io, né come l'adattamento del soggetto a un determinato contesto. Se la crisi dei legami sociali deriva da una forma di soggettività separata, autoreferenziale e vulnerabile, allora la risposta pedagogica deve orientarsi verso una diversa concezione dell'identità: un'identità che non sia più racchiusa entro i confini dell'individuo, ma che si costituisca attraverso le relazioni, le forme di appartenenza e la responsabilità. In questo senso, l'ecosofia di Arne Næss offre un concetto fondamentale: il sé ecologico.

Næss introduce questa nozione per affrontare un limite insito nelle concezioni tradizionali dello sviluppo del sé. Come egli osserva, "tradizionalmente, si è considerato che la maturazione del sé dovesse svilupparsi attraverso tre fasi: dall'ego al sé sociale (incluso l'ego), e dal sé sociale al sé metafisico (incluso il sé sociale). Ma in questa concezione della maturazione del sé, la natura viene largamente lasciata da parte" (Næss, 2015, p. 106). Il sé ecologico rappresenta quindi un'espansione dell'identità che non implica l'abbandono dell'individualità, ma la sua riformulazione all'interno di un campo relazionale più ampio, capace di includere sia l'alterità umana che quella più-che-umana.

È importante sottolineare che questa espansione non equivale a una fusione indifferenziata con il tutto. Næss distingue esplicitamente la sua proposta da qualsiasi forma di olismo che cancelli la singolarità, affermando che essa è "incompatibile con un tipo di olismo che distrugge l'individualità" (Næss, 1999, p. 272). Come afferma Valera (2018), "alla base della nozione di sé ecologico, Næss non pone il desiderio di

andare oltre il concetto di un essere individuale ontologicamente chiuso [...] ma piuttosto la necessità di descrivere accuratamente la rilevanza della categoria di relazione e l'influenza reciproca del sé con l'ambiente" (p. 10).

Il sé ecologico, quindi, non dissolve il soggetto, ma piuttosto amplia i confini dell'appartenenza. È proprio questo che rende la prospettiva ecosofica pedagogicamente rilevante. Educare non significa produrre un individuo autosufficiente e separato, ma formare una soggettività capace di riconoscersi all'interno di relazioni costitutive.

Da questo punto emerge la rilevanza inclusiva della proposta. Se l'identità non si costituisce contro l'altro, ma attraverso l'incontro con l'altro, allora l'inclusione non può essere intesa come il mero inserimento di un soggetto vulnerabile in un contesto preesistente. Richiede piuttosto la trasformazione del campo relazionale all'interno del quale ogni persona possa essere riconosciuta nella propria singolarità. Da questa prospettiva, la vulnerabilità diventa una condizione plasmata dalle relazioni, dalle forme di appartenenza e dalle possibilità concrete di partecipazione. Il sé ecologico è quindi strutturalmente inclusivo, poiché comporta l'apertura dell'identità all'alterità e il riconoscimento dell'altro come parte del proprio orizzonte di significato e responsabilità (Pascucci & Gentilozzi, 2025).

Il processo che rende possibile questa espansione è l'identificazione. Næss (2015) la distingue dall'empatia e dalla compassione attraverso il noto esempio della pulce, in cui afferma: "ho ritrovato me stesso nella pulce" e conclude che "deve esserci identificazione affinché ci sia compassione, e, tra gli umani, solidarietà" (pp. 107-108). L'identificazione può essere definita come un processo attraverso il quale il soggetto riconosce nell'altro qualcosa che riguarda il sé. Essa rende possibile superare l'indifferenza prodotta dalla separazione egoica e fonda una forma di responsabilità che non nasce da un dovere imposto dall'esterno, ma dall'espansione stessa dell'identità.

L'originalità della proposta di Næss risiede proprio nel fondare la cura non su un obbligo morale astratto, ma su una trasformazione del sé. Come osservano Drengson e Devall (2008), "lo sviluppo di questo senso del sé esteso è un processo naturale di maturazione, che non distrugge il nostro ego, ma aiuta a moderare le precedenti tendenze all'egocentrismo in senso stretto" (p. 36). In quest'ottica, l'individuo assume una configurazione relazionale capace di appartenere a totalità più ampie senza perdere la propria consistenza. Tale prospettiva offre un contributo rilevante alla pedagogia inclusiva, poiché permette di pensare l'inclusione in senso profondo, come ampliamento del campo identitario e relazionale entro cui ciascun soggetto può essere riconosciuto nella propria singolarità e nella propria appartenenza alla comunità.

Il passaggio dal sé egoico al sé ecologico può quindi essere inteso come un processo formativo di espansione identitaria. Non si tratta di negare l'ego, ma di liberarlo dalla chiusura autoreferenziale; né si tratta di cancellare la differenza, ma di riconoscerla come costitutiva della relazione. In questo senso, il sé ecologico offre alla pedagogia inclusiva una categoria antropologica particolarmente feconda: l'altro non è semplicemente qualcuno da accogliere, integrare o proteggere, ma una presenza attraverso la quale il sé viene ridefinito, aperto e reso responsabile.

6. Conclusione

Il percorso svolto consente di leggere la fragilità dell'Io e la vulnerabilità delle masse come manifestazioni convergenti di una medesima crisi. È la crisi di un soggetto educato alla separazione, alla prestazione e all'autoconservazione, più che alla relazione, al riconoscimento e alla corresponsabilità. Quando il sé si restringe, anche il legame si indebolisce. Un'identità profondamente relazionale che viene svuotata dal legame diventa, necessariamente, un'identità fragile e vulnerabile. L'educazione assume allora il ruolo di formare alla relazione, al riconoscimento e al dialogo con l'alterità. Educare significa formare a nuovi modi di percepire sé stessi in relazione con l'altro, riflettendo sulle strutture cognitive e affettive che caratterizzano l'appartenenza. Il contributo di Buber permette di comprendere quanto l'identità si costituisce soltanto in una relazione profonda che non riduce l'altro ad oggetto. Una relazione che nella visione

ecologico-sistemica di Macy e Næss diventa sé ecologico, ovvero un'identità ampia e aperta all'alterità. Un ampliamento che non va verso una fusione indistinta, ma verso una forma più matura di identità, capace di includere l'alterità umana e più-che-umana entro il proprio orizzonte di senso.

Diventa necessaria un'educazione che lavori sulla trasformazione del sé. Un'educazione capace di generare identificazione e, conseguentemente, senso di appartenenza. Capace, soprattutto, di ricostruire il nesso tra formazione personale e destino comune. Riteniamo necessaria un'educazione al sé ecologico, un'educazione orientata alla formazione di soggetti in grado di riconoscere l'alterità, umana e non umana, non come qualcosa di esterno da tollerare o integrare, ma come una presenza costitutiva all'interno del sé. La questione centrale, quindi, è come formare soggetti più ampi: soggetti capaci di percepire sé stessi come nodi all'interno di una rete vivente, responsabili degli altri, del mondo e della qualità delle relazioni che li costituiscono.

In quest'ottica, il passaggio dal sé egoico al sé ecologico è un orientamento pedagogico urgente. Forse, oggi, uno dei più necessari.

Riferimenti bibliografici

Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Adelphi.

Bellingreri, A. (2006). *Per una pedagogia dell'empatia*. Vita e Pensiero.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. San Paolo.

Buber, M. (2018). *Discorsi sull'educazione*. Armando.

Cagol, M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 12*(2), 250-264.

Capra, F. (2001). *La rete della vita* (C. Capararo, Trans.). Rizzoli.

Capra, F. (2005). *Ecoalfabeto: L'orto dei bambini* (S. Franceschetti, Trans.). Stampa Alternativa.

Capra, F. (2008). *Il punto di svolta: Società, scienza e cultura emergente* (L. Sosio, Trans.). Feltrinelli.

Devall, B., & Sessions, G. (2022). *Ecologia profonda: Vivere come se la natura fosse importante* (G. Ricupero, Trans.). Castelvecchi.

Drengson, A., & Devall, B. (Eds.). (2008). *The ecology of wisdom: Writings by Arne Næss*. Counterpoint.

Giacobello, M. L. (2024). L'alleanza dei saperi nella biologia umanistica di Van Rensselaer Potter. *Filosofia, 69*, 305-323.

Macy, J. (1990). *World as lover, world as self*. Parallax Press.

Macy, J. (1991). *Mutual causality in Buddhism and general systems theory: The Dharma of natural systems*. State University of New York Press.

Milan, G. (2021). *Educare all'incontro: La pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova.

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Sperling & Kupfer.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Raffaello Cortina.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.

Næss, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge University Press.

Næss, A. (1999). The ecofeminism versus deep ecology debate. In N. Witoszek & A. Brennan (Eds.), *Philosophical dialogues: Arne Næss and the progress of ecophilosophy* (pp. 270–273). Rowman and Littlefield.

Næss, A., & Haukeland, P. I. (2002). *Life's philosophy: Reason & feeling in a deeper world* (R. Huntford, Trans.). University of Georgia Press.

Næss, A. (2015). *Introduzione all'ecologia* (L. Valera, Ed. & Trans.). ETS Edizioni.

Pascucci, M., & Gentilozzi, C. (2025). Ecopedagogia per l'inclusione: fondamenti pedagogici a partire dall'ecosofia di Arne Næss. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 13*(2), 92–98.

Valera, L. (2018). Home, ecological self and self-realization: Understanding asymmetrical relationships through Arne Næss's ecosophy. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 31(6), 1-15.

Vidal Quiñones, G. M. (2019). *El pensamiento de Spinoza en la filosofía de Arne Næss* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile).

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 preconcette 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'Adultescenza

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'"adultescenza", 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 subìto una trasformazione in seguito al condizionamento digitale:

Dimensione	*Modello Classico*	*Modello Contemporaneo*
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'adultescenza.

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 poietica 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 poietica 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:

Livello d'Intervento	*Approccio Classico-Sanzionatorio*	*Approccio Pedagogico-Relazionale*
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:

Dimensione Analizzata	*Gruppo*	*Pre-test*	*Post-test*	*Delta (Δ)*
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 poietica 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'obbiettivo 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'obbiettivo 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.

Autore/Approccio	*Concetto Chiave*	*Ruolo dell'Adulto*	*Esito per l'Adolescente*
Freire (1970)	Educazione Depositaria	Trasmettitore 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 transzendentale 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.

Elisabetta Faraoni
Phd, Università degli Studi Niccolò Cusano, elisabetta.faraoni@unicusano.it

Fragilità educativa e continuità dei percorsi: una rilettura attraverso i contesti di cura

Educational fragility and continuity of learning pathways: a reinterpretation through care contexts

Call

Educational fragility is often interpreted as an individual difficulty related to the development of specific competences. This paper shifts the focus toward the conditions under which learning takes place, considering difficulties in planning, behavioral regulation, and decision-making as outcomes emerging from the interplay between individual development and educational and social situations (Blakemore & Robbins, 2012; Diamond, 2013).
Emotional and relational dimensions directly influence the possibility of orienting oneself and participating in learning processes (Immordino-Yang et al., 2019), particularly in situations marked by instability and social fragmentation (Bauman, 2000).
The analysis of hospital schooling and home education pathways highlights these dynamics by making visible conditions that often remain implicit in other settings. In such situations, continuity requires ongoing construction, and the possibility of learning depends on maintaining connections across experiences, relationships, and discontinuous timeframes (Kanizsa & Luciano, 2006; Capurso, 2014).
Educational fragility thus emerges as an indicator of the conditions that support or hinder the continuity of learning pathways.

Keywords: educational fragility, educational continuity, hospital schooling, homebound education, learning conditions

La fragilità educativa viene spesso ricondotta a difficoltà individuali legate allo sviluppo di specifiche competenze. Il contributo propone di spostare lo sguardo sulle condizioni entro cui l'apprendimento si realizza, considerando le difficoltà nella pianificazione, nella regolazione del comportamento e nella presa di decisione come esiti che emergono dall'intreccio tra sviluppo individuale e situazioni educative e sociali (Blakemore & Robbins, 2012; Diamond, 2013).
Gli aspetti emotivi e relazionali incidono sulla possibilità di orientarsi e partecipare all'esperienza di apprendimento (Immordino-Yang et al., 2019), soprattutto in situazioni segnate da instabilità e disgregazione sociale (Bauman, 2000).
L'analisi dei percorsi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare mette in luce tali dinamiche, rendendo visibili condizioni che altrove restano implicite. In queste situazioni, la continuità richiede un lavoro costante di costruzione e la possibilità di apprendere dipende dal mantenere un legame tra esperienze, relazioni e tempi discontinui (Kanizsa & Luciano, 2006; Capurso, 2014).
La fragilità educativa emerge così come indicatore delle condizioni che sostengono o ostacolano la tenuta dei percorsi.

Parole chiave: fragilità educativa, continuità educativa, scuola in ospedale, istruzione domiciliare, condizioni dell'apprendimento

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Faraoni, E. (2026). Fragilità educativa e continuità dei percorsi: una rilettura attraverso i contesti di cura. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 184-191. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-18

Corresponding Author: Elisabetta Faraoni | elisabetta.faraoni@unicusano.it

Received: 31/03/2026| **Accepted**: 05/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-18

Introduzione

Negli ultimi anni il tema della fragilità è entrato con forza nel dibattito educativo, soprattutto nelle situazioni in cui i percorsi di apprendimento si intrecciano con esperienze di cura e vulnerabilità, ma continua a essere interpretato prevalentemente come tratto individuale o come limite nello sviluppo di specifiche competenze.

Le difficoltà legate alla pianificazione, alla regolazione del comportamento e alla presa di decisione non emergono in modo isolato, ma si sviluppano nell'interazione tra dimensioni cognitive, emotive e relazionali, dentro situazioni educative e sociali concrete (Blakemore & Robbins, 2012; Diamond, 2013; Immordino-Yang et al., 2019). In molti casi riguardano la possibilità di mantenere continuità tra esperienze diverse e di orientarsi all'interno di percorsi che non sempre risultano coerenti o leggibili.

Questa condizione diventa più evidente in una realtà sociale segnata da riferimenti meno stabili, che incidono sulla costruzione del senso e sull'interpretazione dell'esperienza (Bauman, 2000). Quando i percorsi diventano discontinui, anche quelli educativi ne risentono e le difficoltà non riguardano soltanto ciò che si apprende, ma la possibilità stessa di stare dentro un percorso in modo riconoscibile.

La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare rendono visibile ciò che altrove tende a rimanere implicito. Qui la continuità non è scontata, ma deve essere costruita in presenza di vincoli concreti, tempi incerti e situazioni variabili. Per questo tali esperienze non rappresentano una semplice eccezione del sistema educativo, ma mettono in luce i limiti di modelli didattici fondati sull'idea di percorsi lineari e stabili, mostrando come l'apprendimento dipenda dalla possibilità di mantenere connessioni tra esperienze che rischiano altrimenti di frammentarsi (Faraoni, 2026; Capurso & Dennis, 2017; Capurso et al., 2020). La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare non rappresentano soltanto contesti specifici di intervento educativo, ma consentono di rileggere questioni che riguardano la scuola nel suo insieme, rendendo particolarmente evidenti condizioni e dinamiche che, in altri contesti, tendono a rimanere sullo sfondo.

Le ricerche evidenziano come, in queste situazioni, la scuola non sostenga soltanto gli apprendimenti, ma contribuisca anche al benessere complessivo, offrendo un riferimento che consente di non perdere continuità anche dentro condizioni complesse (Andreatta et al., 2015; Ciucci et al., 2024).

Osservare questi ambiti permette di mettere a fuoco un aspetto che riguarda l'educazione nel suo insieme. L'apprendimento non dipende esclusivamente dai contenuti o dalle capacità individuali, ma dalla possibilità di riconoscere una coerenza tra le esperienze, di orientarsi e di mantenere una direzione nel proprio percorso. Quando questo filo si interrompe, anche competenze già presenti possono non trovare spazio per esprimersi.

Le situazioni di cura non rappresentano una realtà marginale, ma consentono di interrogare le condizioni che rendono possibile, oppure fragile, ogni esperienza educativa. Nel presente contributo, la fragilità educativa indica quelle situazioni in cui diventa difficile mantenere continuità tra esperienze, relazioni e percorsi di apprendimento. Le difficoltà che emergono non riguardano soltanto lo studente, ma anche le condizioni entro cui l'esperienza educativa si sviluppa. Per questo motivo la fragilità viene letta come una condizione che emerge nell'interazione tra soggetti, esperienze e contesti educativi. Diversamente dalla vulnerabilità, che può riguardare aspetti personali, sociali o di salute, l'attenzione è posta qui sugli effetti che tali condizioni producono sulla partecipazione scolastica e sulla possibilità di mantenere continuità nel percorso educativo. I due concetti risultano strettamente collegati, poiché situazioni di vulnerabilità possono generare condizioni di fragilità educativa. In questo contributo, tuttavia, l'interesse non è rivolto alle caratteristiche della persona, ma alle condizioni che rendono più o meno possibile la continuità dell'esperienza educativa. L'obiettivo del contributo è discutere la fragilità educativa a partire dai contesti di scuola in ospedale e istruzione domiciliare. In tali situazioni diventano particolarmente evidenti alcune condizioni che incidono sulla continuità dei percorsi e che consentono di riflettere, più in generale, sui processi educativi e sulle responsabilità dei contesti.

1. Fragilità, esperienza educativa e contesti di cura

Le difficoltà che emergono nei percorsi educativi diventano comprensibili solo se messe in relazione alle condizioni in cui si sviluppano e alle esperienze attraverso cui i soggetti attribuiscono significato a ciò che vivono. Quando tali condizioni si indeboliscono, anche competenze già presenti possono non trovare le opportunità necessarie per essere espresse e sostenute nel tempo. La fragilità segnala quindi una tensione nel rapporto tra soggetto e assetto educativo, poiché la qualità delle esperienze incide sui processi di crescita, come evidenziato da Dewey (1938), mentre i modelli ecologici mostrano come i percorsi individuali si costruiscano all'interno di sistemi tra loro connessi (Bronfenbrenner, 1979). Diventa allora centrale interrogare le condizioni che permettono alle esperienze di mantenersi nel tempo e di restare significative.

Il ruolo degli adulti assume un rilievo decisivo, poiché le esperienze educative dipendono dalla possibilità di incontrare ambienti che offrano riconoscimento, orientamento e responsabilità. Quando queste condizioni sono presenti, l'apprendimento può mantenere una direzione, come evidenziato nella prospettiva relazionale proposta da Noddings (2013).

Anche gli studi sulla resilienza si muovono nella stessa direzione, mostrando come la capacità di affrontare situazioni complesse dipenda dalla disponibilità di risorse e sostegno nel tempo (Ungar, 2011).

Nei percorsi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare questi aspetti emergono con particolare evidenza. In tali contesti diventano maggiormente visibili le condizioni che consentono ai percorsi educativi di mantenersi nel tempo e di conservare una direzione riconoscibile. Come evidenziato anche in Faraoni (2026), quando tali condizioni si indeboliscono, la difficoltà riguarda anche la possibilità stessa di restare dentro il percorso. Queste situazioni consentono di chiarire un aspetto che riguarda l'educazione nel suo insieme.

La fragilità si manifesta quando il rapporto tra soggetto e situazioni educative fatica a reggere e diventa un indicatore utile per comprendere come sono costruite le esperienze di apprendimento e quali condizioni ne sostengono o ne ostacolano lo sviluppo.

2. Scuola in ospedale e istruzione domiciliare

La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare non sono soltanto servizi pensati per garantire il diritto allo studio in situazioni di malattia. Permettono, piuttosto, di osservare cosa accade quando le condizioni che sostengono un percorso scolastico diventano instabili.

Nella scuola ordinaria la continuità è spesso implicita: i tempi sono regolari, la presenza è data per scontata, le relazioni si mantengono nel tempo. Nei percorsi di cura, invece, tutto questo può interrompersi. Ricoveri, terapie e cambiamenti anche improvvisi modificano i ritmi e rendono difficile mantenere una direzione. In queste situazioni emerge con chiarezza che la continuità non è un dato, ma qualcosa che deve essere costruito. Senza questo lavoro, le attività perdono connessione e l'apprendimento diventa difficilmente sostenibile.

Le indicazioni nazionali riconoscono questi percorsi come parte del sistema educativo e richiamano il diritto all'istruzione anche in presenza di malattia (MIUR, 2019a; 2019b).

Tuttavia, tra il riconoscimento formale e la possibilità reale di partecipare a un percorso esiste uno scarto che questi contesti rendono evidente. Essere iscritti a scuola non significa riuscire a restare dentro un'esperienza di apprendimento nel tempo.

Questo emerge con particolare evidenza nell'istruzione domiciliare dove il percorso non è mai definitivo e richiede un continuo ripensamento, insieme a un lavoro costante tra scuola, famiglia e servizi sanitari, per mantenere un legame tra momenti che tendono a disperdersi.

Le ricerche mostrano che, in queste situazioni, la scuola non incide solo sugli apprendimenti, ma diventa anche un punto di riferimento che consente di non perdere continuità dell'esperienza (Caggiano et al., 2021; Ciucci et al., 2024; Capurso et al., 2025). Questo è particolarmente evidente quando si mantiene un legame con il gruppo classe, mentre, quando tale legame manca, la personalizzazione rischia di tra-

sformarsi in isolamento. Un ulteriore elemento riguarda il lavoro tra più figure, poiché il coordinamento tra docenti, professionisti sanitari e famiglie rappresenta una condizione necessaria perché la continuità possa essere sostenuta (Faraoni, 2025; Dagnino et al., 2026; Jiliberto & Zárate Alva, 2025). Quando questo coordinamento non funziona, la discontinuità aumenta e le difficoltà vengono facilmente attribuite allo studente, invece che alle condizioni in cui si trova.

Guardare alla scuola in ospedale e all'istruzione domiciliare permette allora di comprendere meglio anche la scuola ordinaria. Qui molte condizioni restano invisibili finché funzionano; quando vengono meno, diventano evidenti. Si comprende così che la possibilità di partecipare, orientarsi e mantenere una direzione non dipende solo dal singolo, ma da come sono costruite le esperienze educative.

Questo porta anche a mettere in discussione un presupposto implicito della scuola ordinaria in cui la continuità viene spesso data per acquisita, ma non sempre è effettivamente garantita.

Anche in situazioni apparentemente stabili possono emergere forme di frammentazione meno visibili, che incidono sulla possibilità di orientarsi e di mantenere un legame tra le esperienze.

La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare non introducono quindi un problema nuovo, ma rendono evidente una criticità già presente, mostrando con maggiore chiarezza quanto l'apprendimento dipenda dalla qualità delle condizioni educative.

3. Funzioni esecutive, regolazione emotiva e condizioni educative

Le difficoltà che emergono a scuola vengono spesso ricondotte a problemi individuali, come la scarsa attenzione, la difficoltà nella pianificazione o l'impulsività. Si tratta di aspetti reali, che risultano fuorvianti quando vengono isolati dalle situazioni in cui si manifestano. La possibilità di concentrarsi, portare a termine un compito o mantenere una direzione dipende anche da come è costruita l'esperienza in cui lo studente è inserito.

Le funzioni esecutive non operano in modo indipendente, ma si attivano dentro situazioni concrete e risentono delle richieste, dei tempi, del carico cognitivo e del clima relazionale. Un compito può risultare gestibile oppure eccessivo non in base alle caratteristiche del soggetto, ma al modo in cui viene proposto. Considerarle senza tener conto delle condizioni in cui si manifestano porta a una lettura parziale del problema e rischia di attribuire allo studente responsabilità che riguardano anche l'organizzazione dell'esperienza educativa (Diamond, 2013).

Questo aspetto diventa evidente nei momenti di sviluppo, in particolare durante l'adolescenza. Le ricerche mostrano che i processi decisionali sono influenzati dal piano sociale ed emotivo e non possono essere ricondotti a un controllo esclusivamente individuale (Blakemore & Robbins, 2012). Alcuni comportamenti letti a scuola come mancanza di autoregolazione possono essere compresi come risposte a richieste che non permettono di sostenere il compito.

Nei percorsi di cura questo legame emerge con immediatezza, stanchezza, dolore e incertezza incidono direttamente sulla possibilità di mantenere attenzione e continuità. In queste condizioni, richiedere prestazioni stabili senza intervenire su ciò che le rende possibili significa attribuire allo studente una responsabilità che non può sostenere.

Le ricerche mostrano inoltre come apprendimento ed esperienza emotiva siano strettamente intrecciati. Ciò che viene percepito come significativo orienta l'attenzione, sostiene la memoria e rende possibile l'impegno cognitivo (Immordino-Yang et al., 2019). Quando questo legame si indebolisce, anche attività ben progettate possono perdere efficacia.

La partecipazione alle attività scolastiche può contribuire al benessere emotivo e rendere più sostenibile l'esperienza complessiva (Ciucci et al., 2024). Non si tratta di attribuire alla scuola una funzione terapeutica, ma di riconoscere il valore di una struttura che offre orientamento e continuità anche in situazioni instabili.

Questo porta a riconsiderare anche il modo in cui vengono intese le cosiddette competenze trasversali. Esse non possono essere pensate come dotazioni individuali da attivare a prescindere, ma come possibilità

che emergono quando l'esperienza lo consente. Decidere, collaborare, tollerare la frustrazione dipende anche dalla possibilità concreta di comprendere il compito, gestire i tempi e mantenere un legame con gli altri.

Questa dinamica, evidente nei percorsi segnati da discontinuità, permette di chiarire un aspetto più generale. Le funzioni esecutive non possono essere considerate caratteristiche interne e stabili, ma processi che si sviluppano nell'interazione tra soggetto e condizioni educative. Quando queste condizioni cambiano, cambia anche ciò che diventa possibile fare.

4. Apprendimento comunitario e alleanze interprofessionali

Nei percorsi di scuola in ospedale e istruzione domiciliare, il percorso educativo non dipende da un unico riferimento stabile, ma da un lavoro che coinvolge più soggetti, ciascuno con tempi, ruoli e responsabilità differenti. Questa pluralità incide direttamente sulla possibilità di mantenere continuità all'esperienza.

In queste situazioni non è sufficiente la presenza di più figure perché il percorso funzioni, ciò che fa la differenza riguarda la capacità di costruire un orientamento condiviso. Quando questo orientamento manca, gli interventi restano giustapposti, ognuno agisce nel proprio ambito, ma il percorso nel suo insieme perde coerenza. Anche azioni corrette sul piano formale faticano così a sostenere l'esperienza educativa.

Questo lavoro condiviso presenta elementi di criticità, poiché i diversi attori coinvolti operano secondo logiche, tempi e priorità differenti, che non sempre risultano compatibili. La dimensione sanitaria, quella familiare e quella scolastica rispondono a esigenze diverse e, in assenza di un reale coordinamento, rischiano di sovrapporsi senza integrarsi. In queste situazioni, la frammentazione non riguarda solo l'organizzazione del servizio, ma incide direttamente sull'esperienza dello studente, che fatica a riconoscere una direzione unitaria nel proprio percorso.

Il coordinamento non può essere ridotto a una forma di collaborazione organizzativa ma riguarda la possibilità di rendere leggibile l'esperienza, di collegare momenti diversi e di costruire riferimenti che permettano allo studente di orientarsi. Le ricerche mostrano che quando il coordinamento funziona, la discontinuità diventa più gestibile; quando invece manca, tende ad amplificarsi (Dagnino et al., 2026; Jiliberto & Zárate Alva, 2025).

Questo passaggio chiarisce anche come viene inteso l'apprendimento, esso non coincide con un processo che si svolge esclusivamente nel soggetto, ma si costruisce tra le persone nelle pratiche condivise. Ciò che viene appreso riguarda anche il modo in cui le esperienze vengono collegate e acquistano significato.

Parlare di apprendimento comunitario non significa riferirsi genericamente alla collaborazione, ma alla costruzione condivisa di un percorso che mantenga una direzione nel tempo. In assenza di tale connessione, le esperienze restano frammentate e diventano difficili da sostenere.

Le situazioni di cura rendono questo aspetto particolarmente visibile, ma non introducono un problema circoscritto ma mostrano, più in generale, che la tenuta dei percorsi educativi dipende dalla capacità degli adulti di costruire riferimenti comuni, assumere una responsabilità condivisa e rendere il percorso comprensibile per chi lo attraversa. Quando tali condizioni vengono meno, la frammentazione diventa la conseguenza di contesti che non riescono a sostenere il percorso nel tempo.

5. Condizioni educative e responsabilità dei contesti

Il quadro normativo italiano riconosce la scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare come parte del sistema educativo e ne afferma il ruolo nel garantire il diritto all'istruzione anche in presenza di malattia. Questo riconoscimento, tuttavia, non chiarisce da solo come questi percorsi riescano a mantenersi nelle situazioni reali.

Le Linee di indirizzo e il D.M. 461/2019 richiamano alcuni elementi centrali, tra cui il collegamento con la classe di appartenenza, la personalizzazione e il coordinamento tra le istituzioni. La criticità emerge nel passaggio dalla norma alla pratica, infatti, nei contesti di cura i percorsi cambiano continuamente, i tempi si modificano, la partecipazione non segue andamenti regolari. In queste condizioni, nulla può essere dato per acquisito.

La personalizzazione assume quindi un significato più concreto, riguarda la possibilità di tenere insieme il percorso individuale e il legame con il gruppo. Quando questo legame si indebolisce, anche attività ben costruite perdono continuità e tendono a disperdersi.

Un passaggio analogo riguarda le competenze trasversali, il cui riconoscimento normativo, come nel caso della Legge 22/2025, non ne garantisce lo sviluppo.

Le ricerche sulle competenze socio-emotive mostrano che queste dimensioni dipendono dalle condizioni in cui si svolgono le esperienze educative (Heckman & Kautz, 2012; OECD, 2015). Richiedere autonomia, stabilità o capacità di regolazione senza considerare tali condizioni rischia di spostare la responsabilità sullo studente.

Le prestazioni degli studenti rappresentano solo una parte del quadro. Per comprendere come si sviluppa l'apprendimento occorre considerare anche le condizioni che lo rendono possibile.

Questa responsabilità non può essere lasciata ai singoli, poiché il raccordo tra scuola, famiglia e servizi sanitari richiede forme organizzative stabili, la formazione degli insegnanti deve includere il lavoro nei contesti complessi e anche la valutazione, nei percorsi segnati da discontinuità, richiede attenzione alle condizioni in cui si sviluppa l'apprendimento, insieme ai risultati.

Resta infine una questione di equità, l'accesso alla scuola in ospedale e all'istruzione domiciliare non può dipendere dal territorio o dalla capacità delle famiglie di orientarsi tra le procedure, poiché le differenze tra contesti incidono direttamente sulle opportunità educative e richiedono interventi mirati.

Le politiche educative sono quindi chiamate a intervenire sulle condizioni che rendono possibile l'esperienza educativa, evitando che il riconoscimento formale dei diritti resti separato dalla loro effettiva realizzazione.

Conclusioni

La fragilità educativa rimanda al modo in cui i percorsi di apprendimento si costruiscono e riescono a mantenersi nel tempo, e le difficoltà che emergono non possono essere ricondotte esclusivamente al soggetto, perché si sviluppano dentro esperienze che possono risultare più o meno sostenibili, leggibili e coerenti.

La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare rendono visibile questa dinamica con particolare chiarezza, non come realtà separate, ma come situazioni in cui ciò che altrove resta implicito diventa evidente, soprattutto quando un percorso deve essere costruito dentro condizioni instabili e continuamente variabili. In questi casi si comprende come la possibilità di apprendere sia strettamente legata alla tenuta delle relazioni, alla continuità tra le esperienze e alla possibilità di riconoscere una direzione nel proprio percorso.

Questa prospettiva consente di rileggere anche i contesti scolastici ordinari, dove alcune difficoltà attribuite agli studenti possono essere comprese in modo diverso se messe in relazione alle condizioni in cui si sviluppano. La frammentazione dei percorsi, la discontinuità e la debolezza dei legami educativi non riguardano soltanto i contesti di cura, ma attraversano, in forme meno evidenti, anche la scuola quotidiana.

Da queste considerazioni deriva una conseguenza precisa, perché intervenire sul singolo non è sufficiente quando le condizioni restano invariate. Il lavoro educativo richiede attenzione alla costruzione delle situazioni di apprendimento, alla qualità delle relazioni, alla coerenza dei percorsi e alla capacità degli adulti di offrire riferimenti stabili anche dentro condizioni complesse.

La cura non si colloca ai margini dell'educazione, ma ne costituisce una dimensione interna, perché

consente ai percorsi di reggere nel tempo, di mantenere un orientamento e di permettere agli studenti di restare dentro l'esperienza senza perderne il senso.

La fragilità può allora essere letta come indicatore delle condizioni in cui l'apprendimento si sviluppa, e leggerla in questa chiave permette di spostare l'attenzione dalla ricerca delle mancanze individuali alla qualità delle esperienze educative e alle responsabilità dei contesti.

Riferimenti bibliografici

Andreatta, F., Robol, C., Bolognani, C., & Dodman, M. (2015). Sustainable education for children who are ill: Promoting wellbeing in hospital learning environments. *Italian Journal of Educational Research*. https://doi.org/10.13135/2384-8677/1438

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Blakemore, S.-J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience, 15*(9), 1184–1191. https://doi.org/10.1038/nn.3177

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

Caggiano, G., Brunetti, L. I. G., Ho, K., Piovani, A., & Quaranta, A. (2021). *Hospital school program: The right to education for long-term care children.* International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(21), 11435. https://doi.org/10.3390/ijerph182111435

Capurso, M. (2014). Educational options for children with medical needs. *PeerJ Preprints, 2*, e268v1. https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.268v1

Capurso, M., & Dennis, J. L. (2017). Key educational factors in the education of students with a medical condition. *Support for Learning, 32*(2), 158–179. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12156

Capurso, M., Dennis, J. L., Pagano Salmi, L., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education, 1*(1), 64–82. https://doi.org/10.5334/cie.17

Capurso, M., Moracci, V., & Borsci, S. (2025). Pathways to school reentry for children and young people with a medical or mental health condition: An international Delphi study. *Continuity in Education, 6*(1), 38–57. https://doi.org/10.5334/cie.159

Ciucci, E., Tomberli, L., Amore, E., Smorti, A., Maffei, F., & Vagnoli, L. (2024). The effects of hospital-based school lessons on children's emotions, distress and pain. *Continuity in Education, 5*(1), 100–110. https://doi.org/10.5334/cie.118

Dagnino, F. M., Caruso, G. P., Dalla Mutta, E., Fante, C., & Benigno, V. (2026). The hospital school from the health professionals' perspective: Roles and collaboration. *Continuity in Education, 7*(1), 25–39. https://doi.org/10.5334/cie.273

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Faraoni, E. (2025). Integrazione educativa e sanitaria: Un approccio collaborativo nella scuola in ospedale. *Lifelong Lifewide Learning, 23*(46), 313–322. https://doi.org/10.19241/ll.v23i46.978

Faraoni, E. (2026). *Scuola in ospedale e istruzione domiciliare: Fondamenti epistemologici e modello del pedagogista ospedaliero*. Pensa MultiMedia.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics, 19*(4), 451–464. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist, 54*(3), 185–204. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924

Jiliberto, F., & Zárate Alva, N. (2025). Influencing factors in hospital school education: Exploring the context from the teacher's perspective. *Continuity in Education, 6*(1), 1–21. https://doi.org/10.5334/cie.126

Kanizsa, S., & Luciano, E. (2006). *La scuola in ospedale*. Carocci.

Repubblica Italiana. (2025). *Legge 19 febbraio 2025, n. 22. Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché*

nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 53.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019a). *Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare*.
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019b). *Decreto ministeriale n. 461. Adozione delle Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare*.
Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en
UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Francesco Del Sorbo
PhD Student in Digital Transformation, Università telematica Pegaso, francesco.delsorbo@unipegaso.it, https://orcid.org/0009000510404898
Rosa Indellicato
Professoressa Associata, Università Mercatorum, rosa.indellicato@unimercatorum.it

Intelligenza emotiva e supporto tra pari come determinanti della resilienza psicologica negli adolescenti nei contesti digitali

Emotional intelligence and peer support as determinants of psychological resilience in adolescents in digital contexts

Call

In the current digital ecosystem, social media create informal learning environments that profoundly impact adolescent identity construction and socialization processes (Boyd, 2014; Livingstone, 2014). Despite opportunities for participation, these spaces expose young people to systemic vulnerabilities such as cyberbullying, misinformation, and risks to their psychological and educational well-being (Keles et al., 2020; Odgers & Jensen, 2020). The construct of digital resilience, distinct from general resilience and digital citizenship skills in the broad sense, is defined as a situated adaptive capacity anchored in the UK Council for Internet Safety framework (UKCIS, 2020), which identifies coping strategies, bouncing back, and personal growth as its functional components. This study, situated within the framework of media education (Rivoltella, 2017) and socio-emotional learning (Brackett et al., 2011), investigates the relationship between emotional intelligence, peer support, and the psychological resilience of adolescents in digital contexts. Using a quantitative research design, a survey was conducted on a sample of 350 students (198 females, 152 males; mean age = 16.4, SD = 1.3) from a high school in the province of Naples (2025/2026 academic year). Emotional intelligence was measured with the SSEIT (Schutte et al., 1998; 33 items, Likert scale 1–5); peer support with the Classmate Support subscale of the CASSS (Malecki & Demaray, 2002); and dispositional psychological resilience — adopted as an indicator of the individual adaptive substrate in line with Masten's (2014) hierarchical model — with the CD-RISC-25 (Connor & Davidson, 2003; Italian validation: Craparo et al., 2014). Pearson correlation and multiple regression analyses were conducted.
The results of the multiple regression analyses indicate that the model explains 77.1% of the variance in psychological resilience ($R^2 = 0.771$; $R^2adj = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$; VIF = 3.94), identifying peer support as the most significant predictor ($\beta = 0.577$, $t = 10.898$, $p < .001$), followed by emotional intelligence ($\beta = 0.332$, $t = 4.862$, $p < .001$). The correlations between the variables are strong and positive ($r > .82$, $p < .01$). The results highlight the primary protective role of relational networks on the psychological resilience of adolescents in digital contexts. Therefore, it would be useful to integrate interventions aimed at strengthening relational skills and emotional intelligence into school curricula, understood as key pedagogical tools for informed digital citizenship (Rivoltella & Rossi, 2019).

Keywords: emotional intelligence, peer support, resilience

Nell'attuale ecosistema digitale, i social media configurano ambienti di apprendimento informale che incidono profondamente sui processi di costruzione identitaria e socializzazione adolescenziale (Boyd, 2014; Livingstone, 2014). Nonostante le opportunità di partecipazione, tali spazi espongono i giovani a vulnerabilità sistemiche quali cyberbullismo, disinformazione e rischi per il benessere psico-educativo (Keles et al., 2020; Odgers & Jensen, 2020). Il costrutto di resilienza digitale, distinto dalla resilienza generale e dalle competenze di cittadinanza digitale in senso ampio, si configura come capacità adattiva situata ancorata al framework del UK Council for Internet Safety (UKCIS, 2020), che identifica nelle coping strategies, nel bouncing back e nella personal growth le sue componenti funzionali. Il presente studio, collocandosi nel quadro della media education (Rivoltella, 2017) e dell'apprendimento socio-emotivo (Salovey, Brackett & Mayer, 2004), indaga la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza psicologica degli adolescenti nei contesti digitali. Attraverso un disegno di ricerca quantitativo, è stata condotta un'indagine su un campione di 350 studenti (198 femmine, 152 maschi; M età = 16.4, DS = 1.3) di un liceo nella provincia di Napoli (a.s. 2025/2026). L'intelligenza emotiva è stata misurata con la SSEIT (Schutte et al., 1998; 33 item, Likert 1–5); il supporto tra pari con il Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki & Demaray, 2002); la resilienza generale con la CD-RISC-25 (Connor & Davidson, 2003; valid. it.: Craparo et al., 2014). Sono state condotte analisi di correlazione di Pearson e di regressione multipla. I risultati delle analisi di regressione multipla indicano che il modello spiega il 77.1% della varianza della resilienza psicologica ($R^2 = 0.771$; $R^2 corr = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$; VIF = 3.94), individuando nel supporto tra pari il predittore più significativo ($\beta = 0.577$, $t = 10.898$, $p < .001$), a cui segue l'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$, $t = 4.862$, $p < .001$). Le correlazioni tra le variabili risultano forti e positive ($r > .82$, $p < .01$). I risultati evidenziano il ruolo protettivo primario delle reti relazionali sulla resilienza psicologica degli adolescenti nei contesti digitali, pertanto, risulterebbe utile integrare nei curricoli scolastici interventi orientati al rafforzamento delle competenze relazionali e dell'intelligenza emotiva, intese come dispositivi pedagogici chiave per una cittadinanza digitale consapevole (Rivoltella & Rossi, 2019).

Parole chiave: intelligenza emotiva, supporto tra pari, resilienza

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Del Sorbo, F., & Indellicato, R. (2026). Intelligenza emotiva e supporto tra pari come determinanti della resilienza psicologica negli adolescenti nei contesti digitali. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 192-205. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-19

Corresponding Author: Francesco Del Sorbo | francesco.delsorbo@unipegaso.it

Received: 30/03/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-19

Credit author statement: Francesco Del Sorbo ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4; Rosa Indellicato ha scritto i paragrafi 1 e 5.

1. Introduzione

Negli ultimi due decenni, la progressiva digitalizzazione delle pratiche sociali ha determinato una profonda trasformazione dei processi educativi, relazionali e identitari delle nuove generazioni (Livingstone, 2014). I social media si configurano come ambienti socio-culturali complessi nei quali gli adolescenti non solo partecipano, ma co-costruiscono significati, narrazioni identitarie e pratiche di cittadinanza digitale (Rivoltella, 2017; Livingstone, 2014). In questa prospettiva, i media digitali non rappresentano meri strumenti, bensì veri e propri contesti educativi informali che incidono sui processi di sviluppo personale e sociale (Buckingham, 2003; Jenkins, 2009).

Le competenze di cittadinanza digitale sono una categoria ampia che include sicurezza digitale, gestione consapevole dell'identità online, pensiero critico mediale e partecipazione responsabile (DigComp 2.2; Vuorikari et al., 2022). La resilienza digitale è una componente specifica: quella con valore adattivo-affettiva.

La pervasività degli ambienti digitali espone i giovani a una pluralità di rischi e vulnerabilità, che pongono rilevanti questioni pedagogiche relative alla tutela del benessere psico-sociale e allo sviluppo di competenze critiche per una fruizione consapevole dei media (Rivoltella & Rossi, 2019).

Nel contesto italiano, le rilevazioni più recenti indicano che il 34% dei giovani nella fascia 14–19 anni utilizza le piattaforme digitali per più di tre ore al giorno (AGCOM, 2024). La parziale integrazione della media education nei curricoli scolastici italiani (Ranieri, 2011; Rivoltella, 2017; Gui, 2019) amplifica il divario tra esposizione ai rischi digitali e disponibilità di competenze per gestirli.

In questo contesto si colloca il concetto di "resilienza digitale", intesa come la capacità dell'individuo di riconoscere i rischi online, gestire le risposte emotive ad essi associate e attivare strategie adattive per fronteggiare esperienze negative negli ambienti digitali (UKCIS, 2020). Il framework UKCIS identifica tre componenti funzionali: a) le coping strategies, articolate in modalità produttive, di ricorso agli altri e non produttive; b) la capacità di bouncing back rispetto a episodi online avversi; c) la personal growth derivante dall'elaborazione riflessiva di tali esperienze.

Recentemente, Pan et al. (2025) hanno operazionalizzato queste componenti in strumenti progettati per popolazioni scolastiche, confermando una struttura fattoriale stabile. Si evidenzia, quindi, come questo costrutto assuma una valenza educativa, poiché implica l'integrazione di competenze cognitive, emotive e sociali necessarie per abitare in modo critico e responsabile gli ecosistemi digitali, e in secondo luogo, la non riducibilità alla resilienza disposizionale. Un individuo può possedere solide risorse adattive generali e al contempo non disporre di strategie situate per i contesti online, e viceversa; ciononostante, lo studio della componente generale rappresenta il piano fondativo per comprendere la declinazione situata della resilienza digitale (Masten, 2014).

Per resilienza generale si intende la capacità di adattarsi positivamente in presenza di avversità, trauma o significative fonti di stress, indipendentemente dal dominio esperienziale (Masten, 2014). Tale costrutto è stato operazionalizzato tramite la Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003), in modo da riuscire ad ottenere risposte dal punto di vista della competenza personale, della tolleranza all'incertezza e dell'accettazione del cambiamento. Nonostante non siano presenti specifici riferimenti per rilevare competenze specificamente digitali, studi come Gámez-Guadix et al. (2020) e Wachs et al. (2022) ne hanno documentato il ruolo come fattore protettivo nei confronti di esperienze online negative, tra cui il cyberbullismo e la vittimizzazione online.

I due fattori che emergono con particolare rilevanza in letteratura nello sviluppo della resilienza digitale sono l'intelligenza emotiva e le reti di supporto tra pari.

L'intelligenza emotiva è definita come la capacità di percepire, usare, comprendere e regolare le emozioni proprie e altrui (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). Essa si configura come competenza chiave per la gestione delle interazioni online, spesso caratterizzate da ambiguità comunicativa e riduzione dei segnali non verbali (Fiori, 2015; Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

Gámez-Guadix et al. (2020) nel loro studio mostrano che livelli elevati di intelligenza emotiva sono associati a risposte meno impulsive e a una migliore regolazione dei conflitti nei contesti virtuali.

Parallelamente, le reti di supporto tra pari rappresentano un fondamentale fattore protettivo nello sviluppo adolescenziale (Haslam et al., 2018; Third et al., 2017). In linea con la prospettiva socio-costruttivista, il gruppo dei pari costituisce uno spazio privilegiato di negoziazione identitaria e di sostegno emotivo (Corsaro, 2011; Haslam et al., 2018). Nell'ambiente digitale, tali reti assumono nuove configurazioni, estendendosi oltre i confini fisici e offrendo opportunità di condivisione, validazione e supporto reciproco (Ranieri, 2011). La presenza di relazioni significative tra pari risulta associata a una maggiore capacità di affrontare situazioni di stress online, favorendo strategie adattive quali la richiesta di aiuto, la segnalazione di comportamenti problematici e l'adozione di pratiche di autoregolazione (OECD, 2019; Wachs et al., 2022).

Nel contesto italiano, caratterizzato da una crescente diffusione delle tecnologie digitali tra gli adolescenti, ma da una ancora parziale integrazione sistematica della media education nei curricoli scolastici, emerge con forza l'esigenza di promuovere competenze trasversali di natura socio-emotiva (Rivoltella, 2015; Gui, 2019). La scuola secondaria di secondo grado rappresenta un contesto privilegiato per l'attivazione di interventi educativi finalizzati allo sviluppo dell'intelligenza emotiva e al rafforzamento delle reti di supporto tra pari, in un'ottica di prevenzione dei rischi digitali e promozione del benessere.

In un'ottica inclusiva, le implicazioni di tale costrutto possono interessare anche il dominio della pedagogia speciale, suggerendo come le competenze socio-emotive e relazionali rappresentino un importante fattore di tutela per tutti gli studenti; tuttavia, non avendo il presente studio segmentato il campione per tipologia di Bisogni Educativi Speciali (BES), tale dimensione teorica costituisce semplicemente uno sfondo integratore per future linee di ricerca empirica.

Alla luce di tali considerazioni, il presente studio si propone di analizzare la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza rispetto alle vulnerabilità legate ai social media in un campione di studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, la ricerca intende verificare il ruolo predittivo di tali variabili psicosociali nella capacità degli adolescenti di gestire i rischi online, contribuendo al dibattito scientifico sull'educazione alla cittadinanza digitale.

Il presente studio si propone di rispondere alle seguenti domande:

- RQ1: Esiste una relazione tra intelligenza emotiva e resilienza psicologica degli studenti della scuola secondaria di secondo grado?
- RQ2: Esiste una relazione tra supporto tra pari e resilienza psicologica degli stessi studenti?
- RQ3: In che misura intelligenza emotiva e supporto tra pari predicono congiuntamente la resilienza psicologica, e quale delle due variabili esercita il peso predittivo maggiore?

Si formulano le seguenti ipotesi:

- H1: L'intelligenza emotiva è positivamente associata alla resilienza psicologica ($r > 0$, $p < .05$).
- H2: Il supporto tra pari è positivamente associato alla resilienza psicologica ($r > 0$, $p < .05$).
- H3: Il supporto tra pari esercita un effetto predittivo superiore all'intelligenza emotiva sulla resilienza psicologica ($\beta_PS > \beta_IE$), in ragione del ruolo centrale delle reti relazionali nei processi di adattamento digitale degli adolescenti.

2. L'intelligenza emotiva e il supporto tra pari nel periodo adolescenziale

L'intensificazione dell'uso delle tecnologie digitali da parte delle giovani generazioni ha determinato l'emergere di nuove forme di vulnerabilità, tra cui il cyberbullismo, la sovraesposizione informativa e i rischi connessi alla gestione dei dati personali e della privacy. In ambienti mediali quali Facebook, Instagram e TikTok, tali criticità assumono una dimensione sistemica, rendendo necessario un approccio interpretativo che integri variabili cognitive, emotive e relazionali (Livingstone & Smith, 2014; Rivoltella, 2017).

In questa prospettiva, il presente studio si fonda su un quadro teorico integrato che articola tre principali riferimenti: la teoria dell'intelligenza emotiva, la teoria del supporto sociale e la teoria della resilienza. L'interazione tra tali modelli consente di interpretare in modo sistemico i processi attraverso cui gli adolescenti sviluppano competenze adattive nei contesti reali e digitali, evidenziando il ruolo centrale delle dimensioni emotive e relazionali nello sviluppo della resilienza digitale.

La teoria dell'intelligenza emotiva, a partire dal modello originario di Salovey e Mayer (1990) e successivamente sviluppata anche in ambito educativo, comprende dimensioni fondamentali quali la consapevolezza di sé, la regolazione emotiva, l'empatia e le competenze sociali (Goleman, 1995).

In ambito digitale, queste competenze assumono un ruolo cruciale: la comunicazione mediata dallo schermo riduce la disponibilità di segnali non verbali, aumentando il rischio di fraintendimenti e conflitti (Fiori, 2015). Studi empirici evidenziano come livelli elevati di intelligenza emotiva siano associati a risposte maggiormente riflessive e meno impulsive di fronte a episodi online problematici come esclusione sociale, esposizione a contenuti negativi o interazioni conflittuali, favorendo risposte più riflessive e meno impulsive (Gámez-Guadix et al., 2020; Wachs et al., 2022).

Accanto alla dimensione individuale, la teoria del supporto sociale sottolinea il ruolo fondamentale delle relazioni interpersonali nella gestione dello stress e nella promozione del benessere psicologico (Haslam et al., 2018). In età adolescenziale, il gruppo dei pari rappresenta un contesto privilegiato di costruzione identitaria e di sostegno emotivo (Corsaro, 2011). Le reti di supporto tra pari, anche quando mediate digitalmente, offrono spazi di condivisione, validazione e mutuo aiuto, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza e la percezione di autoefficacia (Haslam et al., 2018; Third et al., 2017). In particolare, la possibilità di confrontarsi con coetanei che condividono esperienze simili consente agli adolescenti di sviluppare strategie più efficaci per affrontare le criticità del contesto online (OECD, 2019). In questo senso, il supporto tra pari non è solo un fattore reattivo, ma un dispositivo pedagogico attivo: gli scambi tra pari, in presenza o digitalmente mediati, favoriscono la co-regolazione emotiva, la condivisione di strategie di coping e il rinforzo del senso di efficacia collettiva (Wachs et al., 2022).

Infine, la teoria della resilienza offre una cornice interpretativa essenziale per comprendere i processi di adattamento positivo in presenza di condizioni avverse (Masten, 2014). In ambito educativo, la resilienza è intesa come la capacità dinamica di fronteggiare le difficoltà, riorganizzare positivamente la propria esperienza e mantenere un equilibrio psico-sociale (Masten, 2014). Applicata al contesto digitale, si declina come resilienza digitale: la capacità di gestire i rischi online, superare esperienze negative e continuare a partecipare attivamente agli ambienti digitali in modo consapevole (UKCIS, 2020). Questa competenza è l'esito dell'interazione tra risorse personali e fattori contestuali, tra cui il supporto sociale e le opportunità educative, e non può essere ridotta a una dimensione esclusivamente individuale (Rivoltella & Rossi, 2019).

Il Digital Resilience Framework (UKCIS, 2020) identifica tre componenti interdipendenti: a) le coping strategies; b) la capacità di bouncing back; c) la personal growth. Il modello gerarchico di Masten (2014), secondo cui le risorse adattive generali costituiscono il piano fondativo su cui si innestano forme di resilienza situata, giustifica l'impiego della CD-RISC come indicatore del substrato disposizionale e del framework UKCIS come ancoraggio concettuale per la dimensione specifica.

Alla luce di questo quadro teorico, l'intelligenza emotiva e le reti di supporto tra pari emergono come fattori chiave, in linea con altri studi scientifici come quello di Haslam et al. (2018) che hanno evidenziato come la combinazione di queste due dimensioni favorisca lo sviluppo di strategie adattive e riduca l'impatto negativo delle esperienze online. Da un lato, l'intelligenza emotiva consente agli adolescenti di gestire efficacemente le reazioni emotive e interpretare in modo più accurato le dinamiche relazionali online; dall'altro, il supporto tra pari, offre un contesto relazionale entro cui tali competenze possono essere esercitate, rinforzate e validate socialmente (Gámez-Guadix et al., 2020; Wachs et al., 2022).

3. Descrizione del lavoro

Il presente studio adotta un disegno di ricerca quantitativo di tipo survey trasversale (Trinchero, 2017), finalizzato a esaminare il ruolo predittivo dell'intelligenza emotiva e delle reti di supporto tra pari nella resilienza psicologica rispetto alle vulnerabilità connesse all'uso dei social media tra studenti della scuola secondaria di secondo grado. Il metodo dell'indagine consente di raccogliere dati standardizzati su percezioni, atteggiamenti e comportamenti, permettendo l'identificazione di relazioni tra variabili entro i limiti del campione considerato (Creswell, 2014; Trinchero, 2017).

3.1 Gestione etica della ricerca

La ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi etici stabiliti dalla Dichiarazione di Helsinki e in conformità con la normativa italiana in materia di protezione dei dati personali (D.lgs. 196/2003 e successive modificazioni ai sensi del Regolamento UE 2016/679 – GDPR). Prima della raccolta dati, è stato ottenuto il consenso informato scritto dei genitori o tutori legali degli studenti minorenni, e l'assenso degli studenti maggiorenni. I partecipanti sono stati informati della natura volontaria della partecipazione, della possibilità di ritirare il proprio consenso in qualsiasi momento senza conseguenze, e della completa anonimizzazione dei dati. Non è stato raccolto alcun dato identificativo. La dirigenza scolastica ha rilasciato formale autorizzazione all'accesso.

3.2 Metodologia della ricerca

La ricerca è stata condotta presso un istituto di istruzione secondaria di secondo grado ad indirizzo liceale (classico e scientifico) situato nella provincia di Napoli, nella regione Campania (Italia), nel periodo gennaio–febbraio 2026 (a.s. 2025/2026).

Sono stati inclusi tutti gli studenti regolarmente iscritti all'istituto, dal primo al quinto anno, con frequenza non inferiore al 70% nel trimestre di rilevazione e con consenso informato acquisito. Sono stati esclusi: a) questionari privi del consenso informato; b) questionari con percentuale di risposte mancanti superiore al 15% su qualsiasi scala; c) studenti con assenza prolungata nel periodo di somministrazione.

Previa autorizzazione formale della dirigenza scolastica, la somministrazione è avvenuta durante le ore curricolari, in forma collettiva e supervisionata dai ricercatori. Dei 390 questionari distribuiti, 350 sono risultati completi e utilizzabili (tasso di completamento: 89.7%). Le esclusioni riguardano 18 questionari privi del consenso informato e 22 con missing > 15% su almeno una scala. Per quest'ultima categoria è stata adottata la procedura di listwise deletion. Per i questionari inclusi, i dati mancanti residui (< 3% a livello di item) sono stati gestiti con sostituzione con la media di scala. Il test di Little (MCAR: $\chi^2 = 18.32$, df = 14, p = .191) ha escluso un pattern sistematico di dati mancanti non a caso, rendendo la procedura metodologicamente giustificata.

Il campione (N = 350) è composto da 198 femmine (56.6%) e 152 maschi (43.4%), con età compresa tra 14 e 19 anni (M = 16.4, DS = 1.3). La distribuzione per anno di corso è sostanzialmente omogenea. Tutti i partecipanti dichiarano l'uso regolare di almeno una piattaforma social (Tabella 1).

Variabile	Categoria	N	%
Genere	Femmina	198	56.6
	Maschio	152	43.4
Età	14–15 anni	105	30
	16–17 anni	154	44
	18–19 anni	91	26
	M (DS)	16.4 (1.3)	-
Anno di studio	Primo anno	74	21.1
	Secondo anno	76	21.7
	Terzo anno	72	20.6
	Quarto anno	70	20
	Quinto anno	58	16.6
Uso quotidiano social media	< 1 ora/die	42	12
	1–3 ore/die	189	54
	> 3 ore/die	119	34
Piattaforme utilizzate prevalentemente	Instagram	287	82
	TikTok	241	68.9
	Altre	98	28

Tabella 1 – Caratteristiche sociodemografiche del campione (N = 350)

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati tre strumenti standardizzati, opportunamente adattati al contesto linguistico e culturale italiano secondo procedure di equivalenza funzionale (Sireci et al., 2006; Van de Vijver & Leung, 1997).

Caratteristica	SSEIT	CASSS	CD-RISC-25
Fonte	Schutte et al. (1998)	Malecki & Demaray (2002); subscala Classmate Support	Connor & Davidson (2003)
N item	33	10	25
Range risposta	1–5 Likert	1–5 Likert	0–4 Likert
Range teorico	33–165	10–50	0–100
α campione	0.88	0.84	0.87
ω campione	0.89	0.85	0.88
Valid. italiana	traduzione e adattamento italiano tramite procedura backward-forward; assenza di validazione psicometrica italiana ufficialmente standardizzata	ubscala adattata linguisticamente al contesto italiano mediante backward-forward translation; proprietà psicometriche esplorate nel presente studio	Versione italiana validata da Ernesto Craparo et al. (2014); mantenuto il formato originale della scala
Esempio item	“Sono consapevole delle mie emozioni nei confronti di un problema”	“Un compagno mi aiuta quando ho difficoltà”	“Sono capace di adattarmi ai cambiamenti”

Tabella 2 – Caratteristiche tecniche degli strumenti di rilevazione

3.3 Affidabilità degli strumenti nel campione

Coerentemente con l'approccio integrativo adottato nella definizione operativa del costrutto di resilienza, articolato in una componente disposizionale trasversale (CD-RISC) e concettualmente ancorato al Digital Resilience Framework (UKCIS, 2020) per la dimensione domain-specific, è stata verificata la consistenza interna di ciascuno strumento sul campione in esame, non potendo assumere a priori il trasferimento delle proprietà psicometriche da contesti di validazione originali a popolazioni scolastiche italiane.

Per ciascuna scala sono stati calcolati il coefficiente α di Cronbach e il coefficiente ω di McDonald, quest'ultimo preferibile in presenza di strutture fattoriali multidimensionali in quanto non presuppone l'essenziale tau-equivalenza degli item (Hayes & Coutts, 2020). Di seguito i valori ottenuti:

– SSEIT: $\alpha = 0.88$, $\omega = 0.89$;
– CASSS: $\alpha = 0.84$, $\omega = 0.85$;
– CD-RISC-25: $\alpha = 0.87$, $\omega = 0.88$.

Tutti i valori risultano superiori alla soglia convenzionale di accettabilità ($\alpha/\omega \geq 0.70$; Nunnally, 1978) e confrontabili con quelli degli studi originali di validazione:

– Schutte et al., 1998: $\alpha = 0.90$;
– Connor & Davidson, 2003: $\alpha = 0.89$.

L'intelligenza emotiva è stata misurata tramite la Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSEIT; Schutte et al., 1998), una scala a 33 item con risposte su scala Likert 1–5.

Il supporto tra pari è stato operazionalizzato mediante la subscala Classmate Support del Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki & Demaray, 2002). Questo strumento nello specifico valuta la percezione degli studenti riguardo al sostegno emotivo, informativo, strumentale e di stima fornito dai propri compagni di classe attraverso 10 item su scala Likert 1–5, consentendo di quantificare la qualità della rete microsistemica relazionale del discente.

Per la CD-RISC-25, adottata nel presente studio come misura della resilienza psicologica disposizionale secondo il modello gerarchico di Masten (2014), il valore riportato è compatibile con la validazione italiana di Craparo et al. (2014), confermandone l'idoneità per popolazioni scolastiche italiane. Pertanto, supporta l'impiego dello strumento quale indicatore del substrato adattivo individuale su cui si innestano le competenze di resilienza digitale domain-specific concettualizzate nel framework UKCIS (2020). Tale scelta operativa, pur non consentendo la misurazione diretta delle componenti situate della resilienza digitale (coping strategies, bouncing back e personal growth) è motivata dall'assenza, al momento della progettazione dello studio, di strumenti validati per popolazioni scolastiche italiane; la recente pubblicazione della Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025) rappresenta in tal senso un avanzamento che studi futuri potranno utilmente integrare.

Le scale utilizzate, originariamente sviluppate in contesti socio-culturali differenti, sono state sottoposte a un processo di traduzione e adattamento culturale, al fine di garantirne la validità semantica e concettuale nel contesto italiano (Sireci et al., 2006; Van de Vijver & Leung, 1997). Come evidenziato in letteratura, la semplice traduzione linguistica non è sufficiente a garantire l'equivalenza degli strumenti; è necessario considerare le specificità culturali, normative e contestuali che possono influenzare la comprensione degli item e le modalità di risposta (Van de Vijver & Leung, 1997; Sireci et al., 2006). In questa prospettiva, l'adattamento degli strumenti ha seguito criteri di equivalenza funzionale, assicurando che le dimensioni indagate mantenessero lo stesso significato psicologico nel nuovo contesto di applicazione. Tale operazione risulta particolarmente rilevante nel caso della popolazione adolescenziale italiana, caratterizzata da specifiche dinamiche relazionali e da un uso intensivo dei social media quali Instagram e TikTok, che influenzano le modalità di espressione emotiva e di costruzione delle reti sociali (Gui, 2019; Rivoltella, 2017).

Nel complesso, l'impianto metodologico adottato offre una base empirica per la comprensione dei fattori psicosociali che sostengono la capacità degli adolescenti di affrontare i rischi connessi all'ambiente digitale e reale.

4. Risultati

L'analisi descrittiva delle variabili (tabella 3) evidenzia punteggi mediamente stabili ed elevati per tutte le dimensioni considerate.

Variabile	Media (M)	Deviazione Standard (DS)
Intelligenza Emotiva (SSEIT)	121.02	7.13
Supporto tra Pari (CASSS)	40.85	7.44
Resilienza (CD-RISC-25)	41.87	6.93

Tabella 3 – Analisi descrittiva delle variabili

I punteggi ottenuti evidenziano livelli mediamente elevati sia di intelligenza emotiva sia di supporto tra pari. In particolare, la media dell'intelligenza emotiva risulta pari a 121.02 (DS = 7.13), mentre quella relativa al supporto tra pari si attesta a 40.85 (DS = 7.44), indicando, osservando anche la deviazione standard, una moderata variabilità nelle risposte e una distribuzione relativamente omogenea dei punteggi.

La colonna delle medie consente di visualizzare chiaramente l'equilibrio tra le tre dimensioni, evidenziando come la resilienza si collochi su livelli coerenti con le variabili predittive.

Tali risultati suggeriscono che gli studenti coinvolti nello studio possiedono, in media, buone competenze di regolazione emotiva e una percezione positiva delle proprie reti relazionali. In linea con la letteratura pedagogica e psicologica, questi fattori rappresentano risorse utili per affrontare le criticità connesse all'uso dei social media (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018; Rivoltella, 2017). Il punteggio medio alla CD-RISC-25 (M = 41.87, DS = 6.93) risulta inferiore rispetto ai valori normativi disponibili in letteratura, sia per la popolazione generale adulta statunitense (Connor & Davidson, 2003: M = 80.7, DS = 12.8) sia per il campione italiano non-clinico adulto (Craparo et al., 2014: M ≈ 68.8). Tale scarto riflette, con ogni probabilità almeno tre fattori concorrenti: la specificità anagrafica del campione (adolescenti tra 14 e 19 anni, per i quali i processi di consolidamento delle risorse adattive sono ancora in corso; Masten, 2014), il contesto socio-geografico di provenienza (area metropolitana napoletana, con caratteristiche di pressione ambientale e sistemica non comparabili con campioni nordeuropei o nordamericani), e il carattere disposizionale dello strumento, che rileva la resilienza come tratto stabile indipendentemente dal dominio esperienziale e può, pertanto, non cogliere risorse adattive situate sviluppate specificamente in risposta alle sfide digitali. Questo dato, non vuole rappresentare un artefatto metodologico, bensì suggerisce che la popolazione adolescenziale italiana può costituire un target prioritario per interventi di potenziamento della resilienza psicologica in ambito educativo.

Variabile	IE	PS	RES
Intelligenza Emotiva (IE)	1.000	0.864**	0.829**
Supporto tra Pari (PS)	0.864**	1.000	0.862**
Resilienza (RES)	0.829**	0.862**	1.000

*Tabella 4 – Matrice di correlazione di Pearson ** p < .01 (a due code)*

L'analisi delle correlazioni evidenzia relazioni positive e statisticamente significative ($p < 0.01$) tra tutte le variabili considerate, confermando H1 e H2. In particolare, l'intelligenza emotiva e il supporto tra pari

mostrano una correlazione molto elevata (r = 0.864), indicando una forte interconnessione tra competenze emotive e qualità delle relazioni sociali. Entrambi i predittori correlano fortemente con la resilienza (IE–RES: r = 0.829; PS–RES: r = 0.862), con una lieve prevalenza del supporto tra pari. Tali risultati indicano che livelli più elevati di competenze emotive e di sostegno sociale sono associati a una maggiore capacità degli studenti di affrontare le vulnerabilità legate all'ambiente reale e digitale. L'entità elevata di queste correlazioni rappresenta un elemento metodologico da considerare nell'interpretazione dei coefficienti di regressione.

Coerentemente con il quadro teorico adottato, questi dati rafforzano l'idea che la resilienza digitale sia un costrutto multidimensionale, radicato nell'interazione tra dimensione individuale e relazionale (Masten, 2014; Haslam et al., 2018).

Prima di procedere alla stima del modello di regressione lineare multipla, è stata eseguita la verifica diagnostica delle assunzioni statistiche fondamentali. L'ispezione visiva dei grafici di probabilità normale (P-P plot) e l'applicazione del test di Shapiro-Wilk hanno confermato la distribuzione normale dei residui. L'assunzione di omoschedasticità è stata validata mediante l'analisi dello scatterplot dei residui standardizzati rispetto ai valori predetti, che ha mostrato una dispersione priva di pattern geometrici sistematici. La normalità della distribuzione dei residui è stata verificata mediante il test di Shapiro-Wilk, che ha restituito un valore W = 0.991 (p = .063), confermando l'assunzione di normalità a livello convenzionale (α = .05). Va rilevato che con N = 350 il test di Shapiro-Wilk possiede una potenza statistica elevata, tale da poter risultare significativo anche in presenza di deviazioni minimali e praticamente irrilevanti dalla normalità (Field, 2024). Pertanto, la convergenza tra il valore p > .05 e la distribuzione visivamente regolare dei residui standardizzati nei P-P plot costituisce un'evidenza diagnostica più robusta della sola statistica formale. L'indipendenza delle osservazioni è garantita strutturalmente dal disegno di ricerca, che prevede somministrazione individuale supervisionata in contesto scolastico controllato, con esclusione di qualsiasi struttura di dipendenza tra i rispondenti.

Il VIF calcolato per entrambi i predittori risulta pari a 3.94, valore inferiore alla soglia critica di 5 (Hair et al., 2019), escludendo problematiche di multicollinearità sostanziale, confermando la solidità del modello e la possibilità di includere entrambe le variabili indipendenti nelle analisi di regressione.

Variabile	**B**	**β**	**t**	**p**
Intelligenza Emotiva	0.342	0.332	4.862	<0.001
Supporto tra Pari	0.639	0.577	10.898	<0.001

Tabella 5 – Coefficienti di regressione multipla (VD: Resilienza Psicologica)

L'analisi di regressione multipla evidenzia un elevato livello di adattamento ai dati empirici. Il coefficiente di determinazione (R^2 = 0.771) indica che il 77.1% della varianza nella resilienza psicologica è spiegata congiuntamente dall'intelligenza emotiva e dal supporto tra pari. Il valore di R^2 corretto (0.770), sostanzialmente in linea con R^2, conferma la stabilità del modello e la sua capacità esplicativa anche in prospettiva inferenziale e l'adeguatezza del numero di predittori rispetto alla dimensione campionaria (N = 350, k = 2).

Indicatore	**Valore**	**Interpretazione**
R^2	0.771	77.1% della varianza spiegata
R^2 corretto	0.770	Stima corretta per n e k; conferma la stabilità del modello
F(2, 347)	585.09	Modello statisticamente significativo
Livello di significatività (p)	< 0.01	Alta significatività statistica
VIF	3.94	Assenza di multicollinearità sostanziale (soglia < 5)

Tabella 6 – Indici di adattamento del modello di regressione (ANOVA)

L'analisi della varianza (ANOVA) conferma ulteriormente la bontà del modello: il valore di $F(2, 347) = 585.09$ ($p < .001$) indica che il modello è statisticamente significativo.

L'intelligenza emotiva presenta un coefficiente $\beta = 0.332$ ($t = 4.862$; $p < .001$) evidenziando un effetto significativo ma di entità moderata. Il supporto tra pari mostra un peso standardizzato superiore ($\beta = 0.577$; $t = 10.898$; $p < .001$), configurandosi come il predittore principale, in accordo con H3. La differenza nei valori β è rilevante e statisticamente interpretabile nonostante la correlazione elevata tra i predittori ($r = 0.864$; VIF = 3.94), confermando che entrambe le variabili offrono un contributo indipendente e significativo al di là della varianza condivisa.

Questi risultati indicano che, sebbene le competenze emotive individuali svolgano un ruolo rilevante, la dimensione relazionale, rappresentata dal supporto tra pari, assume un peso ancora più significativo nel promuovere la resilienza degli adolescenti nei contesti reali e digitali. Tale evidenza è coerente con la teoria del supporto sociale e con studi recenti che sottolineano il ruolo delle reti relazionali come fattori protettivi nei processi di adattamento alle sfide contemporanee (Haslam et al., 2018; OECD, 2019).

In prospettiva pedagogica, ciò implica la necessità di promuovere interventi educativi integrati che sviluppino simultaneamente competenze socio-emotive e capacità di costruzione di reti relazionali positive.

5. Discussione

L'intelligenza emotiva, in linea con la letteratura esistente (Fiori, 2015; Fiori & Vesely-Maillefer, 2018), si conferma predittore della resilienza psicologica ($\beta = 0.332$, $p < .001$). Seppur l'effetto generato nel lavoro è di entità moderata, non deve essere inteso come una svalutazione del costrutto, bensì come indicazione che le competenze emotive individuali sono necessarie ma non sufficienti da sole a garantire la capacità adattiva dell'individuo nei contesti digitali. In un ecosistema relazionale come quello dei social media, la regolazione emotiva opera in modo più efficace quando è sostenuta da reti di supporto attive. Questo dato rispecchia quanto stabilito nel modello di Masten (2014): le risorse psicologiche individuali costituiscono il substrato disposizionale, ma il loro dispiegamento in competenze adattive situate dipende in larga misura dal contesto relazionale. In altri termini, una buona intelligenza emotiva aumenta la probabilità di beneficiare efficacemente del supporto tra pari, piuttosto che operare come fattore protettivo autonomo e indipendente.

Il supporto tra pari costituisce il predittore principale della resilienza psicologica ($\beta = 0.577$, $p < .001$). Questo risultato è l'evidenza con maggiore rilevanza dello studio e invita a una riflessione critica: contrariamente a visioni individualistiche della competenza digitale, sono le relazioni sociali a configurarsi come il principale fattore protettivo. Il dato rispecchia quanto detto nella social cure hypothesis di Haslam et al. (2018), secondo cui il senso di appartenenza a gruppi sociali significativi è un determinante primario della salute psicologica. Quanto detto implica, in ambito digitale, che la capacità di affrontare fenomeni come cyberbullismo, disinformazione o esclusione sociale dipende in larga misura dalla qualità delle reti di supporto disponibili Tale deduzione pone sfide specifiche per gli studenti socialmente isolati o con difficoltà relazionali. Il peso predittivo nettamente superiore del supporto tra pari ($\beta = 0.577$) rispetto all'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$) è statisticamente robusto, VIF = 3.94 e non è attribuibile a semplice overlap tra i predittori.

I risultati del presente lavoro sono in linea con studi internazionali come quelli di Gámez-Guadix et al. (2020) e Wachs et al. (2022), che evidenziano il ruolo protettivo congiunto di risorse emotive e relazionali nella gestione delle vulnerabilità digitali. Anche il supporto tra pari come predittore è coerente con ricerche come quella di Third et al. (2017) che sottolineano come il gruppo dei pari, nell'adolescenza, costituisca la principale risorsa di regolazione emotiva esterna. Tuttavia, i valori di R^2 particolarmente elevati (0.771) necessitano di cautela dal punto di vista interpretativo, poiché la media degli studi comparabili in letteratura si attesta su valori compresi tra 0.30 e 0.55. Tale entità potrebbe riflettere caratteristiche specifiche del campione di convenienza adottato, la varianza limitata a un singolo istituto, o possibili effetti

di desiderabilità sociale nelle risposte self-report. Una replica su campioni più ampi e diversificati è necessaria prima di trarre conclusioni di portata generale.

Inoltre, deve essere rilevato che il forte overlap tra i predittori (r = 0.864) suggerisce che intelligenza emotiva e supporto tra pari misurano dimensioni che, in questo campione, tendono a covariare. Studi futuri dovrebbero esplorare questa relazione con disegni longitudinali in grado di distinguere effetti di mediazione e moderazione.

I risultati delineano alcune implicazioni pedagogiche di rilievo per la progettazione di interventi educativi orientati alla promozione della resilienza digitale.

Per quanto riguarda l'intelligenza emotiva, i dati suggeriscono la necessità di integrare nei curricoli scolastici programmi finalizzati allo sviluppo di consapevolezza emotiva, regolazione delle emozioni, empatia digitale e gestione dei conflitti (OECD, 2019). Tali programmi devono essere disegnati come percorsi organici, e non come interventi episodici, e valutati con misure di outcome standardizzate.

In relazione al supporto tra pari, il dato più innovativo riguarda il suo ruolo predominante come fattore protettivo. Ne deriva la necessità di promuovere pratiche di peer education, programmi di peer mentoring digitale e la costruzione di comunità scolastiche collaborative. In questa prospettiva, il gruppo dei pari non è solo un contesto di socializzazione, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico che la scuola deve attivamente costruire e sostenere.

In sintesi, i risultati suffragano la tesi teorica formulata da Tei et al. (2025), secondo cui la capacità di navigazione sicura dell'Io online rispecchia l'equilibrio dinamico tra la regolazione interna delle emozioni e la qualità delle relazioni sociali esterne. La resilienza digitale non è una dotazione statica individuale, ma un processo dinamico co-costruito all'interno di ecosistemi formativi di qualità (de Vera García & Gambarte, 2020).

6. Limiti e prospettive future

Il lavoro presenta alcune limitazioni che devono essere esplicitamente riconosciute e che vincolano la portata delle conclusioni.

In primo luogo la natura cross-sectional del disegno che non consente di inferire relazioni causali tra le variabili. Seppur le associazioni individuate sono coerente con il quadro teorico adottato, potrebbero essere prese in considerazione interpretazioni alternative, inclusa la possibilità che la resilienza disposizionale favorisca la ricerca e la qualità delle reti di supporto tra pari, e non viceversa.

Secondo, la procedura di campionamento di convenienza circoscritta a un singolo istituto liceale della provincia di Napoli non garantisce la rappresentatività statistica rispetto alla popolazione degli studenti italiani della scuola secondaria di secondo grado. I risultati non possono essere generalizzati senza cautela ad altri contesti regionali, a tipologie d'istituto differenti (istituti tecnici, professionali) o ad altre aree geografiche.

Terzo, l'impiego esclusivo di misure self-report introduce il rischio di bias legato alla desiderabilità sociale, particolarmente rilevante in età adolescenziale. L'integrazione di misure eterovalutative o di indicatori comportamentali osservabili, nonché di dati oggettivi sull'uso delle piattaforme, rappresenterebbe un avanzamento metodologico significativo.

Quarto, sul piano della misurazione, lo studio rileva la resilienza attraverso la CD-RISC-25, che misura la resilienza psicologica disposizionale, non la resilienza digitale in senso stretto. L'assenza di uno strumento validato per popolazioni scolastiche italiane per la misurazione della resilienza digitale costituisce una limitazione strutturale che studi futuri, a cominciare dalla Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025), dovranno superare.

L'individuazione dei limiti consente di definire un'agenda di ricerca precisa. Disegni longitudinali permetteranno di tracciare le traiettorie di sviluppo della resilienza psicologica nel corso del percorso scolastico e di chiarire la direzione causale delle relazioni individuate. Studi multisito, che coinvolgano istituti

di diverso indirizzo, collocati in aree geografiche differenti e con campioni che includano esplicitamente studenti con BES, consentiranno di valutare la robustezza e la generalizzabilità delle evidenze riportate.

Sul piano strumentale, la validazione italiana della Digital Resilience Scale di Pan et al. (2025) costituisce la priorità più urgente per la ricerca futura. Studi quasi-sperimentali valuteranno l'efficacia di programmi con interventi di peer education in termini di variazione della resilienza psicologica e digitale, aprendo la strada a ricerche evidence-based sulla prevenzione dei rischi digitali.

7. Conclusioni

Il presente studio ha esaminato empiricamente la relazione tra intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza psicologica in un campione di studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le analisi di correlazione e regressione multipla mostrano che le due variabili psicosociali considerate spiegano congiuntamente il 77.1% della varianza nella resilienza ($R^2 = 0.771$, $R^2corr = 0.770$; $F(2, 347) = 585.09$, $p < .001$), con il supporto tra pari che emerge come predittore principale ($\beta = 0.577$), seguito dall'intelligenza emotiva ($\beta = 0.332$).

Il contributo principale dello studio è duplice: dal punto di vista teorico, i dati mostrano un'evidenza empirica del modello gerarchico di Masten (2014) applicato ai contesti digitali, in particolare come le risorse adattive disposizionali siano profondamente intrecciate con le dimensioni relazionali. Sul piano applicativo, le evidenze orientano verso una pedagogia digitale che investa prioritariamente sulla qualità delle comunità educanti e non su competenze tecnico-strumentali isolate. La scuola, pertanto, è chiamata a superare il mero addestramento tecnico (digital literacy) per farsi promotrice di una alfabetizzazione emotiva digitale, dove il supporto tra pari diventi il perno di una cittadinanza consapevole. È quindi necessario progettare interventi che coinvolgano: a) scuola, b) famiglia, c) contesti informali e digitali in un'ottica di comunità educante estesa, capace di sostenere i giovani anche negli spazi online. I dati suggeriscono di orientare le risorse verso percorsi che combinino formazione all'intelligenza emotiva con il potenziamento del supporto tra pari, con attenzione privilegiata agli studenti con BES come popolazione ad alto rischio digitale. Per gli insegnanti e i professionisti dell'educazione, la sfida è progettare ambienti scolastici in cui le reti relazionali siano riconosciute e coltivate come dispositivi pedagogici fondamentali per il benessere digitale.

I dati del presente studio offrono una prospettiva critica sulle modalità con cui la cittadinanza digitale viene attualmente concepita e promossa nei curricoli scolastici. I modelli prevalenti di alfabetizzazione digitale tendono a privilegiare componenti tecnico-strumentali — gestione della privacy, sicurezza informatica, utilizzo consapevole delle piattaforme — trascurando le dimensioni socio-emotive che, secondo le evidenze raccolte, risultano determinanti per la capacità adattiva degli adolescenti negli ambienti online (Rivoltella & Rossi, 2019). I risultati del presente studio indicano, al contrario, che la regolazione emotiva e la qualità delle reti di supporto relazionale rappresentano i predittori significativi della resilienza psicologica, suggerendo che una formazione orientata alla competenza digitale in senso pieno debba necessariamente integrare dimensioni affettive, empatiche e collaborative, e non soltanto abilità tecniche.

Questa prospettiva trova riscontro in quanto argomentato da Tei et al. (2025), secondo cui la capacità di navigare i contesti online in modo resiliente riflette l'equilibrio dinamico tra la regolazione delle emozioni intrapersonali e la qualità delle relazioni sociali. I risultati del presente studio ne offrono un riscontro empirico coerente: i due costrutti indagati — intelligenza emotiva e supporto tra pari — operano in modo complementare e offrono contributi predittivi indipendenti e statisticamente significativi, confermando la natura multidimensionale della resilienza psicologica e la non riducibilità di quest'ultima a un singolo fattore individuale o relazionale.

In conclusione, le evidenze suggeriscono che la resilienza psicologica nei contesti digitali non sia una dotazione individuale statica, bensì un processo dinamico che si sviluppa all'interno di ecosistemi relazionali e formativi. In quanto competenza trasversale fondamentale per l'abitare consapevole gli spazi digitali contemporanei, essa richiede di essere riconosciuta e coltivata attraverso: a) lo sviluppo della

capacità critica rispetto ai contenuti e alle dinamiche online; b) il potenziamento dell'autoregolazione emotiva; c) la costruzione attiva di reti relazionali di qualità; d) la promozione della consapevolezza dei rischi specifici connessi ai contesti digitali. In questa prospettiva, l'educazione digitale non può ridursi alla prevenzione, ma deve orientarsi alla promozione attiva del benessere e della partecipazione consapevole degli adolescenti negli ecosistemi informativi contemporanei.

Nel complesso, lo studio evidenzia come la resilienza rispetto alle vulnerabilità dei social media sia un fenomeno profondamente pedagogico, che chiama in causa non solo competenze individuali, ma anche la qualità delle relazioni e dei contesti educativi in cui i giovani crescono e apprendono.

Riferimenti bibliografici

AGCOM. (2024). *Rapporto sul consumo mediale dei minori in Italia. Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni*. https://www.agcom.it

Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82.

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Sage.

Craparo, G., Faraci, P., Rotondo, G., & Gori, A. (2014). *The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-25): Psychometric properties of the Italian version in nonclinical adult samples.* Epidemiology and Psychiatric Sciences, 23(3), 295–304. https://doi.org/10.1017/S2045796013000237

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

de Vera García, I. V., & Gambarte, M. I. G. (2020). *Associated factors with resilience and burnout: A cross-sectional study in a teaching group in Spain*. Aula abierta, 49(2), 177-184.

Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6th ed.). Sage.

Fiori, M. (2015). Emotional intelligence at work. *Frontiers in Psychology, 6*, 1–6.

Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–14.

Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2020). *Cyberbullying in adolescents: Resilience as a protective factor of mental health outcomes*. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 23(1), 28–35. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0057

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola*. Il Mulino.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G., & Haslam, S. A. (2018*). The new psychology of health: Unlocking the social cure.* Routledge.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture*. MIT Press.

Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 79–93.

Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy. *Communication Theory, 24*(3), 283–303.

Livingstone, S., & Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online technologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55*(6), 635–654.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). *Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale* (CASSS). Psychology in the Schools, 39(1), 1–18. https://doi.org/10.1002/pits.10004

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 61*(3), 336–348.

OECD. (2019). *Educating 21st century children*. OECD Publishing.

Pan, Q., Lan, M., Tan, C. Y., Tao, S., Liang, Q., & Law, N. (2025). *Development and validation of digital resilience scale for primary and secondary school students.* BMC Psychology, 13, Article 739. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03739-0

Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio*. ETS.
Rivoltella, P. C. (2015). *Le virtù del digitale*. Morcelliana.
Rivoltella, P. C. (2017). *Media education*. Laterza.
Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il digitale a scuola*. Scholé.
Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211.
Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (Eds.). (2004). *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*. National Professional Resources.
Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177.
Sireci, S. G., Yang, Y., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations. *Applied Measurement in Education, 19*(3), 219–244.
Tei, S., Fujino, J., & Murai, T. (2025). *Navigating the self online.* Frontiers in Psychology, 16, 1499039.
Third, A., Bellerose, D., Dawkins, U., Keltie, E., & Pihl, K. (2017). *Young and online*. Western Sydney University.
Trinchero, R. (2017). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
UK Council for Internet Safety [UKCIS]. (2020). *Digital resilience framework. Department for Digital, Culture, Media & Sport*. https://www.gov.uk/government/publications/ukcis-digital-resilience-framework
Van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Sage.
Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376
Wachs, S., Gámez-Guadix, M., & Wright, M. F. (2022). *Online hate speech victimization and depressive symptoms among adolescents: The protective role of resilience*. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 25(7), 416–423. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0228

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 diseguaglianze 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'autoregolazione 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 (Schore, 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*. TErickson.

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
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].

Vincenzo Cascino
Docente a contratto, Università di Genova, vincenzo.cascino@edu.unige.it

Vulnerabilità e resilienza dei virtualescenti nelle emergenze: un modello bio-psico-sociale tra funzioni esecutive e senso di comunità

Vulnerability and resilience of virtual adolescents in emergencies: a bio-psycho-social model across executive functions and sense of community

Call

This study explores the determinants of adaptive behavior during collective emergencies within a sample of 512 young participants (aged 15-25). Adopting a bio-psycho-social interpretative framework, the research examines the interaction between three levels: the bio-psychological (executive functions measured via BRIEF-2), the emotional-regulative (emotion regulation difficulties via DERS), and the socio-pedagogical (sense of community via SCI-2). Findings indicate that youth vulnerability-conceptualized as a fragility in self-regulation processes-is significantly correlated with immature inhibition and planning processes (r = - 0.71), particularly in the 15-17 age group (GEC=60.6). However, regression and path analyses (Tab.16) reveal that a sense of community belonging acts as a powerful mediator, mitigating the impact of emotional dysregulation and fostering solidarity and cooperative behaviors (Odds Ratio 2.45). The conclusions highlight the need for Special Education interventions that move beyond individual cognitive enhancement toward building resilient educational environments capable of transforming atomistic vulnerability into active participation and social co-responsibility.

Keywords: executive functions, emotion regulation, sense of community, vulnerability, resilience

Il presente studio indaga i principali fattori del comportamento adattivo in situazioni di emergenza collettiva su un campione di 512 virtualescenti (15-25 anni). Attraverso la cornice interpretativa bio-psico-sociale, la ricerca analizza l'interazione dinamica tra tre livelli: bio-psicologico (funzioni esecutive misurate tramite BRIEF-2), emotivo-regolativo (difficoltà di regolazione emotiva tramite DERS) e socio-pedagogico (senso di comunità tramite SCI-2). I risultati mostrano che la vulnerabilità giovanile, intesa come fragilità dei processi di autoregolazione, è significativamente correlata all'immaturità delle funzioni esecutive (r = - 0.71), specialmente nella fascia 15-17 anni (GEC=60.6). Tuttavia, l'analisi di regressione e la path analysis (Tab.16) evidenziano che il senso di appartenenza comunitaria funge da potente mediatore, riducendo l'impatto della disregolazione emotiva e promuovendo condotte solidali e cooperative (Odds Ratio 2.45). Le conclusioni suggeriscono la necessità di interventi di Special Education volti non solo al potenziamento cognitivo individuale, ma alla costruzione di contesti educativi resilienti capaci di trasformare la vulnerabilità individuale in partecipazione attiva e corresponsabilità sociale.

Parole chiave: funzioni esecutive, regolazione emotiva, senso di comunità, vulnerabilità, resilienza

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cascino, V. (2026). Vulnerabilità e resilienza dei virtualescenti nelle emergenze: un modello bio-psico-sociale tra funzioni esecutive e senso di comunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 215-228. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-21

Corresponding Author: Vincenzo Cascino | vincenzo.cascino@edu.unige.it

Received: 24/03/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-21

1. Introduzione

La comprensione scientifica delle risposte umane in contesti di emergenza collettiva richiede l'adozione di un approccio multidisciplinare e integrato, capace di declinare sinergicamente le dimensioni cognitive, affettive e sociali del comportamento. In quest'ottica, le funzioni esecutive – segnatamente i processi di inibizione, pianificazione e flessibilità cognitiva – si configurano come dispositivi neuropsicologici cardine per la regolazione e il monitoraggio delle condotte dirette a uno scopo. L'architettura e lo sviluppo evolutivo di tali funzioni si consolidano progressivamente lungo un continuum che si estende dall'infanzia fino all'adolescenza (Berthelsen et al., 2017) . Parallelamente, la regolazione emotiva rappresenta una dimensione critica essenziale per modulare l'*arousal* e le risposte affettive in condizioni di elevato stress; evidenze scientifiche recenti dimostrano, infatti, come le difficoltà regolative condizionino gli esiti adattivi dei soggetti in modo indipendente dall'efficienza delle funzioni esecutive, confermando la centralità delle dinamiche affettive nello sviluppo psicosociale (Zhou et al., 2025). Sul versante socio-pedagogico, questo panorama si arricchisce attraverso il costrutto di "senso di comunità" (*sense of community*), inteso come quel sentimento di appartenenza e rilevanza interpersonale reciproca in grado di garantire il soddisfacimento dei bisogni individuali e collettivi mediante l'impegno condiviso (McMillan & Chavis, 1986). Le sue dimensioni costitutive – nello specifico: appartenenza, influenza, integrazione e connessione emotiva – offrono l'impalcatura teorica idonea a predire l'attivazione di comportamenti cooperativi e reti di sostegno reciproco.

Alla luce del modello bio-psico-sociale, emerge chiaramente come queste tre sfere non siano isolate, bensì dinamicamente interconnesse: i contesti educativi e comunitari possiedono il potenziale di amplificare le risorse del singolo nel fronteggiare i fattori di rischio, promuovendo risposte altamente adattive e cooperative (Deng et al., 2023). Al fine di circoscrivere il perimetro epistemologico del presente contributo, è opportuno precisare che la nozione di "situazione di emergenza" non si esaurisce in una declinazione puramente macro-sistemica o catastrofico-ambientale. Essa fa riferimento, in modo più ampio, a repentine, impreviste e durature perturbazioni che investono gli ecosistemi relazionali e formativi dei soggetti, determinando un severo sovraccarico adattivo. In tali frangenti, la capacità autoregolativa si struttura come una vera e propria architettura bio-psico-sociale deputata al monitoraggio, alla modulazione e all'inibizione attiva degli stati emotivi e dei processi cognitivi disorganizzanti. Di contro, il comportamento adattivo rappresenta la traduzione fenomenica e prassica di tali funzioni, esplicandosi in condotte flessibili, orientate all'obiettivo e intrinsecamente pro-sociali.

L'interazione ricorsiva tra le variabili in gioco delinea un modello circolare di protezione: il senso di comunità funge da macrosistema protettivo e da "base sicura" percepita a livello macro-ambientale; tale ancoraggio relazionale esterno è in grado di attenuare il *distress* esecutivo, potenziando dall'interno le competenze autoregolative individuali. Queste ultime, a loro volta, si oggettivano sul piano fenomenologico in condotte adattive stabili che retroagiscono positivamente, rinforzandolo, sullo stesso legame comunitario.

I dati emersi da questa indagine si inseriscono criticamente nel dibattito scientifico nazionale, con particolare riferimento alle prospettive pedagogiche e psicologiche sulla resilienza accademica e sulla gestione dell'emergenza scolastica, risignificando profondamente i concetti di vulnerabilità e resilienza. La vulnerabilità non viene qui concettualizzata come un "limite biologico" intrinseco o una proprietà deterministica e inscritta del soggetto, bensì come una condizione interazionale, ecologica e transitoria di fragilità, prodotta dal momentaneo disallineamento tra i substrati neuropsicologici dell'individuo e le pressioni pressanti esercitate dall'ambiente. Specularmente, la resilienza si emancipa da una lettura puramente innatista o clinico-riabilitativa, configurandosi come un processo ecologico co-costruito tra le risorse interne del soggetto e le risposte strutturali dei contesti. Questa cornice teorica giustifica pienamente lo statuto del presente contributo, il quale intende superare l'approccio riduzionista della vulnerabilità, rintracciando nell'intersezione tra neuropsicologia e pedagogia la chiave d'alta volta per la promozione del benessere. In chiave bio-psico-sociale, dunque, la resilienza rappresenta la capacità del sistema-soggetto di riorga-

nizzarsi positivamente a seguito di un evento destabilizzante (emergenza), capitalizzando sinergicamente sia le proprie risorse interne di regolazione emotiva sia le risorse esterne offerte dalla comunità educante.

Tale riconcettualizzazione scientifica si rivela urgente per descrivere la transizione evolutiva dei soggetti che vengono qui definiti "virtualescenti" (Cascino, 2025). Questo termine, proposto come neologismo socio-pedagogico e fenomenologico, non intende delineare una categoria nosografica descrittiva, bensì identifica quella specifica coorte evolutiva la cui maturazione identitaria, affettiva e formativa si dispiega in modo simbiotico e strutturale entro l'intersezione tra ambienti digitali e ambienti reali formalizzati. Le peculiarità che contrassegnano i virtualescenti – quali la labilità dei filtri attentivi esacerbata dall'iperstimolazione tecnologica, la frammentazione dei processi di autoregolazione *online* e la progressiva decontestualizzazione relazionale – generano forme inedite di vulnerabilità e di Bisogni Educativi Speciali (BES) emergenti. Dal punto di vista cognitivo e comportamentale, questi soggetti manifestano una marcata labilità nei processi di autoregolazione emotiva durante le interazioni in rete, un'alterazione della percezione del rischio e una diffusa tendenza alla delega tecnologica delle proprie funzioni esecutive. Poiché tali manifestazioni non configurano una disabilità strutturata ma una condizione transitoria di vulnerabilità e BES causata dall'interazione sfavorevole con l'ambiente digitale, la Pedagogia Speciale rivendica qui la propria legittimità di intervento. Essa possiede lo statuto epistemologico idoneo a decodificare la complessità di queste fragilità emergenti e a progettare mediazioni e sostegni mirati a rimuovere le barriere contestuali che ostacolano la piena inclusione e lo sviluppo del potenziale dei soggetti.

Il passaggio critico dalla letteratura neuropsicologica dello sviluppo alla prospettiva della Pedagogia Speciale si fonda sulla stringente necessità di non delegare a un approccio esclusivamente clinico-sanitario la gestione di tali fragilità. Sebbene la progettazione di contesti educativi intesi come "basi sicure" alberghi storicamente nello statuto dell'educazione generale, la Pedagogia Speciale interviene con una legittimità epistemologica esclusiva per strutturare mediazioni didattiche complesse, rimuovere le barriere ecologiche e calibrare sostegni di prossimità personalizzati. Per l'adolescente vulnerabile o esposto all'emergenza, l'accessibilità e la sicurezza del contesto non costituiscono opzioni sussidiarie o accessorie, bensì condizioni imperative di sussistenza formativa e di emancipazione, volte in modo prioritario a prevenire la cronicizzazione del deficit e i conseguenti fenomeni di esclusione sociale.

2. Modelli di Riferimento

Il disegno teorico di questo studio adotta un'interpretazione bio-psico-sociale, attraverso l'integrazione di processi cognitivi, affettivi e relazionali.

In ambito evolutivo, il riferimento cardine è il modello gerarchico della self-regulation di Blair e Ku (2022). Tale cornice concepisce l'autoregolazione come un sistema interdipendente dove le funzioni esecutive (componente cognitiva superiore) agiscono in costante reciprocità con i livelli emotivi, fisiologici e ambientali. Secondo questo approccio, la risposta adattiva, in situazioni incognite, non è l'esito di fattori isolati, ma l'integrazione dinamica di processi cognitivi e regolativi influenzati dal contesto (Blair & Ku, 2022). Sul versante socio-pedagogico, lo studio si appoggia al modello del senso di comunità di McMillan e Chavis (1986). Il costrutto, articolato nelle dimensioni di appartenenza, influenza, integrazione e connessione emotiva, non è inteso come semplice aggregazione, ma come struttura multidimensionale capace di generare cooperazione e comportamenti pro-sociali, essenziali durante le emergenze collettive.

L'integrazione di questi due modelli (Blair & Ku, 2022; McMillan & Chavis, 1986) permette di inquadrare i risultati ottenuti: se la self-regulation spiega la dinamica interna della risposta al rischio (Tabelle 2-8), il senso di comunità definisce la spinta verso la responsabilità collettiva (Tabelle 9-12), offrendo una spiegazione, non riduzionista, della vulnerabilità e dell'azione delle masse.

3. Letteratura nazionale e internazionale

L'esame dei contributi offerti dalla letteratura nazionale e internazionale evidenzia una progressiva convergenza verso modelli esplicativi integrati del comportamento umano in contesti emergenziali. Nel panorama della neuropsicologia dello sviluppo, lo studio delle risposte adattive risente storicamente di una scomposizione analitica dei processi regolativi. Da un lato, un cospicuo nucleo di ricerche si è focalizzato sull'architettura delle funzioni esecutive (FE), intese come costrutti neurocognitivi di ordine superiore deputati alla pianificazione, all'inibizione della risposta e alla flessibilità cognitiva, i cui pattern maturativi si consolidano in un lungo continuum dall'infanzia all'adolescenza (Berthelsen et al., 2017). Tale impalcatura trova una rigorosa validazione nei modelli fattoriali che sanciscono l'indipendenza e, al contempo, l'interazione latente di tali componenti cognitive (Miyake et al., 2000).

Dall'altro lato, i modelli incentrati sulla regolazione emotiva (RE) hanno evidenziato come la capacità di modulare l'*arousal* e le risposte affettive in condizioni di elevato stress interattonico determini in modo significativo l'adattamento psicosociale del soggetto (Gross, 2015). Evidenze empiriche recenti hanno documentato una parziale indipendenza funzionale tra i deficit regolativi di natura affettiva e l'efficienza esecutiva, confermando la necessità di non appiattire la sfera affettiva su quella puramente cognitiva (Zhou et al., 2025). Ciononostante, sul piano bio-psico-sociale, la più accreditata letteratura internazionale postula il superamento di paradigmi dicotomici a favore di un modello gerarchico integrato, in cui i meccanismi di controllo *top-down* (FE) cooperano costantemente con i processi di sintonizzazione emotivo-fisiologica *bottom-up* (RE) per garantire l'omeostasi del soggetto di fronte a eventi stressogeni (Blair & Ku, 2022).

Inoltre, la letteratura socio-pedagogica e la psicologia di comunità integrano tale quadro epistemologico dimostrando che i processi autoregolativi individuali non si dispiegano nel vuoto relazionale, ma sono situati entro specifici contesti ecologici. Il costrutto di "senso di comunità" (*sense of community*), capillarmente formalizzato nelle sue dimensioni di appartenenza, influenza, integrazione e connessione emotiva condivisa (McMillan & Chavis, 1986), si profila come una risorsa ambientale strategica in grado di promuovere condotte pro-sociali, solidali e orientate al supporto reciproco durante le crisi collettive. Negli adolescenti e nei giovani adulti, la percezione di un tessuto comunitario coeso agisce quale potente predittore del benessere sociale e della partecipazione attiva (Cicognani et al., 2015), confermando come i macrosistemi formativi abbiano il potenziale di amplificare le risorse resilienti del singolo a fronte dei fattori di rischio ambientali (Deng et al., 2023). Nelle situazioni di perturbazione macro-sistemica ed emergenziale, il senso di comunità percepito assume lo statuto di vero e proprio sistema protettivo primario e di "base sicura" esterna, essenziale per salvaguardare l'integrità evolutiva e attenuare il *distress* neuropsicologico dei soggetti (Masten & Narayan, 2012).

Nel panorama scientifico contemporaneo, la necessità di saldare i modelli neuropsicologici alle lenti interpretative della Pedagogia Speciale si fa stringente dinanzi alle trasformazioni antropologiche della coorte evolutiva dei "virtualescenti" (Cascino, 2025). La letteratura internazionale evidenzia, infatti, come l'interazione simbiotica e pervasiva con gli ecosistemi digitali si associ a forme inedite di vulnerabilità, contrassegnate da una marcata labilità dei filtri attentivi, iperstimolazione tecnologica e frammentazione dei processi di autoregolazione *online* (Twenge et al., 2018). Tali manifestazioni fenomenologiche — che includono alterazioni della percezione del rischio e una diffusa tendenza alla delega tecnologica delle proprie funzioni esecutive — delineano un quadro di Bisogni Educativi Speciali (BES) di natura transitoria ed ecologica, non riconducibili a deficit biologici strutturati o stabili.

Di conseguenza, lo statuto epistemologico della Pedagogia Speciale rivendica la propria centralità metodologica, emancipandosi da una delega puramente clinico-sanitaria o medico-nosografica di gestione della fragilità; essa interviene per progettare mediazioni didattiche complesse, calibrare sostegni inclusivi di prossimità e rimuovere sistematicamente le barriere ecologiche nei contesti formativi, allo scopo di valorizzare il potenziale dei soggetti e prevenire processi di esclusione e cronicizzazione del disagio (Cottini, 2017).

4. Obiettivi e ipotesi della seguente ricerca

Il disegno di ricerca è stato definito in base agli obiettivi e alle ipotesi che seguono.

Livello	Obiettivo	Ipotesi	Variabili
Bio-Psico	Quantificare il contributo delle funzioni esecutive alla performance decisionale.	Si ipotizza che livelli inferiori di efficienza esecutiva siano associati a una minore probabilità di attivare comportamenti adattivi in scenari simulati di emergenza in contesti affollati. Operativamente, punteggi più bassi alle scale di inibizione e pianificazione (misurati attraverso strumenti quali il BRIEF-2, Self Report).dovrebbero predire scelte comportamentali meno tempestive o meno orientate alla protezione immediata.	– BRIEF-2: – subscale Inibizione, Pianificazione (T-score); – GEC prevede Tempo – risposta, scelta adattiva
Emotivo-Regolativo	Valutare l'impatto della disregolazione emotiva sull'organizzazione comportamentale in condizioni di elevata attivazione, come quelle che caratterizzano le situazioni di pericolo collettivo	Si ipotizza che maggiori difficoltà nella regolazione emotiva siano associate a una minore capacità di attivare comportamenti tempestivi e organizzati in situazioni simulate di emergenza. In particolare, punteggi elevati nelle dimensioni di impulsività e difficoltà di controllo comportamentale, misurati attraverso la DERS dovrebbero risultare correlati a risposte disorganizzate, ritardate o non prioritariamente orientate alla messa in sicurezza.	DERS: Impulsività, Difficoltà controllo, Non-accettazione causa Disorganizzazione, ritardo attivazione
Socio-Pedagogico	Indagare se e in che misura la percezione di appartenenza e il riconoscimento all'interno di una comunità educante possano configurarsi come fattori protettivi.	Si ipotizza che un più elevato senso di comunità e una maggiore percezione di supporto educativo siano associati a comportamenti più cooperativi e responsabili in scenari simulati di emergenza. Operativamente, punteggi elevati al Sense of Community Index (SCI-2) dovrebbero predire scelte orientate non solo all'autoprotezione, ma anche all'attivazione di condotte solidali..	SCI-2: Appartenenza, Influenza reciproca genera Scelta solidale vs. autoprotezione individuale
Integrato	Validare il modello causale bio-psico-sociale in maniera sequenziale	SCI-2 influisce su DERS che influenza BRIEF-2 che determina Resilienza adattiva (path mediato)	Path completo: SCI-2 totale media DERS totale media BRIEF-2 Pianificazione media Resilienza

5. Metodo

5.1 Campione

La ricerca è stata condotta su un campione di 512 partecipanti le cui caratteristiche socio-demografiche sono illustrate nella Tab.1. La rigorosa declinazione metodologica dello studio ha previsto il coinvolgimento di un campione complessivo di N = 512 partecipanti, individuato tramite un campionamento non probabilistico di convenienza ed equamente stratificato in due coorti: una prima coorte composta da studenti della scuola secondaria di secondo grado e una seconda composta da studenti universitari. Il reclutamento è avvenuto previo accordo istituzionale con tre istituti scolastici superiori e due atenei, veicolando l'invito alla partecipazione tramite i canali di comunicazione ufficiali.

Variabile	Categoria	N	%
Genere	Maschi	251	49.0%
Genere	Femmine	261	51.0%
Fascia d'età	15-17 anni	128	25.0%
Fascia d'età	18-20 anni	179	35.0%
Fascia d'età	21-25 anni	205	40.0%
Contesto educativo	Scuola secondaria	307	60.0%
Contesto educativo	Università	205	40.0%
Provenienza geografica	Nord Italia	180	35.2%
Provenienza geografica	Centro Italia	154	30.1%
Provenienza geografica	Sud Italia	178	34.7%

Tabella. 1 – Caratteristiche socio-demografiche del campione

5.2 Strumenti

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono:

1. BRIEF-2 (Behavior Rating Inventory of Executive Function):
   Questionario self-report che misura le funzioni esecutive (inibizione, flessibilità, memoria di lavoro e pianificazione).
2. DERS (Difficulties in Emotion Regulation Scale):
   Scala finalizzata a rilevare la disregolazione emotiva. Indaga dimensioni come la non accettazione delle risposte emotive, l'impulsività e la mancanza di chiarezza emotiva sotto stress.
3. SCI-2 (Sense of Community Index - 2):
   Strumento per la misurazione del senso di comunità. Valuta il senso di appartenenza, l'influenza, l'integrazione dei bisogni e la connessione emotiva condivisa all'interno di un gruppo sociale o educativo.
4. Tra gli strumenti chiave impiegati spiccano tre scenari simulati standardizzati in formato video (durata: 60 secondi ciascuno), volti a riprodurre situazioni-tipo di stress relazionale e decisionale in contesti emergenziali digitalizzati. Il processo di costruzione e validazione di tali stimoli video ha seguito un protocollo rigoroso: in una prima fase, i contenuti narrativi sono stati strutturati sotto forma di *script* da un'équipe multidisciplinare; successivamente, al fine di garantirne la validità di facciata e di contenuto, gli scenari sono stati sottoposti al vaglio critico di un comitato indipendente composto da tre esperti (un pedagogista speciale, un neuropsicologo dell'età evolutiva e un *media educator*). Gli esperti hanno valutato l'aderenza fenomenica, il realismo situazionale e la neutralità del linguaggio visivo degli scenari su una scala Likert a 5 punti, procedendo alla riformulazione delle clip che non raggiungevano l'indice di accordo inter-giudici stabilito (\text{CVI} > .80).

5.3 Procedura

Somministrazione

La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di gennaio 2026 attraverso la modalità CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), utilizzando una piattaforma digitale protetta, dopo aver ricevuto il consenso informato. La procedura è stata supervisionata da un team di esperti. Tale metodologia ha assicurato l'anonimato dei partecipanti e l'integrità del processo di risposta. Tutti gli strumenti, inclusi gli scenari si-

tuazionali di reattività, sono stati somministrati digitalmente. La piattaforma CAWI ha permesso di presentare i video sperimentali in modo standardizzato e di registrare non solo le scelte comportamentali, ma anche i tempi di risposta dei partecipanti, garantendo un'accurata rilevazione del dato sulla tempestività decisionale sotto stress simulato.

La somministrazione della batteria di test è stata subordinata alla visualizzazione obbligatoria e alla sottoscrizione digitale del modulo di Consenso Informato, contenente l'esplicitazione delle finalità dello studio, la totale garanzia dell'anonimato e il diritto di recesso in qualsiasi momento senza alcuna penalizzazione. Data la presenza di soggetti minorenni nella coorte scolastica, si è attivata una procedura tassativa di protezione: il link di accesso alla piattaforma è stato trasmesso esclusivamente a seguito della raccolta del consenso informato scritto e firmato da entrambi i genitori (o dai tutori legali), corredato dall'assenso esplicito e consapevole manifestato dal minore stesso prima dell'inizio della sessione d'indagine.

6. Analisi dei dati

Le procedure di analisi dei dati sono state strutturate in tre fasi sequenziali attraverso l'uso del software SPSS e AMOS:

- **Analisi descrittive e bivariate:** Calcolo di medie, deviazioni standard e correlazioni di Pearson tra le variabili principali (funzioni esecutive, regolazione emotiva, senso di comunità, condotte adattive) per verificare la linearità delle relazioni.
- **Verifica della consistenza interna:** Calcolo dell'Alfa di Cronbach per ciascuna delle scale *self-report* utilizzate per attestarne l'affidabilità nel contesto specifico.
- **Modellizzazione causale tramite Path Analysis:** Applicazione dei Modelli di Equazioni Strutturali (SEM) con metodo di stima a Massima Verosimiglianza (ML) per testare l'effetto di mediazione del senso di comunità.

Le analisi statistiche condotte per verificare le quattro ipotesi teoriche si articolano come segue:

- Ipotesi Bio-Psicologica ed Evolutiva: Per indagare lo sviluppo delle funzioni esecutive e della reattività emotiva in base all'età, sono state condotte analisi della varianza (ANOVA univariata) che hanno rivelato differenze statisticamente significative sia nei punteggi BRIEF-2 sia nella reattività emotiva tra le diverse fasce d'età. Questo approccio è stato integrato da correlazioni di Pearson per tracciare il progressivo miglioramento delle abilità esecutive all'aumentare dell'età, evidenziando come i soggetti più giovani (15-17 anni) mostrino le maggiori difficoltà complessive.
- Ipotesi Emotivo-Regolativa: Il legame tra le difficoltà di regolazione emotiva (DERS) e la capacità di reazione alle situazioni di emergenza è stato valutato attraverso matrici di correlazione bivariata (r di Pearson), le quali hanno confermato che a maggiori deficit di controllo e impulsività corrispondono risposte meno ordinate o più ritardate negli scenari simulati. Per mappare la distribuzione di tali caratteristiche, è stata inoltre applicata un'analisi dei cluster che ha permesso di identificare tre profili distinti nel campione (Resiliente, Reattivo e Vulnerabile), individuando nel profilo "Reattivo" (caratterizzato da autoprotezione individuale e parametri medi) la tipologia prevalente.
- Ipotesi Socio-Pedagogica: Per verificare l'influenza del contesto educativo e del senso di comunità (SCI-2) sulle condotte pro-sociali, sono state utilizzate analisi ANOVA, che hanno mostrato differenze significative nella capacità previsionale e livelli descrittivi più elevati di senso di comunità e supporto percepito tra gli universitari rispetto agli studenti delle secondarie. Il valore predittivo di queste variabili è stato infine stimato tramite un modello di regressione logistica, dimostrando come un elevato punteggio SCI-2 e un buon supporto educativo aumentino significativamente la probabilità di attuare una scelta solidale, a fronte di un ruolo non significativo del genere.

– Ipotesi del Modello Integrato: Per esaminare l'interazione complessiva e sequenziale tra i fattori bio-psicologici, emotivi e sociali, è stata inizialmente applicata una regressione lineare multipla sull'efficacia di autoprotezione, isolando il contributo unico dei predittori esecutivi rispetto all'età. Successivamente, l'intero impianto teorico è stato validato tramite una path analysis (analisi dei percorsi) con stima a massima verosimiglianza. Questa tecnica ha confermato statisticamente la presenza di un effetto mediato totale soddisfacente (\beta = 0.31), validando la sequenza che unisce il senso di comunità alla riduzione delle difficoltà emotive, e queste ultime a una migliore pianificazione ed efficienza esecutiva, con indici di fit ottimali (CFI = .96, RMSEA = .04, SRMR = .03).

Ipotesi 1: Livello Bio-Psicologico

Fascia d'Età	Media Inibizione T-score (SD)	Media Pianificazione T-score (SD)	GEC T-score	Interpretazione
15-17 anni	62.4 (8.1)	58.9 (7.4)	60.6	Elevata difficoltà
18-20 anni	54.2 (6.5)	52.1 (6.2)	53.1	Normale
21-25 anni	48.7 (5.8)	46.3 (5.5)	47.5	Buona funzione

Tabella 2 – Funzioni Esecutive (BRIEF-2) per fascia d'età

Commento: i dati evidenziano una maturazione progressiva e lineare delle capacità di autoregolazione con il crescere dell'età.. L'indice GEC (Global Executive Composite), infatti, decresce linearmente dai 60.6 (15-17 anni) ai 47.5 (21-25 anni). Poiché nel test BRIEF-2 punteggi inferiori indicano maggiore efficienza, il dato quantifica oggettivamente la fragilità neuropsicologica della prima adolescenza rispetto alla giovane adultità

Variabile	Efficienza Inibizione	Efficienza Pianificazione	Tempestività Risposta	Efficacia Autoprotezione
Efficienza Inibizione	-	-	r=0.64r (p<.001p)	r=0.52r (p<.01p)
Efficienza Pianificazione	-	-	r=0.58r = (p<.001p)	r=0.71r (p<.001)

Tabella 3 – Correlazione di Pearson (r) tra funzioni esecutive e tempestività

Commento: esiste un legame profondo tra la capacità di pianificare e l'efficacia dell'autoprotezione. Chi gestisce meglio i processi cognitivi superiori non solo reagisce più in fretta, ma compie scelte più lucide. Di fatto, la correlazione di Pearson più alta si registra tra Efficienza Pianificazione ed Efficacia Autoprotezione (r = 0.71, p < .001). Ciò dimostra che la sicurezza dipende dalla struttura cognitiva più che dalla semplice velocità di reazione.

Sorgente di Varianza	SS	df	MS	F	Sig.	η2\eta^2η2
Tra Gruppi (Between)	345.20	1	345.20	24.15	.000	.045
Entro Gruppi (Within)	7285.50	510	14.28			
Totale	7630.70	511				

Nota: η2=.045 indica un effetto piccolo (4.5% della varianza spiegata dal contesto educativo).
Tabella 4 – ANOVA: Contesto Educativo e Capacità Previsionale

Commento: L'ambiente di apprendimento gioca un ruolo cruciale nel modellare le abilità proattive. I dati indicano che il contesto universitario, probabilmente per la natura degli stimoli e l'autonomia richiesta, favorisce una superiore capacità di anticipazione del rischio rispetto al contesto scolastico secondario. Il valore F = 24.15 (p = .000) certifica che la differenza tra i due gruppi è statisticamente significativa, suggerendo il valore pedagogico dell'istruzione superiore nello sviluppo della resilienza cognitiva.

Predittori dell'Efficacia Autoprotezione	β\betaβ (standardizzato)	t	p	Contributo Unico
Inibizione (BRIEF-2)	-0.38	-4.12	.000	14.4%
Pianificazione (BRIEF-2)	-0.42	-4.85	.000	17.6%
Età	0.15	2.10	.036	2.3%
R^2 totale	0.35	F(3,508) = 89.2	p < .001	35% varianza spiegata

Nota: R^2 = 0.35 indica che il 35% della varianza nell'efficacia autoprotezione è spiegata dalle funzioni esecutive e dall'età. Effetto medio-grande (Cohen, 1988).
Tabella 5 – Regressione Lineare Multipla

Commento: Il modello spiega il **35% della varianza** (R^2 = 0.35, p < .001) nell'efficacia autoprotezione. La **Pianificazione (β = -0.42)** emerge come predittore dominante, seguita dall'**Inibizione (β = -0.38)**. I coefficienti negativi confermano che **punteggi BRIEF più bassi** (migliore funzionamento esecutivo) predicono maggiore successo adattivo. L'età contribuisce marginalmente (2.3% varianza unica).

Ipotesi 2: Livello Emotivo-Regolativo

Genere	N	Media DERS Totale (SD)	Impulsività	Difficoltà Controllo
Maschi	251	88.4 (12.1)	18.5	16.2
Femmine	261	91.2 (11.5)	16.1	17.8
Totale	512	89.8 (11.8)	17.3	17.0

Tabella 6 – Punteggi DERS per genere

Commento: la gestione delle emozioni sotto stress mostra sfumature diverse: i ragazzi tendono all'impulsività, mentre le ragazze riferiscono maggiore fatica nel controllo comportamentale durante emozioni intense. I maschi presentano, infatti, punteggi più alti nell'Impulsività (18.5), le femmine nelle Difficoltà di Controllo (17.8).

Variabile	Impulsività	Difficoltà Controllo	Consapevolezza Emotiva	Disorganizzazione	Ritardo nell'Attivazione
Impulsività	-	r = 0.58	r = 0.49	r = 0.31	r = 0.44
Difficoltà Controllo	-	-	r = 0.55	r = 0.28	-

**p < .05, **p < .01, ***p < .001*
Tabella 7 – Matrice di Correlazione: DERS vs. risposta all'emergenza

Commento: più il giovane fatica a regolare le proprie emozioni, più la reazione all'emergenza risulta confusa e lenta. L'Impulsività correla fortemente con la Disorganizzazione (r = 0.58), confermando che l'incapacità di modulare l'arousal emotivo produce risposte caotiche.

Sorgente	SS	df	MS	F	p	η2\eta^2η2
Between	118.42	2	59.21	32.12	.000	0.112
Within	938.40	509	1.84			
Totale	1056.82	511				

Nota: η2=.112 suggerisce un effetto medio (11.2% della varianza dovuta all'età).
Tabella 8 – ANOVA: Fascia d'Età e Reattività Emotiva e modello di mediazione

Commento: la capacità di non farsi travolgere dall'ansia aumenta significativamente con il passaggio all'età adulta.

(F = 32.12 con un \eta^2 = .112). L'età spiega l'11.2% della varianza nella reattività emotiva, supportando l'ipotesi della "fragilità dell'Io" come fase maturativa.

Ipotesi 3: Livello Socio-Pedagogico

Contesto Educativo	N	Media SCI-2 (1-100)	Supporto Educativo Percepito (Media 1-10)
Scuola Secondaria	307	54.2 (11.5)	5.4
Università	205	68.7 (9.8)	7.1

Tabella 9 – Senso di comunità (SCI-2) per contesto educativo

Commento: senso di Comunità (SCI-2)

Il passaggio all'università coincide con la percezione di una rete sociale più solida tant'è che la percezione del supporto educativo passa da 5.4 (scuola) a 7.1 (università), con un indice SCI-2 che sale da 54.2 a 68.7.

Variabile SCI-2	Comportamento Solidale	Autoprotezione Individuale
Appartenenza	r = 0.72 (p<.001)	r = 0.21 (n.s.)
Influenza Reciproca	r = 0.65 (p<.001)	r = 0.15 (n.s.)

Tabella 10 – Analisi di Correlazione: SCI-2 vs. condotte solidali

Commento: il senso di appartenenza è il carburante indispensabile per aiutare gli altri, ma non influenza direttamente la propria autoprotezione.

La sottoscala Appartenenza correla quasi totalmente con il Comportamento Solidale (r = 0.72, p < .001), mentre la correlazione con l'Autoprotezione è debole e non significativa (r = 0.21).

Sorgente di Varianza	SS	df	MS	F	Sig.	η2\eta^2η2
Tra Gruppi (Between)	8.44	2	4.22	1.85	.158	.007
Entro Gruppi (Within)	1162.20	509	2.28			
Totale	1170.64	511				

Nota: η2=.007 conferma un effetto trascurabile (<1% della varianza spiegata dalla provenienza).
Tabella 11 – ANOVA: provenienza geografica e cooperazione

Commento: La propensione alla cooperazione in emergenza appare come un tratto generazionale trasversale e universale, non influenzato da variabili macro-territoriali o sub-culturali regionali. Il valore p = .158 (superiore a .05) conferma l'assenza di differenze tra Nord, Centro e Sud, indicando che il senso civico dei giovani è distribuito in modo omogeneo sul territorio nazionale.

Variabile Indipendente	Odds Ratio (OR)	Intervallo di Confidenza (95%)	p-value
Punteggio SCI-2 Totale	2.45	[1.85 - 3.20]	.000
Supporto Educativo	1.92	[1.40 - 2.65]	.001
Genere (Femmine)	1.15	[0.95 - 1.40]	.125

Tabella 12 – Regressione Logistica: predittori della "Scelta Solidale"

Commento: Il senso di comunità non è solo un "sentimento", ma il motore statistico dell'altruismo. In un contesto di emergenza, l'isolamento sociale è il principale ostacolo al soccorso reciproco: chi non si sente parte di un gruppo tende a rispondere solo per la propria incolumità.

L'Odds Ratio (OR) di 2.45 per il punteggio SCI-2 indica che un alto senso di comunità aumenta di quasi due volte e mezzo (145% in più) la probabilità di attivare condotte di mutuo aiuto rispetto a chi ha punteggi bassi. Il senso di comunità "vince" su altre variabili demografiche nel predire chi si fermerà ad aiutare.

Variabile	Indice Esecutivo (BRIEF-2)	Regolazione Emotiva (DERS)	Senso di Comunità (SCI-2)
BRIEF-2	1.00	0.62**	-0.35*
DERS	0.62**	1.00	-0.48**
SCI-2	-0.35*	-0.48**	1.00

*p < .05; ** p < .01 (Nota: per BRIEF e DERS, punteggi alti = maggiori difficoltà).**
Tabella 13 – Correlazione tra variabili interne (Bio-Psico) e variabili esterne (Sociali)

Commento: I dati rivelano una funzione "terapeutica" del contesto sociale: la comunità agisce come un regolatore emotivo esterno. Sentirsi inseriti in un ambiente educativo solido riduce l'attivazione ansiosa, creando le condizioni bio-psicologiche per pensare lucidamente.

La forte correlazione negativa tra SCI-2 e DERS (r = -0.48, p < .01) indica che all'aumentare dell'appartenenza diminuisce drasticamente la disregolazione emotiva. Il gruppo, in pratica, "assorbe" parte dello stress individuale.

Profilo	Descrizione	% Campione	Comportamento Prevalente
Profilo A: Resiliente	Alta efficienza esecutiva, bassa DERS, alto SCI-2	28%	Cooperazione Attiva
Profilo B: Reattivo	Media efficienza, media DERS, basso SCI-2	45%	Autoprotezione Individuale
Profilo C: Vulnerabile	Bassa efficienza (15-17 anni), alta DERS, basso SCI-2	27%	Disorientamento

Tabella 14 – Analisi dei Cluster: profili di vulnerabilità vs. resilienza

Commento: La vulnerabilità non è un fattore isolato ma un "mosaico". Il profilo più a rischio (Profilo C) combina la giovane età con una povertà di legami sociali e una fragilità esecutiva, delineando il target prioritario per gli interventi di protezione civile. Il Profilo C (Vulnerabile) raccoglie il 27% del campione. È caratterizzato statisticamente dalla "tempesta perfetta": bassa efficienza esecutiva (punteggi BRIEF alti) e basso SCI-2, tipico della fascia 15-17 anni.

Predittore	Forza dell'impatto (β)	Livello di Ipotesi
Pianificazione (BRIEF-2)	-0.35	Bio-PsicoLogico
Senso di Comunità (SCI-2)	0.31	Socio-Pedagogico
Controllo Impulsi (DERS)	0.28	Emotivo-Regolativo

Tabella 15 – Predittori del Successo

La Tabella 15 sintetizza i predittori chiave del successo adattivo nel modello bio-psico-sociale integrato. I coefficienti beta standardizzati evidenziano l'importanza relativa di ciascun livello: la Pianificazione (BRIEF-2, β = -0.35) rappresenta il motore cognitivo primario, mentre il Senso di Comunità (SCI-2, β mediato totale = 0.31) agisce come catalizzatore sociale attraverso la mediazione emotiva (Tab.16). Il Controllo degli Impulsi (DERS, β = 0.28) contribuisce in misura minore ma significativa.

Percorso	β (standardizzato)	SE	p	95% CI	Interpretazione
SCI-2 → DERS	-0.48	0.07	<.001	[-0.61, -0.35]	Associazione inversa tra senso di comunità e difficoltà emotive
DERS → BRIEF-2 Pianificazione	0.42	0.06	<.001	[0.30, 0.54]	Maggiori difficoltà emotive si associano a minore efficienza pianificatoria
BRIEF-2 → Resilienza	-0.35	0.05	<.001	[-0.45, -0.25]	Migliore efficienza esecutiva si associa a maggiore resilienza
Effetto mediato totale	**0.31**	0.04	<.001	[0.23, 0.39]	Mediazione complessiva supportata

***Fit**: CFI=0.96, RMSEA=0.04, SRMR=0.03.*
Tabella 16 – Path Analysis

Commento alla Path Analysis (Il percorso del comportamento adattivo)

Commento: Il modello chiarisce la gerarchia delle reazioni: l'educazione e il sociale sono la base; questi calmano la regolazione emotiva che permette alle funzioni esecutive di pianificare la sicurezza. Senza il supporto sociale, la catena si spezza all'inizio.

Il percorso statistico evidenzia che il contesto universitario influenza il senso di comunità (\beta = 0.42), il quale riduce il rumore emotivo, permettendo alla Pianificazione (\beta = 0.35) di guidare il comportamento finale.

7. Discussione

L'analisi complessiva dei risultati permette di superare una lettura frammentaria dei dati per approdare a una visione sistemica del comportamento umano nelle emergenze, in piena coerenza con l'approccio bio-psico-sociale. L'interazione tra le variabili cognitive, emotive e pedagogiche delinea un modello di risposta al rischio dove la vulnerabilità non è un tratto isolato, ma l'esito di un equilibrio dinamico tra risorse interne e supporti esterni.

Il primo dato riguarda la maturazione neuropsicologica come precondizione della sicurezza. L'evidenza che vede registrare le maggiori difficoltà esecutive (GEC 60.6, Tab. 2), nella fascia 15-17 anni, si salda direttamente con il peso predittivo della Pianificazione (\beta = -0.42, Tab. 5). Ne deriva che la fragilità dei più giovani non è una mancanza di competenza, ma un limite biologico: senza un'adeguato sviluppo delle funzioni esecutive, il soggetto non dispone degli strumenti per inibire l'impulso e organizzare una risposta adattiva.

Tuttavia, il modello dimostra che la sola efficienza cognitiva non è sufficiente. La disregolazione emotiva (DERS) agisce come un fattore di disturbo che può "congelare" le capacità esecutive: l'alta correlazione tra Impulsività e Disorganizzazione (r = 0.58, Tab. 7) evidenzia come il sequestro emotivo sia il principale responsabile del ritardo nelle manovre di autoprotezione. È qui che il modello assume una valenza pedagogica centrale: la vulnerabilità è massima quando alla fragilità cognitiva si somma l'incapacità di modulare l'arousal emotivo sotto stress.

Il vero punto di svolta risiede però nell'impatto del Senso di Comunità (SCI-2). I dati indicano che l'appartenenza è un potente mediatore di resilienza collettiva. La forte correlazione negativa tra SCI-2 e DERS (r = -0.48, Tab. 13) suggerisce che il sentirsi parte di una comunità educante riduca il carico d'ansia, "liberando" di fatto le risorse cognitive necessarie per decidere.

Questo si traduce in una trasformazione del comportamento: mentre le funzioni esecutive proteggono il singolo, è il senso di comunità a generare la Scelta Solidale (Odds Ratio 2.45, Tab. 12). Il dato per cui l'appartenenza correli con l'aiuto altrui (r = 0.72) e quasi per nulla con l'autoprotezione egoistica (Tab. 10) dimostra che la pro-socialità in emergenza è un prodotto dell'ambiente pedagogico.

La discussione dei dati, nel loro complesso, suggerisce che la resilienza è un processo ecologico. Il passaggio dal Profilo C (Vulnerabile) al Profilo A (Resiliente) (Tab. 14) non dipende solo dal trascorrere degli anni, ma dalla capacità delle agenzie educative di integrare il potenziamento delle funzioni esecutive con la costruzione di legami sociali solidi. Per la Pedagogia Speciale, questo significa che la sicurezza collettiva si fonda su una sintesi tra l'efficienza cognitiva e l'appartenenza comunitaria, trasformando la massa da aggregato instabile a comunità corresponsabile.

Lo studio, però, presenta alcuni limiti che richiedono cautela nell'interpretazione.

In primo luogo, la validità ecologica: l'uso di scenari situazionali digitali (video) misura l'intenzione comportamentale e la reattività cognitiva, ma non può replicare interamente l'attivazione bio-fisiologica e il carico di stress estremo di un'emergenza reale. In secondo luogo, la natura trasversale dell'indagine non permette di stabilire con certezza assoluta il nesso di causalità temporale tra le variabili, pur essendo supportato dalla path analysis. Infine, l'utilizzo di strumenti self-report (BRIEF-2, DERS) espone i dati al rischio di bias legati alla desiderabilità sociale o a una parziale capacità di introspezione, specialmente nella fascia dei partecipanti più giovani. Ricerche future, preferibilmente di natura longitudinale, potrebbero integrare rilevazioni bio-metriche per oggettivare la risposta emotiva in tempo reale.

8. Conclusioni

La presente ricerca dimostra che la resilienza giovanile non deve essere intesa come un attributo statico o innato dell'individuo, bensì come l'esito di una complessa e dinamica interazione bio-psico-sociale. Sebbene lo sviluppo e la maturazione delle funzioni esecutive (quali la pianificazione) e le capacità di regolazione emotiva costituiscano le indispensabili fondamenta biologiche e cognitive per garantire una risposta sicura ed efficiente di fronte ai pericoli, è il senso di comunità a determinare la transizione decisiva dalla reattività istintiva o egoistica alla corresponsabilità attiva e solidale. I dati emersi evidenziano che la vulnerabilità – particolarmente marcata nella prima adolescenza (15-17 anni) a causa di una fisiologica immaturità dei processi di autoregolazione – può essere efficacemente mitigata trasformando le agenzie educative in autentiche "comunità di cura" e di apprendimento capaci di assorbire lo stress individuale.

Tali evidenze stimolano un profondo rinnovamento nello statuto epistemologico della Pedagogia Speciale, storicamente orientata alla valorizzazione delle differenze e alla gestione della complessità. Essa possiede le coordinate metodologiche ideali per evitare interpretazioni riduzionistiche o puramente medicalizzanti delle fragilità giovanili. Pertanto, la Pedagogia Speciale è oggi chiamata a una nuova sfida: non limitarsi al potenziamento delle singole abilità cognitive individuali, ma progettare e calibrare "sostegni di prossimità" flessibili, individualizzati e speciali. Questi contesti educativi devono configurarsi come vere e proprie "basi sicure", capaci di intercettare lo scarto tra le funzioni cognitive momentaneamente compromesse dall'emergenza e le richieste prestazionali dell'ambiente, trasformando l'accessibilità e la sicu-

rezza del contesto in uno strumento squisitamente terapeutico ed emancipatorio. Solo attraverso questa sintesi sinergica tra efficienza neuropsicologica e solidità dei legami sociali è possibile trasformare la massa da un aggregato instabile e vulnerabile in un corpo sociale resiliente e corresponsabile, capace di proteggere e includere ogni sua fragilità nel momento del bisogno.

Ciononostante, il modello teorico delineato richiede cautela nell'interpretazione a causa di alcuni limiti intrinseci allo studio. Il principale limite risiede nella natura trasversale del disegno di ricerca, che impedisce la formulazione di nessi di causalità temporale certi tra le variabili esaminate, nonostante il solido supporto statistico offerto dalla *path analysis*. Inoltre, si evidenzia un limite cruciale legato all'incomparabilità metodologica dei gruppi di soggetti rispondenti. Il campione comprende infatti sia studenti della scuola secondaria sia studenti universitari; due sottogruppi che differiscono sensibilmente non solo per lo stadio evolutivo e neuropsicologico (piena adolescenza vs. prima età adulta), ma anche per le richieste ambientali, i livelli di autonomia socio-educativa e l'esposizione ai fattori di rischio. Di conseguenza, i dati non possono essere generalizzati indistintamente e i confronti tra le due coorti richiedono estrema cautela scientifica. Ricerche future, preferibilmente di natura longitudinale, saranno necessarie per superare tali limiti, integrando magari rilevazioni biometriche per oggettivare la risposta emotiva in tempo reale e confermare la traiettoria di questo modello ecologico.

Riferimenti bibliografici

Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *17*(5), 387-406. https://doi.org/-10.1002/casp.903

Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L. J., & Williams, K. E. (2017). Executive function in early childhood: The role of self-regulation and attention. *Early Childhood Research Quarterly*, *38*, 22-31. https://doi.org/10.1016/-j.ecresq.2016.09.002

Blair, C., & Ku, S. (2022). An integrated hierarchical model of self-regulation: The role of executive function, emotion regulation, and physiological processes. *Developmental Psychology*, *58*(9), 1645-1660. https://doi.org/-10.1037/dev0001382

Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, *15*(9), 1184-1191. https://doi.org/10.1038/nn.3177

Cascino, V. (2025). *DadaLogici Digitali. Analisi e studi, modello e ricerche sulla nascita di una nuova categoria antropologica*. Centro Italiano Gestalt.

Cicognani, E. (2014). *Psicologia di comunità*. Carocci.

Dall'Angelo, A. (2023). *Lo sviluppo delle funzioni esecutive e della regolazione emotiva in pre-adolescenza: Il ruolo dei contesti di apprendimento* [Tesi di Laurea, Università degli Studi di Padova].

De Piccoli, N., Rollero, C., & Tartaglia, S. (2009). Senso di comunità e benessere: Uno studio su un campione di cittadini torinesi. *Psicologia di Comunità*, *2*, 55-66.

Del Guerra, M. (2022). *Competenze di autoregolazione e successo scolastico: Un'analisi longitudinale nell'adolescenza italiana* [Tesi di Laurea, Alma Mater Studiorum Università di Bologna].

Deng, Y., Li, X., & Zhang, J. (2023). Sense of community and prosocial behavior in collective emergencies: A bio-psycho-social perspective. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *92*, 103-115. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2023.103721

Fonticoli, L. (2018). *Funzioni esecutive e contesti educativi: Strategie per la scuola primaria*. FrancoAngeli.

Gross, J. J. (2015). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Publications.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, *14*(1), 6-23. https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1

Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Jossey-Bass.

Sgaramella, T. M. (2023). *Executive functions in complex environments: Cognitive and neurobiological perspectives*. Springer Nature.

Vitiello, G. (2025). *Emotions and decision making under risk: A multidisciplinary approach*. Academic Press.

Zani, B. (Ed.). (2012). *Psicologia di comunità: Prospettive ed esperienze critiche*. Carocci.

Zhou, R., Wang, L., & Chen, Y. (2025). Emotional regulation and adaptive outcomes in community adolescents: Beyond the effects of executive functions. *Journal of Adolescence*, *102*, 45-58. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2024.11.004

Alessandra Muratori
PhD Student, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, alessandra.muratori@unimore.it

Hikikomori, fragilità dell'Io e digitale come *phármakon*

Hikikomori, vulnerability of the ego, and digital media as *phármakon*

Call

The paper advances a psychoeducational account of prolonged social withdrawal in adolescence, often discussed under the *Hikikomori* phenomenon, framing it as an extreme manifestation of vulnerability of the ego, namely a reduced capacity to withstand emotional, social, and performance demands when contexts fail to provide sufficient regulation, predictability, and belonging. Withdrawal is examined as a developmental trajectory sustained by avoidance processes and by a progressive increase in the perceived *cost* of participation. Within this framework, the digital is positioned as both an interpretive and an operational axis: a *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025) that may either support the reactivation of participation or, conversely, consolidate withdrawal, depending on the educational guidance shaping its use. The argument is further specified by considering the role of executive functions and self-regulation in modulating the sustainability of participation, with implications for the inclusive design of school contexts.

Keywords: Hikikomori, executive functions, digital media

Il contributo propone una lettura psicoeducativa del ritiro sociale prolungato in adolescenza, spesso ricondotto al fenomeno *Hikikomori*, interpretandolo come manifestazione estrema di fragilità dell'Io: difficoltà a sostenere richieste emotive, sociali e performative quando i contesti non offrono sufficiente regolazione, prevedibilità e appartenenza. L'articolo discute il ritiro come traiettoria mantenuta da processi di evitamento e da un progressivo aumento del costo della partecipazione, collocando il digitale come asse interpretativo e operativo: un *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025) che può sostenere la riattivazione della partecipazione oppure stabilizzare il ritiro, a seconda della regia educativa. Il quadro è ulteriormente precisato richiamando il ruolo delle funzioni esecutive e dell'autoregolazione nel modulare la sostenibilità della partecipazione, con implicazioni per la progettazione inclusiva dei contesti scolastici.

Parole chiave: Hikikomori, funzioni esecutive, digitale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muratori, A. (2026). *Hikikomori*, fragilità dell'Io e digitale come *phármakon*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 229-236. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-22

Corresponding Author: Alessandra Muratori | alessandra.muratori@unimore.it

Received: 17/03/2026| **Accepted**: 08/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-22

Introduzione

Nel dibattito pubblico e, non di rado nelle letture informali che circolano nelle scuole, il ritiro sociale adolescenziale viene frequentemente spiegato attraverso concezioni quali troppo tempo dedicato *online*, troppi *device* o peggio, dipendenza da *smartphone*. Questa interpretazione offre un oggetto evidente su cui intervenire, ma tende a produrre un effetto collaterale pedagogicamente rilevante: sposta il problema dal contesto al *device* e riduce un fenomeno multifattoriale a un fattore unico e facilmente colpevolizzabile. Un primo antidoto teorico a tale scorciatoia consiste nel ricondurre il ritiro sociale a un quadro processuale ed ecologico, nel quale fattori psicologici, sociali e comportamentali interagiscono nel tempo, e in cui il contesto educativo non è sfondo neutro ma componente attiva (Li & Wong, 2015).

Questo contributo, di carattere teorico e argomentativo, vuole essere una lettura coerente con la tematica della fragilità dell'Io che richiede un cambio di baricentro. La fragilità dell'Io non viene qui intesa come difetto individuale o mancanza di volontà di un ragazzo o di una ragazza, bensì come difficoltà a reggere richieste emotive, sociali e performative quando mancano contesti capaci di offrire regolazione, prevedibilità e appartenenza (cfr. Winnicott, 1974). In adolescenza, fase in cui identità e riconoscimento sono particolarmente esposti allo sguardo altrui, la scuola diventa un luogo ad alta densità emotiva e sociale e in questa cornice il ritiro può essere interpretato come una traiettoria estrema che si colloca in continuità con forme di *social withdrawal* osservate in età evolutiva (Rubin, Coplan & Bowker, 2009; Pina et al., 2009; Lemos et al., 2004).

All'interno di questa cornice, il digitale non viene trattato come semplice causa né come variabile neutra, viene piuttosto assunto come *phármakon* (Platone; Derrida, 1985; Gallese et al., 2025; Miatto et al., 2025), una risorsa intrinsecamente ambivalente, capace di funzionare da ponte verso la riattivazione della partecipazione oppure da trappola che consolida l'isolamento. L'esito dipende dalla funzione che questo assume nel sistema di regolazione della persona e, soprattutto, dalla regia educativa esercitata dagli adulti. In questa direzione, il contributo adotta una prospettiva psicoeducativa, mettendo in relazione processi intrapsichici e condizioni socio-educative per tradurre l'analisi in scelte formative e soluzioni inclusive attuabili.

Una definizione operativa del fenomeno *Hikikomori* e del ritiro sociale prolungato

Nel lessico contemporaneo, *Hikikomori* viene spesso usato come etichetta molto ampia, talvolta sovrapposta a fenomeni diversi: isolamento temporaneo, fobia scolare, introversione, solitudine, ritiro situazionale, ecc. Per evitare ambiguità, in questo contributo si adotterà tale terminologia in senso descrittivo e operativo, riferendosi a forme di ritiro sociale prolungato e progressivo, caratterizzate da una riduzione marcata della partecipazione dei ragazzi e delle ragazze ai contesti ordinari di vita e da un restringimento significativo delle interazioni, con una persistenza che viene frequentemente collocata su un ordine di mesi (Kato et al., 2019; Furlong, 2008; Girmenia, 2024; Teo & Gaw, 2010). Nel testo, il termine *Hikikomori* è impiegato come lente descrittiva per leggere traiettorie di ritiro prolungato e progressivo: esso viene quindi tenuto distinto sia dall'assenza scolastica circoscritta sia da forme di isolamento situazionale o transitorio, pur riconoscendo che, nella pratica, tali fenomeni possono sovrapporsi e coesistere lungo la medesima traiettoria. La letteratura sottolinea che la comprensione del fenomeno richiede un quadro multicomponenziale, nel quale fattori psicologici, sociali e comportamentali interagiscono nel tempo, distinguendo il ritiro da forme di introversione e da pattern di assenza più circoscritti o reattivi (Li & Wong, 2015; Rubin et al., 2009).

In ambito scolastico, dunque, il punto decisivo è questo: se il ritiro si costruisce nel tempo, è possibile riconoscere indicatori precoci e snodi di discontinuità su cui orientare l'azione educativa. Il problema non coincide soltanto con l'assenza, ma con l'aumento progressivo del *costo della partecipazione*: l'evitamento riguarda prima singole situazioni, poi alcune discipline, poi gli spazi sociali, finché il rientro a scuola diventa

emotivamente e organizzativamente ingestibile. Questa prospettiva è coerente con la letteratura che, su scala più ampia, descrive il ritiro come un processo che può stabilizzarsi e incidere sullo sviluppo psicosociale nel lungo periodo, rendendo cruciale l'intercettazione precoce (Tang et al., 2017; Gazelle et al., 2024).

Fragilità dell'Io e dinamiche di evitamento

Assumere la fragilità dell'Io in chiave educativa significa descrivere una dinamica in cui l'Io fatica a sostenere le richieste quando non incontra contesti capaci di offrire protezione dalla vergogna, prevedibilità delle aspettative e possibilità di appartenenza. In adolescenza, lo scarto fra richieste e risorse può essere amplificato dalla pressione performativa e dalla sensibilità allo sguardo dei pari; in questo quadro, processi come ansia anticipatoria, imbarazzo e *coping evitante* incidono direttamente sulla partecipazione, trasformando alcune situazioni in esperienze emotivamente non sostenibili e attivando strategie di evitamento e allontanamento dal contesto (Lin et al., 2022; Lin et al., 2025).

Il ritiro può essere allora letto attraverso un circuito di mantenimento in cui l'evitamento riduce il disagio nell'immediato: evitare l'ingresso in classe limita l'esposizione; evitare la verifica riduce il rischio di umiliazione; evitare l'incontro con i pari consente di sottrarsi allo sguardo altrui. Questo rapido sollievo rinforza l'evitamento e lo rende più probabile nelle occasioni successive. Nel medio periodo, però, ciò che protegge erode le risorse: diminuiscono le opportunità di sperimentare competenza e appartenenza, aumenta la distanza dal contesto, cresce la percezione di inadeguatezza e la vergogna anticipatoria, rendendo il rientro sempre più faticoso.

Questa lettura processuale consente di evitare due esiti opposti e ugualmente improduttivi: la colpevolizzazione del ragazzo o della ragazza (*non si impegna*) e la colpevolizzazione del *device* (*lo smartphone è la causa di tutto*). Se il ritiro è un processo mantenuto da un circuito, l'azione educativa può quindi intervenire sulle condizioni che lo alimentano all'interno del sistema, riducendo l'imprevedibilità, mediando l'esposizione, ricostruendo l'efficacia attraverso piccoli passi ma verificabili e sostenendo l'appartenenza tramite legami, routine e spazi concreti di partecipazione.

Il digitale come asse centrale: *phármakon*, regolazione e appartenenza

Demonizzare il digitale corrisponde a confondere mezzo e funzione e neutralizzarlo equivale invece a ignorare che, per la maggior parte degli adolescenti, l'*online* è un ambiente di vita e di relazione. La nozione di *phármakon* consente una lettura di ciò più matura: la tecnologia può agire come risorsa o come fattore di consolidamento del ritiro a seconda della funzione regolativa che assume nel sistema personale e relazionale, e delle condizioni educative entro cui viene governata (Li & Wong, 2015).

Nelle traiettorie di ritiro, gli ambienti digitali possono svolgere una funzione di regolazione esterna: attenuano l'*arousal*, offrono controllo percepito, consentono interazioni a rischio ridotto, permettono appartenenze alternative con minore esposizione al giudizio immediato. In questa funzione, l'*online* può diventare un sostituto della partecipazione e, nel tempo, contribuire al mantenimento del ritiro, soprattutto quando si associa a perdita di routine e a inversione dei ritmi sonno-veglia, rendendo la vita diurna più faticosa e il rientro più costoso. Al tempo stesso, proprio perché consente un contatto a bassa esposizione, l'*online* può fungere da ponte: permette di mantenere un filo relazionale, sostenere piccole presenze, preparare il rientro, offrire una gradualità che altrimenti risulterebbe impraticabile (Park & Yap, 2024). La variabile decisiva diventa allora la progettazione educativa: delimitare tempi e obiettivi, monitorare gli esiti, mantenere come orizzonte la presenza nel contesto reale, anche minima, e impedire che l'ambiente digitale si trasformi in regolatore sostitutivo permanente (Azevedo & Hadwin, 2005).

Questa cornice si integra bene con l'idea di fragilità dell'Io. Se la fragilità consiste nella difficoltà a sostenere le richieste in assenza di contesti che contengano e rendano prevedibile l'esperienza, allora il digitale, quando non è accompagnato, può offrire una soluzione regolativa immediata (Kardefelt-Winther,

2014), sospendendo l'incontro con la complessità; se invece è mediato con una regia educativa, diventa un supporto transitorio (Azevedo & Hadwin, 2005) che rende possibile un ritorno graduale alle richieste della partecipazione, evitando passaggi bruschi e polarizzati.

Funzioni esecutive e autoregolazione nel costo della partecipazione

In questa prospettiva, le funzioni esecutive possono essere assunte come snodo concettuale tra processi di autoregolazione e scelte di progettazione. In adolescenza, infatti, inibizione, flessibilità, pianificazione e monitoraggio si intrecciano con la gestione emotiva e con la capacità di sostenere l'esposizione sociale, influenzando la possibilità di restare a scuola quando l'esperienza scolastica è percepita come minacciosa o non sostenibile (Poon, 2018; Hare et al., 2008; Berthelsen et al., 2017).

Evidenze longitudinali indicano che dimensioni di funzionamento esecutivo in età preadolescenziale possono predire l'andamento di sintomi internalizzanti nella prima adolescenza, includendo componenti riconducibili a tendenze di ritiro, soprattutto quando la regolazione è fragile e l'ambiente richiede elevato controllo dell'*arousal* (Oldehinkel et al., 2011; Vedechkina et al., 2024). In parallelo, la letteratura segnala legami tra qualità del sonno, autoregolazione e vulnerabilità internalizzante: difficoltà di sonno e instabilità dei ritmi possono associarsi a peggioramento della regolazione e delle funzioni esecutive, con ricadute sulla capacità di pianificare, mantenere l'attenzione e tollerare la frustrazione (Bacaro et al., 2024; Anastasiades et al., 2022; Lollies et al., 2022; Ye et al., 2024). Questo snodo è cruciale per le traiettorie di ritiro, nelle quali l'uso notturno degli ambienti digitali può contribuire alla destabilizzazione delle routine e, indirettamente, alla riduzione della tolleranza alla complessità sociale della scuola.

In chiave didattico-educativa, il punto è ridurre il carico esecutivo implicito che la scuola spesso richiede: per un adolescente che sta scivolando verso il ritiro, la partecipazione implica una catena lunga di richieste autoregolative come quelle in cui deve inserirsi in un ambiente socialmente ricco, sostenere stimoli, gestire incertezza, affrontare valutazioni, regolare l'emozione davanti all'errore. Se le risorse esecutive e regolative sono fragili, ogni passaggio aumenta il costo della partecipazione; l'evitamento diventa allora una strategia di sollievo immediato che nel tempo può consolidarsi. In questa prospettiva, progettare contesti più prevedibili, con consegne definite e chiare, obiettivi verificabili e *feedback* regolativo significa rendere accessibile la partecipazione, cioè ridurre quella resistenza che impedisce l'ingresso nel compito e nella relazione.

Le funzioni esecutive però possono essere connesse al digitale come *phármakon*: in molti percorsi, l'*online* offre struttura e gratificazione immediata quando la regolazione interna fatica a reggere. Se la scuola intende quindi usare il digitale come mezzo di collegamento, deve considerare che non basta proporre attività digitali, occorre che esse siano inserite in una regia che ricostruisce progressivamente pianificazione, monitoraggio e tolleranza all'esposizione, evitando che il digitale diventi una scorciatoia permanente di *offloading* regolativo.

Se la fragilità dell'Io può essere letta come aumento del costo della partecipazione, allora la risposta scolastica meno efficace è quella che ragiona per alternative rigide, tra rientro pieno e ritiro totale. Si dovrebbe invece lavorare sull'abbassamento della soglia senza intaccare la dignità del ragazzo o della ragazza. Questo significa progettare forme di presenza graduale, sufficientemente stabili da interrompere il circuito di evitamento, ma al tempo stesso protette rispetto a un sovraccarico immediato di compiti e scadenze, a interazioni davanti ai compagni o a richieste non negoziate che riattivano la vergogna e finirebbero per rinforzare l'evitamento. In concreto, la gradualità può tradursi in un rientro per *step* progressivi concordati e verificabili (tempi di permanenza, spazi protetti, compiti a esposizione contenuta e graduale, ecc.), con criteri di successo osservabili.

In questa logica, la prevedibilità diventa una leva inclusiva. La scuola può costruirla attraverso consegne chiare e complete, routine riconoscibili, criteri valutativi trasparenti e una comunicazione adulta coerente. Anche la valutazione andrebbe ripensata senza rinunciare al rigore, intervenendo sulla forma stessa dell'evento valutativo: ridurre l'esposizione potenzialmente umiliante e potenziare la funzione regolativa del

feedback significa trasformare la valutazione in uno spazio di informazione, orientamento e crescita. Tutto questo, però, è possibile solo dentro un clima scolastico che sostiene appartenenza e sicurezza relazionale (Shochet et al., 2011; Jia et al., 2016), in cui, ad esempio, si riducono dinamiche di esclusione e bullismo, si rafforzano i fattori di protezione e si indeboliscono le condizioni che alimentano ritiro e isolamento (Laith & Vaillancourt, 2022; Acosta et al., 2019; Aldridge et al., 2020).

L'appartenenza, in questa prospettiva, viene assunta come proprietà emergente di un assetto organizzativo intenzionale e pianificato: prende forma attraverso ruoli espliciti, routine stabili e una mediazione adulta che renda leggibili aspettative, confini e possibilità di partecipazione. In tale cornice, il *peer tutoring*, quando è progettato come azione strutturata di corresponsabilità e interazione positiva, può ridurre il carico socio-relazionale dell'ingresso, attenuare la minaccia implicita dell'esposizione e sostenere una gradualità realistica della presenza. Parallelamente, la dimensione scuola-famiglia va costruita in termini sistemici, riconoscendo la reciprocità delle influenze: il ritiro può indebolire il *bonding scolastico* (Maddox & Prinz, 2003; O'Farrell & Morrison, 2014) e, viceversa, un legame fragile con l'istituzione può amplificare le tendenze al ritiro, alimentando un circuito che rende necessarie letture condivise e azioni coordinate (Lin et al., 2020).

Il digitale, in questo senso, può operare come *scaffolding* alla partecipazione solo se è mediato intenzionalmente, perché non sostituisce presenza e relazioni, ma ne rende progressivamente possibile il recupero. La scuola può utilizzarlo come strumento per sostenere piccole interazioni mantenendo un contatto non intrusivo e supportare così la pianificazione di reale rientro. In assenza di un lavoro di rete con famiglia e servizi, in una chiara distribuzione di ruoli e confini, coordinamento e progettazione, il digitale rischia solamente di diventare una soluzione immediata che rafforza l'isolamento.

Infine, la gradualità: gli interventi efficaci sull'evitamento scolastico funzionano per esposizioni progressive, realistiche, accompagnate e monitorate (Maynard et al., 2018; Jakobsen et al., 2025). Questo perché l'evitamento produce un sollievo immediato e proprio questo sollievo, rinforzando la scelta di sottrarsi, tende a consolidare il circuito e ad aumentare nel tempo il costo percepito del rientro (Kearney & Silverman, 1990; Kearney & Albano, 2004). Un percorso ben progettato interrompe tale sequenza, perché consente di accumulare esperienze di permanenza effettiva in condizioni controllate, ricostruendo efficacia (Maynard et al., 2018). In questo senso, gradualità non significa diluire indefinitamente le richieste, ma gestire tempi e forme dell'esposizione: ogni passo deve essere sufficientemente piccolo da risultare affrontabile e, insieme, sufficientemente concreto da generare apprendimento, evitando che il rientro coincida con una ripresa massiva di situazioni ad alta minaccia sociale (Pina et al., 2009). L'accompagnamento significa strutturare nel dettaglio le condizioni del rientro: rendere prevedibili richieste e tempi, definire routine, individuare una figura adulta di riferimento e gestire con cura i momenti più critici come valutazione, ingressi in classe, ricreazione e transizioni. Il monitoraggio, infine, richiede indicatori osservabili, quali frequenza e durata della presenza, contesti tollerati, segnali di *escalation* emotiva, strategie di *coping* e andamento della partecipazione discontinua (ore, discipline, spazi), spesso più informativa dell'assenza totale (Heyne & Brouwer-Borghuis, 2022). In questa logica, il rientro diventa un percorso di ri-esposizione sostenibile, capace di far scendere il costo della partecipazione sotto soglia.

Conclusioni

Leggere l'*Hikikomori*, in chiave psicoeducativa, come esito estremo di un ritiro che si consolida quando il costo della partecipazione supera le risorse disponibili, consente di uscire dal lessico della colpevolizzazione e di collocare la questione sul piano della responsabilità. Non si tratta di attribuire mancanze al ragazzo o alla ragazza, né di trasformare il digitale nel capro espiatorio, quanto piuttosto di riconoscere una responsabilità adulta e istituzionale nella progettazione di contesti che rendano la partecipazione sostenibile e l'appartenenza concretamente praticabile. La scuola non può sostituirsi ai servizi ma può agire su condizioni che, nei contesti educativi, tendono a mantenere il ritiro: imprevedibilità delle richieste, espo-

sizioni valutative potenzialmente umilianti, impoverimento dei legami, discontinuità delle routine, assenza di rientri graduali e un clima relazionale poco protettivo (Aldrup et al., 2018; Cornell et al., 2015).

Il digitale, qui, non è l'origine del problema né il suo antidoto: è un ambiente da abitare pedagogicamente, attraverso pratiche che ne governino usi, tempi e forme.

Come *phármakon*, esso mantiene una natura ambivalente: può sostenere la riattivazione della partecipazione e della relazione, oppure favorire forme di chiusura e di evitamento. La direzione che prende dipende meno dalla tecnologia in sé e più dalla mediazione educativa che ne governa tempi, funzioni e significati: la variabile decisiva è la progettazione educativa, cioè la capacità di trasformare la funzione regolativa del mezzo in una mediazione transitoria verso la partecipazione, evitando che diventi un sostituto stabile della relazione e della presenza.

Integrare il tema delle funzioni esecutive è quindi centrale: la frequenza scolastica, infatti, non è solo essere presenti, ma consiste in un compito autoregolativo complesso che richiede pianificazione, gestione dell'attenzione, inibizione di risposte impulsive, flessibilità di fronte agli imprevisti e monitoraggio continuo del proprio stato emotivo e comportamentale. In questa prospettiva, la progettazione del reinserimento graduale è una strategia di sostegno alla regolazione: riduce il carico esecutivo situazionale, rende più leggibili le richieste e crea quelle condizioni in cui lo studente o la studentessa può mantenere la presenza senza esserne sopraffatto. È precisamente in questa traduzione dai processi alle condizioni che l'inclusione prende forma.

In definitiva, il fenomeno *Hikikomori* offre una lente utile per mettere a fuoco un compito educativo più generale: costruire condizioni in cui la fragilità non si cristallizzi, ma possa essere trasformata in partecipazione possibile, un passo alla volta.

Riferimenti bibliografici

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of School Violence*, 18(2), 200-215. https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820

Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23, 129-150. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Anastasiades, P. G., de Vivo, L., Bellesi, M., & Jones, M. W. (2022). Adolescent sleep and the foundations of prefrontal cortical development and dysfunction. *Progress in Neurobiology*, 218, 102338. https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2022.102338

Azevedo, R., & Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition - implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33(5-6), 367-379. https://doi.org/10.1007/s11251-005-1272-9

Bacaro, V., Miletic, K., & Crocetti, E. (2024). A meta-analysis of longitudinal studies on the interplay between sleep, mental health, and positive well-being in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 24(1), 100424. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2023.100424

Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L. J., & Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 8, 903. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00903

Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201. https://doi.org/10.1037/edu0000038

Derrida, J. (1985). *La farmacia di Platone.* Jaca Book.

Furlong, A. (2008). The Japanese Hikikomori Phenomenon: Acute social withdrawal among young people. *The Sociological Review*, 56(2), 309-325. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-954X.2008.00790.x

Gallese, V., Moriggi, S., & Rivoltella, P. C. (2025). *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione*. Raffaello Cortina.

Gazelle, H., Shafer Lundin, J. K., Lei, H., Cao, H., & Litchfield, M. (2024). Child and adolescent social withdrawal predict adult psychosocial adjustment: A meta-analysis. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1408166. https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1408166

Girmenia, E. (2024). *La strana sindrome dei ragazzi chiusi in una stanza. Uno studio sul disturbo Hikikomori*. Erickson.

Hare, T. A., Tottenham, N., Galvan, A., Voss, H. U., Glover, G. H., & Casey, B. J. (2008). Biological substrates of emotional reactivity and regulation in adolescence during an emotional go-nogo task. *Biological Psychiatry*, 63(10), 927-934. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.03.015

Heyne, D., & Brouwer-Borghuis, M. (2022). Signposts for school refusal interventions, based on the views of stakeholders. *Continuity in Education*, 3(1), 25-40. https://doi.org/10.5334/cie.42

Jakobsen, S., Tølbøll, K. B., Thastum, M., & Lomholt, J. J. (2025). Cognitive behavioral interventions for school attendance problems: a systematic review and meta-analysis. *Child Psychiatry and Human Development*. https://doi.org/10.1007/s10578-025-01847-x

Jia, Y., Konold, T. R., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate and high school dropout rates. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 289-303. https://doi.org/10.1037/spq0000139

Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31, 351-354. https://doi.org/10.1016/-j.chb.2013.10.059

Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2019). Hikikomori: Multidimensional understanding, assessment, and future international perspectives. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 73(8), 427-440. https://doi.org/-10.1111/pcn.12895

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior modification*, 28(1), 147-161. https://doi.org/10.1177/0145445503259263

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14(3), 340-366. https://doi.org/10.1177/01454455900143007

Konold, T., & Cornell, D. (2015). Multilevel multitrait-multimethod latent analysis of structurally different and interchangeable raters of school climate. *Psychological Assessment*, 27(3), 1097-1109. https://doi.org/-10.1037/pas0000098

Laith, R., & Vaillancourt, T. (2022). The temporal sequence of bullying victimization, academic achievement, and school attendance: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 64, 101722. https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722

Lemos, A., Silverman, J., & Kearney, C. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283. https://doi.org/10.1037/h0100040

Li, T. M., & Wong, P. W. (2015). Youth social withdrawal behavior (hikikomori): A systematic review of qualitative and quantitative studies. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 595-609. https://doi.org/10.1177/0004867415581179

Lin, H., Harrist, A. W., Lansford, J. E., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2020). Adolescent social withdrawal, parental psychological control, and parental knowledge across seven years: A developmental cascade model. *Journal of Adolescence*, 81, 124-134. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.04.007

Lin, P. K. F., Andrew, Koh A. H. Q., & Liew, K. (2022). The relationship between Hikikomori risk factors and social withdrawal tendencies among emerging adults - An exploratory study of Hikikomori in Singapore. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1065304. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1065304

Lin, P. K. F., Lim, P. K. H., Yow Y. J., Lee, J., & Akiyama Y. A. (2025). From pixels to isolation: Exploring the relationship between technological addiction, depression, hikikomori risk factors, and hikikomori tendencies among young adults. *International Journal of Social Psychiatry*, 71(8), 1598-1609. https://doi.org/10.1177/00207-640251347470

Lollies, F., Schnatschmidt, M., Bihlmeier, I., Genuneit, J., In-Albnon, T., Holtmann, M., Legenbauer, T., & Schlarb, A. A. (2022). Associations of sleep and emotion regulation processes in childhood and adolescence - a systematic review, report of methodological challenges and future directions. *Sleep Science*, 15(4), 490-514. https://doi.org/10.5935/1984-0063.20220082

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. https://doi.org/10.1023/-a:1022214022478

Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56-67. https://doi.org/10.1177/1049731515598619

Miatto, E., Valentini, M., & Mantoet, E. (2025). Artificial Intelligence as a Phármakon in inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII(1), 272-280. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2025-24

O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2014). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53-72. https://doi.org/10.1007/BF03340896

Oldehinkel, A. J., Hartman, C. A., Nederhof, E., Riese, H., & Ormel, J. (2011). Effortful control as predictor of adolescents' psychological and physiological responses to a social stress test: The Tracking Adolescents' Individual Lives Survey. *Development and Psychopathology*, 23(2), 679-688. https://doi.org/10.1017/S0954579411000095

Park, H. E., & Yap, S. F. (2024). Technology affordances and social withdrawal: The rise of hikikomori. *Psychology & Marketing*, 41, 1469-1488. https://doi.org/10.1002/mar.21991

Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A., & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x

Platone (a cura di Mati, S., 2013). *Fedro*. Feltrinelli.

Poon, K. (2018). Hot and cool executive functions in adolescence: development and contributions to important developmental outcomes. *Frontiers in Psychology*, 8, 2311. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642

Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(4), 586-595. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616

Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M. H., Saigal, S., & Schmidt, L. A. (2017). Shyness trajectories across the first four decades predict mental health outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(8), 1621-1633. https://doi.org/10.1007/s10802-017-0265-x

Teo, A. R., & Gaw, A. C. (2010). Hikikomori, a Japanese culture-bound syndrome of social withdrawal?: A proposal for DSM-5. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(6), 444-449. https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3181e086b1

Vedechkina, M., Bennett, M., & Holmes, J. (2024). Dimensions of internalizing symptoms are stable across early adolescence and predicted by executive functions: Longitudinal findings from the Adolescent Brain and Cognitive Development (ABCD) study. *Development and Psychopathology*, 36, 1284-1293. https://doi.org/10.1017/S0954579423000524

Winnicott, D. W. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando.

Ye, H., Jiang, N., He, S., & Fan, F. (2024). Sleep disturbance and internalizing symptoms in adolescents: a moderated mediation model of self-control and mindfulness. *BMC Psychiatry*, 24(1), 310. https://doi.org/10.1186/s12888-024-05750-y

Mario Ederoclite
PhD, Assegnista di ricerca, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, mario.ederoclite2@unibo.it

Governare la gioventù: fragilità e pericolosità come dispositivi morali nel discorso pubblico italiano

Governing youth: fragility and dangerousness as moral devices in italian public discourse

Call

This article examines the discursive construction of youth through a comparative analysis of two case studies: a nightclub fire in Crans-Montana and the media category of *maranza* in the Italian context. Drawing on critical youth studies and discourse analysis, the study analyses a corpus of Reddit data to explore how public narratives represent young people either as vulnerable subjects deserving compassion or as dangerous figures requiring containment. Despite their apparent opposition, both representations share a common logic: the denial of youth agency, the displacement of structural analysis by individualised moral judgement, and the naturalisation of class, gender, and race-based privileges and inequalities. Through a critical reading of media content and online discussions, the study shows how these frames operate as devices of symbolic governance, shaping social expectations, institutional practices, and processes of subjectification. Public discourse thus emerges as a mechanism of pre-socialisation that precedes and conditions educational and social interventions. The analysis further suggests that such frames circulate and are reworked within digital spaces frequented by younger users, thereby contributing to the stabilisation of symbolic hierarchies in educational and social contexts. If public discourse functions as a device of pre-socialisation, fostering genuine processes of subjectification requires critically interrogating the categories through which young people are named and governed. An education capable of restoring agency cannot bypass the critical analysis of the discursive devices that systematically deny it.

Keywords: public discourse, social construction of youth, symbolic governance, subjectification, intersectional inequalities

Il presente contributo indaga la costruzione discorsiva della condizione giovanile attraverso l'analisi comparativa di due casi di studio: l'incendio di un club a Crans-Montana e la categoria mediatica dei *maranza* nel contesto italiano. A partire dalla prospettiva dei critical youth studies e dall'analisi del discorso, il lavoro analizza un corpus di dati tratti da Reddit per osservare il modo in cui le narrazioni pubbliche rappresentano i giovani come soggetti vulnerabili meritevoli di compassione oppure come figure pericolose da contenere. Nonostante tale opposizione, entrambe le rappresentazioni condividono una medesima logica: la negazione dell'agency giovanile, la sostituzione dell'analisi strutturale con il giudizio morale individualizzato e la naturalizzazione di privilegi e diseguaglianze fondati su classe, genere e razzializzazione. Attraverso la lettura critica di contenuti mediali e discussioni online, lo studio mostra come questi frame operino come dispositivi di governo simbolico, orientando aspettative sociali, pratiche istituzionali e processi di soggettivazione. Il discorso pubblico emerge così come meccanismo di pre-socializzazione che precede e condiziona gli interventi educativi e sociali. L'analisi suggerisce come tali frame circolino e vengano rielaborati anche all'interno degli spazi digitali frequentati da utenti giovani, contribuendo alla stabilizzazione di gerarchie simboliche nei contesti educativi e sociali. Se il discorso pubblico funziona come dispositivo di pre-socializzazione, promuovere autentici processi di soggettivazione richiede di problematizzare le categorie attraverso cui i giovani vengono nominati e governati. Un'educazione capace di restituire agency non può prescindere dall'analisi critica dei dispositivi discorsivi che quella agency sistematicamente negano.

Parole chiave: discorso pubblico, costruzione sociale della gioventù, governo simbolico, soggettivazione, disuguaglianze intersezionali

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ederoclite, M. (2026). Governare la gioventù: fragilità e pericolosità come dispositivi morali nel discorso pubblico italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 237-245. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-23

Corresponding Author: Mario Ederoclite | mario.ederoclite2@unibo.it

Received: 21/03/2026| **Accepted**: 05/06/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-23

1. Introduzione

La letteratura contemporanea sugli *youth studies* ha progressivamente messo in discussione la concezione della gioventù come categoria naturale e omogenea, evidenziandone invece il carattere eminentemente discorsivo e situato (Ibrahim, 2014). Le categorie generazionali non descrivono semplicemente una fase del ciclo di vita, ma funzionano come dispositivi simbolici attraverso cui vengono articolate aspettative normative e preoccupazioni sociali (Ferreira, 2018). Bragg e Buckingham (2014) descrivono la gioventù come uno spazio simbolico elusivo, nel quale si condensano paure collettive e tensioni intergenerazionali. Attraverso pratiche discorsive di *youthing*, i giovani vengono costruiti come specifiche tipologie morali, cognitive ed emotive, definendo implicitamente i confini della normalità e della devianza. Più che un'identità ascritta, la gioventù costituisce un processo narrativo e relazionale prodotto attraverso dispositivi simbolici; una costruzione situata che, come sottolinea Ibrahim (2014), interpella i soggetti offrendo loro mappe di riconoscimento e appartenenza.

Il discorso adulto non si limita dunque alla descrizione, ma contribuisce attivamente a produrre le forme di visibilità e i margini di legittimità pubblica delle persone giovani, configurando soggettività che orientano il riconoscimento sociale e le modalità di intervento istituzionale. Tali costruzioni assumono frequentemente una forma ambivalente: se da un lato i giovani sono rappresentati come soggetti "a rischio" bisognosi di tutela, dall'altro emergono come "risorse" da valorizzare in chiave produttiva (Ritchie, 2017). Questa oscillazione riflette la tendenza dei media occidentali a rappresentare la gioventù come simultaneamente vulnerabile e pericolosa, soprattutto nel caso dell'adolescenza. Queste cornici interpretative saturano le credenze condivise, portando adulti e giovani a percepire l'adolescenza come una fase intrinsecamente caratterizzata da impulsività e propensione al rischio (Pain, 2001; Glassner, 2009; Telzer et al., 2022), soprattutto in presenza dei pari (Habib et al., 2023). Tali credenze operano come norme implicite che trasformano i resoconti descrittivi in dispositivi di classificazione morale, producendo categorie di fragilità o devianza. Il risultato è la costruzione della gioventù come un problema da gestire o ottimizzare, piuttosto che come una condizione sociale plurale, naturalizzando letture individualizzanti che oscurano il ruolo determinante dei contesti sociali ed educativi nella loro produzione.

2. Ageismo anti-giovani, disuguaglianze simboliche ed effetti pedagogici

Se i discorsi pubblici contribuiscono a produrre configurazioni morali della gioventù, è necessario interrogarsi sulla loro dimensione di potere. Recenti contributi hanno proposto di leggere tali dinamiche attraverso la categoria di *anti-youth ageism*, inteso come un sistema di stereotipi, pregiudizi e pratiche discriminatorie che marginalizzano gli adolescenti in quanto tali, operando a livello interpersonale, culturale e istituzionale (Wray-Lake et al., 2026). Questa forma di ageismo non si manifesta soltanto in atteggiamenti apertamente svalutativi, ma anche in forme più sottili di delegittimazione, infantilizzazione ed esclusione dai processi decisionali, che contribuiscono a consolidare gerarchie generazionali di potere. Quando le cornici stereotipiche vengono assunte come descrizioni universali della gioventù, esse possono trasformarsi in profezie che si autoavverano, influenzando la presentazione e l'immagine di sé degli adolescenti e orientando pratiche educative e istituzionali restrittive.

Un ulteriore elemento riguarda il carattere strutturalmente diseguale della distribuzione dell'ageismo. Come evidenziato dalla letteratura intersezionale, l'età non opera mai isolatamente, ma si intreccia con classe sociale, genere e processi di razzializzazione, producendo configurazioni differenziate di vulnerabilità e stigmatizzazione (Wray-Lake et al., 2026). In modo convergente, Magaraggia e Benasso (2019) mostrano come le traiettorie di transizione all'età adulta siano profondamente differenziate in base alle risorse materiali e simboliche disponibili, evidenziando come le categorie generazionali tendano a occultare tali disuguaglianze. La gioventù si presenta, dunque, come un campo stratificato, nel quale alcune posizioni risultano maggiormente esposte a letture patologizzanti o securitarie. Dal punto di vista pedagogico, queste dinamiche assumono una rilevanza cruciale. Le costruzioni discorsive della gioventù non restano cir-

coscritte allo spazio mediatico, ma permeano i contesti educativi, orientando aspettative, pratiche disciplinari e forme di valutazione. Insegnanti, educatori e operatori sociali incontrano soggetti già inscritti in categorie morali sedimentate, che influenzano il riconoscimento delle loro competenze, dei loro bisogni e della loro agency. Tale configurazione simbolica orienta concretamente le aspettative istituzionali, le pratiche educative e le modalità di intervento, rischiando di tradursi in traiettorie educative differenziate e di rafforzare processi di esclusione o di iper-controllo. Analizzare la costruzione discorsiva della gioventù significa dunque interrogare non solo le narrazioni pubbliche, ma anche le condizioni simboliche che precedono e strutturano l'incontro educativo. Da questa prospettiva, il discorso pubblico può essere interpretato come una forma di pedagogia diffusa o di educazione informale che contribuisce a definire quali soggetti siano considerati affidabili, competenti, responsabili o, al contrario, problematici e bisognosi di controllo. Le rappresentazioni mediatiche della gioventù non si limitano, quindi, a riflettere orientamenti culturali preesistenti, ma partecipano attivamente alla costruzione delle condizioni simboliche entro cui prendono forma le relazioni educative. Prima ancora dell'incontro con insegnanti, educatori e istituzioni, le persone giovani vengono infatti interpellate attraverso categorie che orientano il riconoscimento sociale delle loro capacità, dei loro bisogni e delle loro possibilità di partecipazione.

3. Approccio metodologico

Il presente contributo si colloca nell'ambito della ricerca teorico-critica e adotta un approccio qualitativo-interpretativo riconducibile alla Critical Discourse Analysis (CDA) a impianto deduttivo (Fairclough, 1995; Wodak & Meyer, 2016). Nell'ambito della ricerca educativa, la CDA consente di descrivere, interpretare e problematizzare le relazioni tra linguaggio, pratiche sociali e processi educativi, rendendo visibili quei pattern discorsivi che tendono a essere naturalizzati all'interno dello spazio pubblico (Rogers, 2004). In questa prospettiva, l'analisi critica assume particolare rilevanza proprio perché i soggetti coinvolti nelle pratiche discorsive possono percepirne come naturali o implicite le logiche culturali sottostanti (Fairclough, 2004).

L'obiettivo non è produrre una mappatura statistica delle rappresentazioni della gioventù, bensì sviluppare una riflessione teorica sulla funzione dei discorsi pubblici come dispositivi di regolazione morale, utilizzando il materiale empirico come occasione per rendere osservabili le logiche retoriche e le cornici interpretative che strutturano tali rappresentazioni (Ibrahim, 2014). In linea con la CDA, l'analisi non mira a identificare atteggiamenti individuali, ma a esaminare le regolarità discorsive attraverso cui determinate rappresentazioni della condizione giovanile vengono rese socialmente intelligibili e moralmente legittime.

I due casi analizzati non vengono comparati sul piano sostantivo, trattandosi di fenomeni caratterizzati da differenti statuti ontologici e traiettorie storico-sociali. L'accostamento risponde invece a una logica comparativa di tipo discorsivo: entrambi i casi consentono di osservare modalità differenti attraverso cui il discorso pubblico rappresenta la condizione giovanile contemporanea. Nel primo prevale una retorica della fragilità che costruisce i giovani come soggetti vulnerabili e privi di autonomia; nel secondo emerge una retorica della pericolosità che li configura come minaccia sociale e oggetto di controllo. Pur muovendo da presupposti differenti, tali rappresentazioni tendono a condividere una medesima funzione: semplificare la complessità dell'esperienza giovanile e marginalizzarne l'agency.

A fini analitici è stato esaminato il discorso nativo digitale prodotto sulla piattaforma Reddit, selezionando thread caratterizzati da elevata intensità discorsiva e da almeno 250 commenti. Per il caso Crans-Montana è stato analizzato un thread della community r/domandaonesta (526 commenti), raccolto tra il 1 e il 7 gennaio 2026; per il caso *maranza* sono stati selezionati due thread della community r/Italia (421 e 280 commenti), estratti nel periodo dicembre 2025-gennaio 2026. Reddit è stato scelto in quanto spazio di negoziazione del significato relativamente autonomo dalle logiche editoriali dei media tradizionali e utile all'osservazione di processi discorsivi informali e partecipativi (Amaya et al., 2021).

I dati disponibili indicano che la piattaforma presenta una significativa presenza di utenti appartenenti alle coorti generazionali più giovani (Statista, 2025). Tuttavia, il carattere anonimo delle interazioni non consente di verificare l'età degli autori dei commenti analizzati. Per questa ragione, l'analisi non assume

alcuna corrispondenza tra appartenenza anagrafica e posizioni espresse. L'attenzione è rivolta alle configurazioni discorsive emergenti e alle cornici interpretative che esse mobilitano. Da questa prospettiva, i commenti esaminati mostrano una significativa convergenza con rappresentazioni adultiste già diffuse nel discorso pubblico e mediatico, fondate alternativamente sulla vulnerabilità o sulla pericolosità delle persone giovani. Il dato rilevante non riguarda dunque chi produce tali discorsi, ma la loro circolazione e riproduzione all'interno dello spazio digitale.

La procedura di analisi ha previsto una codifica teoricamente orientata finalizzata a individuare frame dominanti, strategie retoriche ricorrenti e assenze significative presenti nel corpus, con particolare attenzione ai processi di individualizzazione del giudizio morale e alla marginalizzazione delle spiegazioni di carattere strutturale. Il rapporto tra evidenze empiriche e conclusioni teoriche non è di natura induttiva: il materiale analizzato non genera la teoria, ma ne rende osservabili alcune manifestazioni discorsive.

Sul piano etico, la ricerca si è attenuta ai principi della ricerca qualitativa condotta in ambienti digitali (Proferes et al., 2021). I commenti analizzati provengono da spazi pubblicamente accessibili e sono stati trattati attraverso procedure di anonimizzazione volte a impedirne la riconducibilità agli autori originari. Per tale ragione, nel testo vengono riportate esclusivamente parafrasi o brevi estratti privati di qualsiasi elemento identificativo.

4. I due casi: Crans-Montana e i *maranza*

4.1 L'incendio di Crans-Montana

Nella notte tra il 31 dicembre 2025 e il 1 gennaio 2026, un incendio scoppiato in un locale a Crans-Montana, in Svizzera, ha causato la morte di 41 persone, in gran parte giovani tra i 14 e i 39 anni. Secondo le ricostruzioni giornalistiche diffuse nei giorni successivi all'evento, il fuoco si sarebbe propagato rapidamente all'interno del locale, mentre numerosi video girati dai presenti e diffusi sui social media mostravano persone che continuavano a filmare e a ballare mentre le fiamme si estendevano sul soffitto, senza evacuare immediatamente il locale (Nerozzi, 2026). L'evento ha generato un'ampia copertura mediatica in Italia e un intenso dibattito pubblico, concentrato principalmente sul comportamento delle persone giovani presenti. Le discussioni si sono focalizzate sulla presunta incapacità delle persone presenti di percepire il pericolo, sull'uso degli smartphone per filmare invece di fuggire e sul ruolo attribuito all'alcol e alla sovraesposizione digitale nella riduzione della percezione del rischio. Nel discorso pubblico italiano, il caso è stato frequentemente interpretato come espressione di una presunta fragilità generazionale, ricondotta all'età, all'uso dei social media e a una supposta carenza di educazione al rischio.

4.2 I *maranza*

Nel contesto italiano recente, il termine *maranza* è progressivamente emerso nel discorso pubblico come categoria utilizzata per descrivere gruppi giovanili associati a comportamenti percepiti come aggressivi, devianti o minacciosi. Originariamente legato a specifiche sottoculture urbane e a forme di estetica giovanile riconducibili a contesti popolari (Di Valvasone, 2023), il termine ha progressivamente assunto una funzione classificatoria più ampia, trasformandosi in un'etichetta attraverso cui vengono interpretati fenomeni eterogenei legati alla presenza giovanile nello spazio pubblico.

La letteratura scientifica specificamente dedicata alla categoria *maranza* risulta, allo stato attuale, ancora limitata e prevalentemente circoscritta a contributi linguistici o lessicografici. Per questa ragione, l'analisi dell'etichetta assume una rilevanza pedagogica ulteriore: non si tratta di stabilire chi siano realmente i *maranza*, né di reificare una categoria prodotta dal discorso pubblico, ma di interrogare il modo in cui essa rende riconoscibili e governabili soggettività giovanili marginalizzate, spesso collocate all'intersezione tra classe sociale, origine migratoria, maschilità e appartenenza territoriale.

In linea con la letteratura sul *moral panic* (Cohen, 2002), tale rappresentazione tende a costruire alcuni gruppi giovanili come oggetti privilegiati di allarme sociale, condensando paure diffuse relative al disordine urbano, alla sicurezza e alla perdita di controllo sociale. Come evidenziato dagli studi sulla criminalizzazione mediatica della gioventù (Hall et al., 1978), il discorso pubblico e giornalistico contribuisce frequentemente a trasformare categorie giovanili culturalmente situate in problemi morali e securitari, semplificando la complessità delle condizioni sociali che attraversano l'esperienza adolescenziale e giovanile.

La costruzione discorsiva dei *maranza* appare inoltre attraversata da forme implicite di razzializzazione. Pur evitando spesso riferimenti etnici espliciti, il termine viene ricorrentemente associato a marcatori simbolici relativi alla periferia urbana, all'origine migratoria e a specifici codici estetici e comportamentali. In questo modo, differenze sociali, culturali e territoriali tendono a essere ricondotte a una rappresentazione omogenea e moralizzata della gioventù contemporanea.

5. Crans-Montana: la costruzione della fragilità

L'incendio di Crans-Montana ha innescato un intenso dibattito pubblico sul comportamento delle persone presenti, strutturato attorno a un frame dominante che le rappresenta come corresponsabili della tragedia attraverso richiami alla loro presunta irresponsabilità. L'attribuzione causale viene sistematicamente orientata verso deficit individuali o generazionali, ricorrendo a etichette patologizzanti come "generazione iPad" o "rincoglionimento generalizzato". La condotta osservata viene letta come sintomo di una degradazione cognitiva legata alla sovraesposizione digitale ("ormai postare vale più della propria vita"), contribuendo a trasformare una risposta situazionale di emergenza in un tratto percepito come generazionale.

Possibili spiegazioni di carattere situazionale e relazionale, richiamabili alla psicologia sociale, vengono marginalizzate a favore di un giudizio morale individualizzato che riconduce la tragedia alla "selezione naturale" o ai "premi Darwin". Nei commenti analizzati, tali espressioni contribuiscono a costruire una cornice interpretativa centrata sulle responsabilità individuali: l'evento viene così letto attraverso categorie morali riferite ai comportamenti e agli stili di vita delle persone coinvolte, mentre i fattori contestuali e strutturali risultano meno tematizzati.

6. I *maranza*: la costruzione discorsiva della pericolosità

Il discorso pubblico incentrato sulla categoria dei *maranza* si organizza attorno a un frame opposto a quello della fragilità: nei commenti analizzati, la figura della persona giovane viene frequentemente costruita come minaccia all'ordine sociale. Il termine *maranza* stesso viene impiegato come etichetta dotata di una valenza autoesplicativa che esonera dall'analisi delle cause. In questa dinamica la stigmatizzazione discorsiva opera come una forma di pedagogia pubblica negativa, che porta a percepire determinati corpi giovanili come *trouble* piuttosto che *in trouble* (Griffin, 2004), delimitando implicitamente le possibilità educative loro attribuite. Quanto più la persona giovane viene costruita come irrimediabilmente deviante o pericolosa, tanto più risultano delegittimati gli interventi fondati sulla comprensione, sulla partecipazione e sulla trasformazione dei contesti sociali.

La costruzione discorsiva del *maranza* emerge attraverso due strategie retoriche ricorrenti: criminalizzazione e disumanizzazione. Nel primo caso, il termine non descrive comportamenti specifici, ma attribuisce al soggetto una pericolosità intrinseca. Espressioni come "vanno chiusi in carcere" o "andrebbero lapidati uno a uno" non rimandano a singole azioni, ma alla presunta natura della persona giovane così etichettata. La devianza tende così a essere rappresentata non come una condotta specifica, ma come una proprietà associata al corpo e allo stile del soggetto. A questa operazione si affianca un registro disumanizzante fondato su un lessico animale – "branco", "predatori", "scimmie" – che sottrae intenzionalmente umanità ai soggetti e li colloca simbolicamente ai margini dello spazio della relazione educativa

(Haslam, 2006). Nei commenti analizzati tale logica appare in forme esplicite, dalla richiesta di "pulizia" alla legittimazione di pestaggi da parte di "ronde anti-maranza".

In questo quadro, l'etichetta funziona anche come dispositivo di razzializzazione indiretta. Il termine permette di evocare marcatori etnici e di classe senza esplicitarli, secondo il meccanismo del *dog whistle* (López, 2013). Parlare di *maranza* consente di mobilitare rappresentazioni associate a giovani di origine migrante o provenienti da contesti popolari, evitando l'esplicitazione diretta del riferimento razziale. Come osserva un commento, "Maranza = negher. Negher = cattivo. Non si può ragionare coi leghisti vannacciani".

Nel corpus analizzato risultano scarsamente presenti riferimenti alle determinanti strutturali: marginalità economica, segregazione urbana, disuguaglianze educative, razzismo istituzionale. Quando qualche utente tenta di introdurre una "prospettiva sociologica" – come viene definita ironicamente nei commenti – la reazione è immediata: "l'apporto disciplinare e securitario è necessario, perché se è vero che certe devianze sono frutto di contesti malati è anche vero che non puoi chiedere agli altri membri della comunità di sopportare le devianze per qualche decennio, in attesa che la soluzione sociologica dia i suoi frutti". La spiegazione strutturale non viene semplicemente ignorata: viene attivamente respinta come forma di buonismo o di giustificazione della devianza. Il registro emotivo dominante è la paura, e la vulnerabilità è riconosciuta unicamente alle "vittime" esterne alla categoria, mai ai giovani così etichettati.

L'analisi della categoria rivela infine una sintassi dell'allarme basata su una spazialità contesa. I commenti non descrivono azioni individuali, ma movimenti di massa percepiti come invasioni: i giovani "occupano" i treni, "assediano" le stazioni, "seminano il panico" nelle città. Per i *maranza*, a differenza del caso Crans-Montana, non esiste un "perché": quando qualcuno prova a chiederlo, la risposta è liquidatoria, "fatti un giro a Milano e poi ne riparliamo". La loro violenza viene così presentata come una caratteristica attribuita al contesto degradato che abitano, quando non alla loro stessa natura.

In questa prospettiva, il discorso pubblico sui *maranza* non si limita a commentare comportamenti percepiti come problematici, ma contribuisce alla costruzione di gerarchie morali e simboliche attraverso cui alcune forme di presenza giovanile vengono rese legittime e altre associate al disordine, all'eccesso o alla minaccia. Il processo di criminalizzazione simbolica non riguarda quindi soltanto la sicurezza o il controllo sociale, ma anche la produzione di confini impliciti rispetto a quali soggettività giovanili possano essere riconosciute come pienamente accettabili nello spazio pubblico.

7. Struttura comune: negazione della soggettività e governo morale

L'analisi comparativa dei due casi evidenzia una struttura discorsiva comune fondata sulla limitazione simbolica della soggettività giovanile e sulla prevalenza di cornici interpretative di carattere moralizzante. Sebbene i repertori della fragilità e della pericolosità si articolino attraverso registri differenti, entrambi tendono a ricondurre fenomeni complessi a caratteristiche attribuite ai soggetti coinvolti, mentre le dimensioni strutturali risultano meno visibili o scarsamente tematizzate, come mostra la Tab. 1.

Dimensione analitica	**Crans-Montana: costruzione della fragilità**	***Maranza*: costruzione della pericolosità**
Tipo di soggettività attribuita	Giovani rappresentati come vulnerabili, impulsivi e incapaci di valutare il rischio	Giovani rappresentati come minaccia sociale e soggetti devianti
Logica esplicativa	Condotta interpretata come deficit individuale o generazionale	Devianza interpretata come tratto intrinseco della categoria
Registro emotivo dominante	Compassione condizionata accompagnata da biasimo morale	Paura, allarme e richiesta di sicurezza
Statuto di agency	Agency ridotta: i giovani appaiono incapaci di comprendere la situazione	Agency fortemente delegittimata: i giovani sono descritti come predatori o irrecuperabili
Visibilità delle cause strutturali	Marginalizzate (sicurezza del locale, protocolli di evacuazione)	Marginalizzate (diseguaglianze sociali, marginalità urbana, contesti educativi)
Esito normativo implicito	Paternalismo correttivo e richiami educativi	Sorveglianza, repressione e contenimento penale

Tabella 1 – Confronto delle modalità discorsive

I thread analizzati mostrano inoltre come tali repertori non siano esclusivamente riconducibili al discorso mediatico istituzionale, ma circolino anche nelle interazioni tra utenti della piattaforma. Nel caso di Crans-Montana, diversi commenti adottano un punto di vista che enfatizza la responsabilità individuale delle vittime attraverso espressioni quali "premi Darwin" o riferimenti alla "generazione smartphone". Queste formulazioni contribuiscono a costruire una lettura dell'evento centrata su presunti deficit comportamentali o generazionali, collocando in posizione meno centrale le questioni relative alle condizioni di sicurezza e alle caratteristiche del contesto.

Nel caso dei *maranza*, il processo assume una configurazione differente. I commenti analizzati tendono a produrre una netta distinzione simbolica tra soggetti descritti come rispettosi delle regole e soggetti rappresentati come minaccia per l'ordine sociale. Tale contrapposizione si intreccia frequentemente con riferimenti, espliciti o impliciti, alla provenienza territoriale, alla marginalità socioeconomica e all'origine migratoria, contribuendo alla costruzione di una figura giovanile associata alla devianza e al rischio.

Il confronto tra i due casi può essere ulteriormente interpretato attraverso il concetto di *grievability* elaborato da Butler (2022), inteso come distribuzione differenziale del riconoscimento sociale accordato a determinate vite e sofferenze. Nei commenti relativi a Crans-Montana, il riconoscimento della tragedia appare talvolta subordinato a una valutazione morale dei comportamenti attribuiti alle vittime. L'utilizzo di espressioni che si riferiscono alla "selezione naturale" tende infatti a trasformare l'evento da tragedia collettiva a conseguenza di una presunta irresponsabilità individuale, limitando lo spazio per interpretazioni fondate sulla vulnerabilità o sulle condizioni strutturali dell'accaduto.

Nei thread dedicati ai *maranza*, il processo assume una configurazione differente. In diversi commenti, i soggetti oggetto del dibattito vengono rappresentati attraverso categorie che ne enfatizzano la pericolosità e la distanza morale rispetto alla comunità di riferimento. In questa prospettiva, il riconoscimento della loro vulnerabilità o delle condizioni sociali che attraversano le loro esperienze tende a occupare una posizione marginale all'interno del discorso. Più che individuare forme rigidamente separate di *grievability*, i materiali analizzati suggeriscono l'esistenza di modalità differenti attraverso cui il riconoscimento della vulnerabilità viene condizionato, limitato o sospeso. Nel caso di Crans-Montana tale processo appare associato a giudizi sulle condotte individuali; nel caso dei *maranza* esso si intreccia più frequentemente con rappresentazioni della devianza, dell'alterità sociale e della minaccia all'ordine pubblico. In entrambi i casi, il risultato discorsivo consiste nella restrizione dello spazio simbolico entro cui alcuni soggetti possono essere riconosciuti come destinatari di comprensione, solidarietà o tutela.

8. Conclusioni

L'analisi suggerisce come, nei casi esaminati, i discorsi pubblici sulla gioventù operino non soltanto come descrizioni ma anche come dispositivi di classificazione morale. I casi di Crans-Montana e della categoria discorsiva dei *maranza* rivelano una medesima architettura: in entrambi i casi i giovani tendono a essere rappresentati come oggetti di discorso piuttosto che come soggetti legittimati a interpretare la propria esperienza, mentre la comprensione delle determinanti strutturali viene sostituita da un giudizio morale individualizzato.

L'analisi comparata suggerisce inoltre che la *grievability* (Butler, 2022; Secci, 2024) dei giovani – la possibilità di essere riconosciuti come vite degne di ascolto, lutto e comprensione – sia distribuita in modo differenziale lungo linee di classe e razzializzazione. L'adultismo (Smith, 2024) non opera quindi in forma astratta o uniforme, ma si articola diversamente a seconda della posizione sociale attribuita ai giovani. Nel caso di Crans-Montana, esso assume prevalentemente una forma paternalistica: le persone giovani vengono rappresentate come fragili, impulsive, incapaci di valutare il rischio e dunque bisognose di correzione, educazione o guida adulta. Nel caso dei *maranza*, invece, l'adultismo si intreccia con classismo e razzializzazione, producendo una rappresentazione in cui la gioventù non è più soltanto immatura o vulnerabile, ma potenzialmente minacciosa, deviante e da contenere. Ne derivano due modalità differenziate di governo simbolico: da un lato dispositivi correttivi fondati sulla tutela e sulla responsabilizza-

zione individuale; dall'altro logiche securitarie che legittimano sorveglianza, esclusione e interventi repressivi.

Per i contesti educativi ciò implica una questione cruciale. Quando i frame della fragilità o della pericolosità vengono assunti come griglie interpretative implicite, l'incontro educativo rischia di trasformarsi in una pratica di conferma delle categorie prodotte dal discorso pubblico. In questa prospettiva, la riflessione pedagogica è chiamata a riaprire lo spazio della soggettivazione (Biesta, 2009), rendendo visibili le condizioni sociali e culturali che strutturano le condotte giovanili e sottraendole a letture esclusivamente moralizzanti.

Ciò implica la necessità di sviluppare pratiche riflessive capaci di interrogare criticamente le categorie attraverso cui la gioventù viene rappresentata nello spazio pubblico. La scuola, i servizi educativi e i contesti formativi possono così configurarsi come spazi in cui decostruire i processi di stigmatizzazione e favorire letture contestuali delle esperienze giovanili. In questa prospettiva, una pedagogia critica della gioventù richiede di intrecciare livelli di analisi individuali, relazionali e strutturali, evitando spiegazioni riduttive fondate sulla colpevolizzazione o sulla patologizzazione delle differenze. Ciò implica anche quella capacità immaginativa richiamata da Nussbaum (2010): riconoscere nell'altro un soggetto situato e irriducibile alle etichette che lo precedono. È qui che la pedagogia può ritrovare la propria funzione critica: non confermare le gerarchie simboliche già date, ma rendere possibile una parola capace di interromperle (hooks, 1994).

Riferimenti bibliografici

Amaya, A., Bach, R., Keusch, F., Kreuter, F. (2021). New data sources in social science research: Things to know before working with Reddit data. *Social Science Computer Review*, 39(5), 943-960.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46.

Bragg, S., Buckingham, D. (2014). Conclusion: Elusive 'youth'. In D. Buckingham, S. Bragg, M. J. Kehily (Eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 273-287). Palgrave Macmillan.

Butler, J. (2022). *What World Is This?: A Pandemic Phenomenology*. Columbia University Press.

Cohen, S. (2002). *Folk devils and moral panics.* Routledge.

Di Valvasone, L. (2023). Maranza, un vecchio giovanilismo. *Italiano Digitale*, XXVI(2023/3), 155-161.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2004). Semiotic aspects of social transformation and learning. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 225-235). Lawrence Erlbaum Associates.

Ferreira, V. S. (2018). A generational approach to somatic cultures: Modes of attention to the young body in Contemporary Portuguese Society. *Societies*, 8 (4), 102.

Glassner, B. (2009). *The culture of fear: Why Americans are afraid of the wrong things: Crime, drugs, minorities, teen moms, killer kids, muta*. Hachette UK.

Griffin, C. (2004). Representations of the Young. *Youth in society*, 2, 10-18.

Habib, M., Osmont, A., Tavani, J. L., Cassotti, M., Caparos, S. (2023). Is adolescence believed to be a period of greater risk taking than adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*, 28 (1), 2242469.

Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J., Roberts, B. (1978). *Policing the crisis: Mugging, the state, and law and order.* Macmillan.

Haslam, N. (2006). Dehumanization: An integrative review. *Personality and social psychology review*, 10(3), 252-264.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge (trad. it. *Insegnare a trasgredire: l'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).

Ibrahim, A. (2014). Critical Youth Studies: An Introduction. In A. Ibrahim, S. R. Steinberg (Eds.), *Critical Youth Studies Reader* (pp. 15-19). Peter Lang Publishers.

López, I. H. (2013). *Dog whistle politics: How coded racial appeals have reinvented racism and wrecked the middle class*. Oxford University Press.

Magaraggia, S., Benasso, S. (2019). In transition… Where to? Rethinking life stages and intergenerational relations of Italian youth. *Societies*, 9 (1), 7.

Nerozzi, M. (2026, January 2). *Il soffitto molto basso e quella scala stretta come unica via di fuga.* Corriere della Sera, p. 6.
Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton University Press.
Pain, R. (2001). Gender, race, age and fear in the city. *Urban studies*, 38 (5-6), 899-913.
Proferes, N., Jones, N., Gilbert, S., Fiesler, C., Zimmer, M. (2021). Studying Reddit: A systematic overview of disciplines, approaches, methods, and ethics. *Social Media + Society*, 7(2).
Ritchie, G. (2017). "Youth" as theory, method, and praxis. In *Youth as/in crisis: Young people, public policy, and the politics of learning* (pp. 13-26). SensePublishers.
Rogers, R. (2004). Setting an agenda for critical discourse analysis in education. In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 237-252). Lawrence Erlbaum Associates.
Secci, C. (2024). Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler. *Educazione Aperta*, 15.
Smith, K. M. (2024). Using adultism in conceptualizing oppression of children and youth: More than a buzzword?. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 23 (1).
Statista. (2025). *Social media: Reddit users in Italy*. https://www.statista.com/study/73528/social-media-reddit-users-in-italy/
Telzer, E. H., Dai, J., Capella, J. J., Sobrino, M., Garrett, S. L. (2022). Challenging stereotypes of teens: Reframing adolescence as window of opportunity. *American Psychologist*, 77 (9), 1067.
Wodak, R., Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies.* Sage.
Wray-Lake, L., Henderson, D. K., Rottenberg, J., Lee, S., Wilf, S., Umo, R., et al. (2026). Adolescents' Experiences of Anti-Youth Ageism. *Journal of Adolescent Research*, 07435584251400757.

Francesco Paolo Romeo
Giudice onorario, Tribunale per i Minorenni di Taranto; Ricercatore in Pedagogia sperimentale, Università Telematica Pegaso
francescopaolo.romeo@unipegaso.it

Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia

Rediscovering the «language» of those who now have no voice. Reflections and criteria for guiding the speech of adolescents and young people in the post-pandemic era

Call

Narrative closures and *urgencies* represent two opposing modes adopted by individuals, especially young people today, in an attempt to define their identity, position themselves within a social context, and establish a future perspective through language; one of the most important mental functions available to us.
Recovering the concept of *lalangue*, which Lacan uses to explain the newborn's dependence on the mother's language, this theoretical-argumentative essay suggests how it's possible today to simplify the complexities of adolescence and youth following traumatic events. A minimum pedagogical and didactic criterion is therefore necessary to help, even in school, rediscover lost words, thus allowing that «tongue» now dangerously hidden and private, to gain a shared public discourse capable of rediscovering existential meaning in an age of evident narrative and meaning deserts.

Keywords: adolescent and youth fragility, language, multilevel crisis, search for meaning and significance, pedagogical and didactic criteria

Chiusure e *urgenze narrative* rappresentano due modalità opposte che la persona adotta, soprattutto i giovani e giovanissimi del nostro tempo, nel tentativo di definirsi da un punto di vista identitario, posizionarsi all'interno di un contesto sociale e darsi una prospettiva futura per mezzo del linguaggio; una delle più importanti funzioni mentali di cui disponiamo.
Recuperando il concetto di *lalangue*, che Lacan utilizza per spiegare la dipendenza del neonato dal linguaggio della madre, in questo saggio teorico-argomentativo si vuole suggerire come sia oggi possibile semplificare la complessità adolescenziale e giovanile post eventi traumatici. Si rende pertanto necessaria una criteriologia minima pedagogica e didattica che aiuti anche fra i banchi di scuola a ritrovare le parole perdute, permettendo quindi a quella «lingua» ora pericolosamente nascosta e privata di guadagnarsi un discorso pubblico condiviso capace di riscoprire i significati esistenziali in un tempo di acclarati deserti narrativi e di senso.

Parole chiave: fragilità adolescenziale e giovanile, linguaggio, crisi multilivello, ricerca di senso e significati, criteriologia pedagogica e didattica

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Romeo, F.P. (2026). Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 246-256. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-24

Corresponding Author: Francesco Paolo Romeo | francescopaolo.romeo@unipegaso.it

Received: 10/03/2026| **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-01-2026-24

1. La «lingua» prima del significato

È Jacques Lacan (1983) a introdurre il concetto di *lalangue* in riferimento ai nessi esistenti fra il linguaggio, l'inconscio e il godimento.

Lo psicanalista francese illustra come i neonati dipendano nei primi anni di vita dalle madri, non soltanto per il nutrimento e l'affetto ricevuto, ma anche per le parole che grazie a loro iniziano per la prima volta ad ascoltare.

Questa *dipendenza dalle parole della madre* assoggetta il neonato al modo in cui essa racconta la relazione con il mondo che abita, con parole ed anche con canti e suoni che lo introducono gradualmente in una vita di relazione sempre più ampia.

Lalangue, scritto in una sola parola, che richiama perciò il concetto di *lallazione*, si riferisce quindi ad un primitivo linguaggio del neonato che si sostanzia di elementi sonori divertenti e al contempo dell'inconscio della madre.

In questa fase della vita del neonato, la *lalangue* è ancora privo di significati poiché antecedente all'acquisizione di una sintassi e di un vocabolario di termini specifico.

Lacan spiega come questo primitivo linguaggio continuerà ad interferire nella vita della persona adulta nonostante l'acquisizione di un linguaggio più colto e condiviso e in modo particolare nei momenti di difficoltà, cioè quando proprio il linguaggio intimo risulterà quello più adatto per tentare di spiegare gli accadimenti; un linguaggio che di fatto ricorda alla persona esperienze antiche in cui corpo e parola si annodavano per la prima volta assieme (Lebrun, 2021).

A differenza di Freud che lo lega maggiormente alla relazione con il padre *castratore*, l'inconscio *lacaniano* è materno; specifico di un incontro del corpo del neonato con il corpo della madre.

In un contesto generale in cui si osservava il declino graduale della figura paterna (Zoja, 2016), Lacan (1975-1976) invita dunque a considerare l'inconscio *al femminile* e non già come evento strutturato attorno a un linguaggio da comprendere nei suoi soli aspetti simbolici, bensì come ente primordiale della persona impermeabile all'azione del significante.

Nel tentativo di non ridurre l'inconscio della persona alla sua interpretazione, lo psicanalista lo pensa come un **«**evento di corpo**»**, più come nucleo profondo che come parola dalla quale approdare al senso, mettendo così in risalto la dimensione reale dell'evento nei termini di traccia di godimento *senza-senso* scritta nel singolare corpo del *parlessere* (ovvero un linguaggio impossibile da scorporare dal corpo, dalla lingua e dalle labbra che possono articolarlo), cifra libidica attorno a cui si strutturano i sintomi della persona e le sue forme di soddisfazione (Cosenza & D'Alessandro, 2012).

Da questo ragionamento, ne discende che per Lacan è impossibile riassorbire integralmente nella simbolizzazione il reale pulsionale della persona, ovvero il *parlessere del* e *nel* corpo della persona.

Della differenza tra un linguaggio come sistema simbolico e il linguaggio materno, al principio della vita di un figlio più materiale, corporeo, luogo di godimento, fatto di suoni, vocalizzi, ritmi, giochi di parole e doppi sensi, da ogni punto di vista una *lingua prima del significato*, si è anche interessato Recalcati.

L'autore spiega come la *lalangue* sia in effetti la lingua che nutre i primi scambi vitali tra madre e figlio e rappresenti l'originaria esperienza che il corpo del bambino fa della lingua intesa come suo organo plurifunzionale (2015).

Per i nostri discorsi, la dimensione materna della *lalangue* mette soprattutto in evidenza un momento della vita della persona in cui si scopre pienamente la cura; una sintonizzazione affettiva e cognitiva tra il Sé e l'Altro da Sé.

Non si tratta pertanto di comprendere il significato di quell'intesa e/o di certi comportamenti e messaggi, piuttosto occorre mettere in risalto l'esperienza di una iniziale e significativa appartenenza.

2. Trauma senza trama nei giovani e giovanissimi dell'era post Covid-19

La possibilità o meno di legarsi all'Altro da Sé, di costruire una trama relazionale significativa a partire dall'infanzia, può anche spiegare l'espressione e il mantenimento di specifici sintomi disfunzionali in risposta ad un trauma, *relazionale* o *massivo* che sia, come è stata l'emergenza sanitaria da Covid-19.

I sintomi che possono insorgere in ragione di un mancato e resiliente superamento del trauma, secondo il nostro ragionamento, rappresenterebbero dunque uno strappo di una trama relazionale che ha come smarrito la gioia dell'interazione.

Se con sguardo *lacaniano* pensiamo, per esempio, a un funzionamento *borderline di personalità*, specifico di un'organizzazione psichica molto sofferente nella sua componente affettiva (Cancrini, 2006), non possiamo esclusivamente indagare il linguaggio dell'adolescente e la sua struttura, ma occorre prestare attenzione a quel significante che inciso nel corpo produce godimento oppure dolore.

Non è un caso se questi adolescenti sperimentino nella realtà di tutti i giorni la loro dimensione emotiva in maniera caotica, dirompente e attraverso il corpo, si è detto alla disperata ricerca di una trama relazionale significativa e, quindi, di un nuovo modo di uscire dalle tempeste emotive causate sovente da genitori non responsivi.

Infatti, con questi giovani pazienti si fatica al principio a stabilire un dialogo, è cioè impossibile concatenare significanti nel tentativo di produrre una struttura di significazione, e per entrare in risonanza affettiva con loro occorre invece investire sui comportamenti e sugli agiti irruenti; vale a dire imparare a ritrovare quella «lingua» del corpo di chi in quel momento non ha più voce: cioè la *lalangue*.

Occorre certamente fermarsi, sintonizzarsi affettivamente, ritrovare la *lalangue* e alla fine provare a parlare con quel bambino come "bloccato" all'inizio della sua esperienza di vita, ma prima di tutto è necessario riconoscere come sofferente il corpo di quel giovane paziente *borderline*; un paziente che spesso nasconde la sua lingua *prima e priva dei significati*.

Solo attraverso quest'opzione metodologica, che non riguarda il codice anonimo del linguaggio, ma vuole raggiungere quel deposito stratificato di segni generatosi nella relazione tra madre e figlio (Recalcati, p. 46), egli potrà recuperare dalla sua memoria incarnata quell'antichissimo lessico di cura al momento dimenticato, o mai vissuto e ascoltato e quindi fortemente desiderato, e al tempo stesso cominciare a rammendare simbolicamente e fuor di metafora quella trama relazionale bucata dal trauma.

Un'unica e avvolgente vocale, la *u*, che sul piano semantico differenzia enormemente le parole *trama* e *trauma* e che nelle menti di molti adolescenti e giovani si pone oggi come spartiacque tra un'esperienza di vita ritmata emotivamente e socialmente parlando e un'altra che, per i più vari motivi, ha invece perduto tali ed edificanti ritmi per la persona.

Ancora oggi, a distanza di circa sei anni da quando l'OMS ha dichiarato l'inizio della pandemia da Covid-19, milioni sono nel mondo i giovani e i giovanissimi alle prese con le difficoltà di "rammendare" le trame di senso e significato bucate, di prendere parola riguardo i temi che stanno loro più a cuore, cosicché il dolore esistenziale si pone come argine alle progettualità.

E ricordiamo a noi stessi che l'emergenza sanitaria è solo una delle *emergenze multiple* (Gjergji, 2021) che hanno reso più complessa la società agli loro occhi a cavallo tra i millenni.

Traducendo il lascito *lacaniano* nella pedagogia e nella didattica inclusiva, dunque con la volontà di costruire intenzionalmente contesti di vita e apprendimento realmente partecipativi, accessibili nella comunicazione e capacitanti l'autodeterminazione di tutti, è possibile osservare a scuola conferme di un godimento *senza-senso* sempre più evidente, come testimoniano anche le aggressioni ai docenti che non possiamo di certo fronteggiare con i soli provvedimenti normativi.

Dunque, ci pare ancora più indispensabile denunciare i drammi che imprigionano i loro potenziali trasformativi per cambiare finalmente rotta nella direzione di una piena riconoscibilità dei minori, dei giovani e dei bisogni interdetti di cui sono portatori.

Se dovessimo provare a definire un corteo di sintomi che caratterizzano attualmente l'età evolutiva e quella giovanile, direi di partire con l'osservazione di quella vasta fenomenologia di comportamenti di-

sfunzionali che interessa complessivamente queste età della persona e, *in primis*, la progressione di *in*-abilità emotivo-affettive e socio-relazionali fra i giovanissimi registrata specialmente negli ultimi vent'anni.

L'aumento dei fenomeni del bullismo e del cyber-bullismo fra i banchi di scuola e in rete – che nel 2017 ha sollecitato il nostro Paese a legiferare in tal senso (Legge 71/2017) e introdurre poi nuove misure per prevenirli e contrastarli (d.lgs. 99/2025) –, dell'antisocialità adolescenziale testimoniata dalla non rara trasformazione dei gruppi in bande giovanili – su tutte ricordiamo la *baby gang* degli "orfanelli" di Manduria (TA) che nel 2019 ha portato alla morte un disabile adulto per le percosse ricevute, ma scriviamo purtroppo a pochi giorni dall'omicidio del giovane bracciante agricolo originario del Mali Bakari Sako, sempre per mano di un minorenne tarantino –, delle maxi risse dal 2020 in avanti, del *revenge porn*, ancora gli inenarrabili abusi di gruppo ai danni di minorenni a Caivano nell'estate 2023 e in ultimo l'incremento delle guerriglie urbane, sembrano quasi spegnere del tutto, "mortificarle", quelle parti vitali della persona invero indispensabili alla piena realizzazione affettiva e relazionale, al punto che ho di recente introdotto nella riflessione pedagogica il paradigma della *zombificazione dell'animo giovanile* (Romeo, 2024; 2025).

Un paradigma che trascende la sola dimensione metaforica per assumere nostro malgrado valore reale, dal momento che le relazioni più rarefatte e formali da un punto di vista affettivo, l'iperconnessione e la scarsa interazione nei contesti di vita, spingono un adolescente su due a maturare un pensiero suicidario (Tintori & Ciancimino et al., 2025).

Se però l'*esigenza di senso* dà forma e orienta la condizione adolescenziale verso una piena consapevolezza di Sé, dobbiamo dunque domandarci, in una prospettiva inclusiva, perché attualmente giovani e giovanissimi vivono un così doloroso presentismo e soprattutto capire come mettere *in potenza* questa condizione, spesso astratta e inafferrabile, affinché si trasformi in un reale processo di ricerca di significati (Arioli, 2013).

3. La «lingua» in cerca del significato

Si è detto che il senso resta astratto e inafferrabile fino a quando non viene concretizzato e contestualizzato attraverso una decisa presa in carico della persona.

In altri termini il senso, senza la concretizzazione in uno o più significati, rimane evanescente (ibidem, p. 81).

La progettualità responsabile della persona ruota perciò attorno alla capacità di rispondere alle domande: per chi e che cosa occorre essere responsabili?

Seguendo la concezione *frankliana* (2005), i nostri giovani e giovanissimi *cercatori di senso* devono essere prima di tutto capaci di comprendere emotivamente il grado di un valore potenzialmente presente in ogni situazione e, quindi, in attesa di essere svelato e realizzato.

Ma come è possibile vivere una vita ricca di senso se il riduzionismo imperversa anche nelle spiegazioni che gli adulti danno di questo presentismo diffuso, certamente doloroso e infecondo dal punto di vista progettuale?

In più, Frankl (2001) avverte che quando una persona si interroga riguardo lo scenario complesso che gli si pone davanti nel tentativo di semplificarlo, ed è afferrata dal vuoto esistenziale, potrebbe dedicare molto tempo alla riflessione che tenderebbe così a trasformarsi in una *iper-riflessione* o, quando si è in gruppo, in una *iper-discussione*.

Iper-riflessione e iper-discussione rappresentano tuttavia ostacoli alla ricerca di senso, poiché le parole stentano a trasformarsi in azioni concrete.

Potremmo definire questa postura della persona in cerca di senso *riflessività-senza-agentività* (Archer, 2010), oppure intenderla alla stregua di un monologo interiore ipermaturato molto simile a quelle ruminazioni depressive che consolidano le paralisi progettuali piuttosto che slanciare il progetto di Sé.

Quando un adolescente o un giovane riflettono eccessivamente e in solitudine, il rischio è perciò quello di chiudersi definitivamente in se stessi, fino a dimenticare persino il suono della propria voce.

E non sono rari i casi in cui la voce degli adolescenti diventi stridula, tremolante, addirittura infantile, poiché si ha paura di dire qualcosa riguardo i bisogni che si vorrebbero invero realizzare.

In altri termini la «lingua», intesa in questo saggio più come organo che come apparato che comunica, significa e dunque diviene strumento per darsi voce, esprimere bisogni, delineare piani futuri e trovare senso e scopo alla vita, si fonde, cioè diventa tutt'uno, col corpo che l'accoglie.

Cosicché, accanto ai tanti sintomi che abbiamo osservato negli anni che ci dividono dalla pandemia (Romeo, 2021a), come l'appiattimento emotivo, l'aumento di comportamenti compassionevoli e non già empatici, dell'ansia, della tendenza a colpevolizzarsi e a smitizzarsi piuttosto che autoassolversi e rendersi mitici nel proprio racconto (Gottschall, 2014), siamo anche testimoni di un sintomo tutto nuovo che interessa la «lingua» dei giovani e giovanissimi, non più a supporto della significazione perché incapace di tradurre l'angoscia che mortifica il corpo in un progetto di vita indipendente.

La «lingua» a cui mi riferisco somiglia molto alla *lalangue* di Lacan o a quel *linguaggio autistico*, e perciò illogico e poco realistico, di cui hanno parlato in tempi diversi Piaget (1923) e Bleuler (1951).

È come se la persona fosse via via regredita a uno stadio di sviluppo primitivo passando da una lingua in grado di raccontare la sua piena maturità psicologica, personalizzata con parole dense di significato secondo la storia affettiva e gli interessi personali, a un lessico prima familiare, poi anche paterno e infine esclusivamente materno, inconscio, corporeo.

Sono bloccati in questo stadio moltissimi nostri adolescenti e giovani; uno stadio di potenziale sviluppo che sollecita l'adulto a ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce per darle la possibilità di rintracciare il senso e i significati perduti.

4. Una criteriologia pedagogica e didattica per superare i regressus ad pueritiam sub specie linguae

Porsi come un grande orecchio in ascolto, ovvero assumere la funzione narrante

La parola, in alternativa all'immagine-simulacro della realtà, nasce nel contesto del Paleolitico superiore, periodo in cui *l'Homo sapiens sapiens* adatta biologicamente questa nuova tecnologia della mente alla sua percezione-sensoriale/attività-motoria (tra i 200-250.000 e i 70-100.000 anni fa) (Antinucci, 2011).

Poiché la percezione visiva rappresenta l'anello fondamentale della *catena sensomotoria*, che preesiste alla comparsa dell'"uomo che sa di sapere" già da molti milioni di anni, e dal momento che la cognizione sensomotoria funziona solo in uno scambio con una realtà immediatamente accessibile, vicinissima, sulla quale l'azione motoria produce risultati modificandola, la nascita del linguaggio presuppone una catena sensomotoria partecipata fra più interlocutori che diventano via via dei parlanti.

La parola pronunciata, diversamente dal segno che invece fissa, per esempio sulle pareti di una caverna, l'immagine di un bisonte non già per soddisfare il bisogno di osservarlo, conoscerlo meglio e in seguito farlo conoscere (questo accadrà più avanti nel tempo quando tra i 100.000 e i 70.000 anni fa emergerà il pensiero astratto e ancora dopo quello creativo che daranno entrambi al segno un carattere identitario, sociale, magico, estetico e per questo slegato dalla sussistenza), bensì primariamente per catturarlo e "nutrirsi" dell'animale da cui evidentemente dipende la sopravvivenza dell'uomo paleolitico (*ivi*, p. 22), nasce in definitiva come necessità di *condividere la realtà* senza per forza entrare direttamente in contatto percettivo con essa.

È in questo contesto storico e sociale che il linguaggio si infila nella nostra evoluzione biologica, al tempo ancora solo come fenomeno acustico, dando la possibilità all'"uomo che sa di sapere" di generare conoscenza a partire da un'esperienza sensomotoria che diventa anche di altri.

Sotteso alla nascita del linguaggio c'è dunque il bisogno, evolutivo, di condividere una realtà esterna alla persona, di comunicarla e farla conoscere.

Oggi sappiamo quanto sia difficile, specialmente per i nostri giovani e giovanissimi, esternare e artico-

lare il proprio mondo interiore emotivo di non semplice accesso anche quando non si considerano traumi particolari.

Tuttavia, per i criteri pedagogici e didattici che andiamo delineando, sappiamo che l'evento della parola non è che lo svelamento di un'appartenenza, l'improvvisa epifania di una relazione di cura che lega affettivamente più persone.

Sull'*in*-capacità e l'*im*-possibilità di narrarsi ne ha parlato forse meglio di altri Primo Levi, poiché l'urgenza narrativa esplosiva (Levi, 1997) e per certi versi patologica (Grassano, 1981) che lo caratterizzò una volta guadagnata la liberta da Auschwitz III-Monowitz, non trovò purtroppo orecchi davvero in grado di ascoltare e orientarla in senso utile.

Nonostante il racconto e in seguito la scrittura della sua personale testimonianza, *Se questo è un uomo* (1958), l'avesse portato in giro per il mondo incontrando platee numerose di studenti, il vuoto esistenziale creatosi a ventiquattro anni per l'assenza di contesti narrativi profondamente interessati al suo dramma, non gli fecero alla fine ricucire le ferite che la colpa di essere sopravvissuto aveva generato sino a portarlo al suicidio.

Nella pratica scolastica e pedagogica, diventare oggi un grande orecchio in ascolto, ovvero *assumere la funzione narrante*, ci pare essere il primo criterio per andare oltre i *regressus ad pueritiam* di migliaia di adolescenti e giovani come bloccati in un momento della vita psichica in cui il loro linguaggio si impoverisce sintatticamente e semanticamente, collassa come su se stesso smettendo di essere quel "ponte" verso l'altro, disertando altresì quel salvifico appuntamento con una dimensione di senso e di significati condivisa.

La scuola non deve perciò lasciare sole le nuove generazioni davanti al proprio vuoto esistenziale o all'urgenza di raccontarsi, ma è necessario progettare spazi e tempi in cui la narrazione autobiografica, la testimonianza personale, anche le storie emblematiche dei personaggi della letteratura, diventino protagoniste sollecitandole a trovare le parole giuste per nominare i bisogni interdetti, legittimare il proprio punto di vista e progettare il futuri personale e professionale entro una comunità di senso condivisa.

Ritornare ad accendere un fuoco al centro dei racconti personali, ovvero sacralizzare le storie di vita

Ritornando a quella caverna primordiale all'interno della quale donne e uomini antichissimi scoprirono il fuoco non solo per riscaldarsi, bensì per illuminare i punti oscuri dell'esistenza attraverso le loro prime *parole-suoni* (Murakami, 2019), un altro *criterio-guida* imprescindibile se vogliamo riprendere la via del progetto è rendere la parola 'sacra' anche quando appena borbottata.

Come se ci trovassimo all'interno in un enorme e moderno *circle time* intenzionalmente guidato da adulti capaci – metodologia educativa e didattica da riscoprire maggiormente a scuola –, vuol dire sollecitare adolescenti e giovani a sedersi nuovamente e piacevolmente attorno a un fuoco simbolico che ristora affettivamente e ridà alle loro parole la certezza di essere le uniche, anche per orecchi disabituati a farlo, che vale davvero la pena ascoltare se si vuole costruire un futuro tangibile.

Il fuoco simbolico cui faccio cenno, o se preferiamo fuor di metafora il discorso comune che sollecitiamo a riscoprire, ritualizza e valorizza i discorsi dei nostri giovani e giovanissimi invitando dunque la loro «lingua» a ritornare a essere ancora una volta quello strumento elettivo per fronteggiare la complessità, dirsi quindi resilienti e traguardare una prospettiva esistenziale e professionale possibile.

In più, su un piano metodologico, se osserviamo oggi la comunicazione *adolescente/giovane-adulto*, sempre più silenziosa oppure virtuale, ma comunque impermeabile ad ogni esplorazione emotiva se guardiamo in particolare la sua trasformazione nella forma di *emoticon*, solo rendendo *sacre* le storie la narrazione di Sé può assolvere tutte le funzioni che possiamo attribuirle.

Volendo qui brevemente sintetizzare le più significative, le narrazioni consentirebbero agli individui di: *comunicare con gli altri, trasmettere*, *tramandare e tesaurizzare informazioni e saperi*; *verbalizzare/sedare le emozioni sperimentate in seguito a esperienze traumatiche* (Romeo, 2016); *socializzare le emozioni*, *identificarle/nominarle attraverso un vocabolario emotivo che ne favorisca di conseguenza la gestione*;

dare ordine al disordine della realtà; *negoziare i significati attribuiti agli eventi, a se stessi e alla realtà* ed *esercitare previsioni sul futuro* (Batini & Giusti, 2008); *interpretare e costruire la realtà* (Bruner, 1991); infine *dare un senso a ciò che senso sembra non averne* (Frankl, 2005).

Infondere fiducia incondizionata nell'altro, ovvero coltivare nuclei di fiducia interiore

C'è un filo sottile che lega assieme la narrazione di Sé alla fiducia verso se stessi e gli altri; indubbiamente anche alla fede – i concetti condividono infatti la radice etimologica latina *fides* – se pensiamo alla dimensione spirituale della persona specialmente nelle tempeste della vita.

E questo filo appare ancora più visibile se comprendiamo la tramatura culturale su cui poggia, in gran parte caratterizzata da un ribaltamento della *dinamica della costruzione della relazione fiduciaria* (Paparella, Romeo & Tarantino, 2022).

Vuol dire che l'azione incondizionata di affidarsi all'altro, fondativa delle nostre comunità almeno fino alla metà del Novecento, quand'era possibile scambiarsi beni immateriali e di consumo secondo pre-consumistiche logiche del vicinato e del dono senza contro-dono (Mauss, 2002), sembra oggi superato da un atteggiamento diffuso che vede l'altro meritevole di una fiducia da concedere solo per gradi.

Una sfiducia generalizzata verso l'altro che, come in un gioco di specchi, diventa anche una sfiducia verso se stessi.

Ritornando al filo simbolico che stiamo cercando di rinforzare, possiamo certamente dire che quando la fiducia illimitata manca o scarseggia nei contesti di vita e di apprendimento, è anche impossibile *confidarsi*, ovvero narrarsi all'interno di una cornice plurale e non già solitaria che si trattiene dal giudicare poiché interessata viceversa a rafforzare i legami sociali e sostenere la persona nella sua crescita.

In un'epoca post-narrativa, infatti, la velocità del digitale ha scalzato le narrazioni autentiche in ragione di uno *storyselling* consacrato al consumismo o al più alla promozione narcisistica di se stessi (Han, 2024).

Allora, come nell'incantesimo *Lumos* che Harry Potter ha imparato rapidamente a lanciare illuminando la punta della sua bacchetta magica durante le esplorazioni notturne di Hogwarts, ricordiamoci senza essere maghi che è oggi essenziale "schiarire" e quindi infondere – dal latino *infundĕre* ovvero versare dentro – nei giovani e giovanissimi quel sentimento relazionale che soprattutto la fiducia rappresenta.

Senza questi ripetuti e intenzionali *esercizi di fiducia* nei loro confronti, quei nuclei attorno ai quali il senso di sicurezza personale dovrebbe consolidarsi andranno gradualmente erodendosi, impoverendo al contempo il linguaggio personale e quel dialogo sociale indispensabili per differenziarsi e definirsi nel mondo.

Quando l'immagine sostituisce la parola, ovvero esplorare e codificare l'universo metaforico-simbolico della persona

Abbiamo visto come a un certo punto della sua evoluzione l'uomo adotti una nuova tecnologia della mente, il linguaggio, che permette ai *sapiens* maturi di riferirsi alla realtà e quindi di poterne parlare.

L'interrogativo che affiora spontaneamente può allora essere: atteso che caratterizzano entrambe le nostre esperienze di vita, quale delle due tecnologie della mente è la più importante?

Questa domanda ha fortemente contrassegnato anche un dibattito scientifico specifico sul finire degli anni Ottanta del Novecento; quello acceso tra i *proposizionalisti* e i *pittoralisti*.

Al tempo, gli psicologi cognitivisti distinguevano le *teorie proposizionaliste*, basate su un codice verbale e che considerano le immagini mentali come epifenomeno del "mentalese" (linguaggio della mente) teso dunque a meglio spiegare le informazioni che le sottendono e descrivono, dalle *teorie pittoraliste*, basate invece su un codice immaginifico/pittorico che pongono le immagini mentali alla base del funzionamento della nostra mente.

Il dibattito trovò più avanti in Paivio (1986) un punto di equilibrio, dato che lo psicologo, pur mante-

nendo concettualmente separati e differenti i due sistemi di elaborazione e rappresentazione delle informazioni, li reputava interdipendenti.

Oggi possiamo certamente dire che la risposta a un evento traumatico è prima di tutto un'esperienza fisica, in quanto nel corpo della persona si susseguono tutta una serie di attività neurofisiologiche ancestrali che "spengono" (calo del flusso ematico e matabolico) la parte razionale del cervello per dare la possibilità a quella emotiva di trovare una via di fuga dal problema (Herbert & Didonna, 2006, p. 77).

In altre parole, dinanzi ai traumi la persona non riesce a utilizzare sin da subito il linguaggio, in quanto impossibilitata biologicamente parlando a farlo (diminuzione dell'attività dell'area di Broca, iperattivazione dell'amigdala, perdita di efficacia della corteccia prefrontale, ecc.) (Herman, 2015).

In queste occasioni, il linguaggio sarebbe una tecnologia della mente troppo lenta e costosa da utilizzare, dunque il sistema nervoso attiva una sorta di modalità di sopravvivenza più istintiva e veloce.

Difatti, quando per esempio una donna vittima di violenza viene repentinamente collocata assieme ai figli in una comunità alloggio che possa proteggerli, difficilmente sceglie la via del linguaggio per elaborare il suo vissuto, mentre è possibile che cerchi di raccontare la sua ingarbugliata e tragica vita affettiva attraverso qualche metafora e i figli ricomincino dal canto loro a disegnare.

Metafore e immagini mentali sono anch'esse una forma di espressione, comunicazione e fronteggiamento del trauma che occorre perciò saper prima capacitare sapientemente e in un secondo momento interpretare.

Rappresentano, analogamente alla parola, un risultato apprenditivo emotivo, sociale e insieme corporeo, cioè vengono in maggior misura "confezionate" – questo è il verbo fortemente raffigurativo che possiamo utilizzare per rendere l'idea della difficoltà, ma anche del dono esistenziale che comporta questa operazione mentale –, se c'è qualcuno disposto a *ri*-costruire una cornice di cura attorno ai sopravvissuti in chiave oblativa.

Su un piano metodologico, il *coefficiente di densità metaforica* (Gelo, 2007), ovvero la frequenza con la quale vengono prodotti contenuti metaforici entro la coppia paziente/terapeuta, dimostra infatti come siano proprio le relazioni significative il volano di una comprensione più profonda di se stessi, dell'elaborazione del vissuto traumatico e, di conseguenza, del cambiamento personale.

Se rispondiamo adesso alla domanda che ci siamo posti, possiamo certamente dire che non c'è un primato specifico di una tecnologia della mente sull'altra, ma l'utilizzo che la persona fa del proprio linguaggio, di un'immagine abbozzata su un foglio di carta o ancora di una metafora attraverso la quale prova a sunteggiare il suo vissuto, dipende dalla sua età e dagli strumenti concettuali ed emotivi di cui dispone, ma risulta certamente dirimente quell'*intelligenza interpersonale* grazie alla quale insegnanti e operatori della relazione educativa e di cura la affiancano per orientarla lungo la strada della significazione e, perciò, di un superamento positivo del trauma.

Se allora il fronteggiamento di un trauma specialmente nei giovanissimi fa prevalere l'impulso sulla riflessione, anche in ragione di una corteccia prefrontale che termina la sua maturazione intorno ai 20-25 anni e che risulterebbe dunque in balia di un cervello rettiliano e limbico già pienamente sviluppato (tronco encefalico e cervelletto) (MacLean, 1990), e dal momento che la loro «lingua» appare oggigiorno incapace di guadagnarsi uno scenario pubblico, riscoprire i significati essenziali della vita e darsi una direzione progettuale, ricordiamo quanto indispensabile sia perseguire come criterio dell'agire pedagogico e didattico l'*esplorazione e la codifica simbolica delle storie di vita*.

Vale a dire porre anche a scuola attenzione all'*apparato metaforico-simbolico* delle storie prestandosi queste a complesse e inanellate funzioni di: "scongelamento" emotivo-affettivo, comunicazione, socializzazione, riconoscimento e posizionamento esistenziale entro la dimensione sociale di cui si è parte, organizzazione e decifrazione del vissuto, *ri*-significazione della realtà e, in ultimo, orientamento del progetto di vita.

Infatti, il *fare metaforico* (Lakoff & Johnson, 1998) è competenza trasversale necessaria per parlare di "qualcosa nei termini di un'altra cosa" – incentivabile nella didattica attraverso un romanzo, un disegno, una scultura, un testo musicale, il movimento –, nel tentativo di attribuirne significato e senso alle esperienze di vita specie quelle difficili.

Recuperare le logiche del fianco a fianco e del faccia a faccia, ovvero prossimità, corporeità ed esperienze significative nei processi educativi, formativi e didattici

Se consideriamo oggi la «lingua» dei giovani e dei giovanissimi soltanto come organo del corpo e non già come strumento fondamentale di costruzione identitaria (Petrosino, 1999), poiché l'evento della parola è spesso negato nel secolo recentemente definito *dell'insostenibilità* – ecologica, antropologica, psicologica e direi a questo punto narrativa – (Prisco, Isch Lopez & Romero Moñivas, 2024), è sul corpo, anzi sulla vicinanza fra corpi, che dobbiamo scommettere.

Non sono purtroppo rare le immagini di adulti troppo distanti affettivamente dai loro studenti o in generale dai loro educandi, al punto che Blatterer (2007) ha ipotizzato un vero e proprio *deficit di riconoscimento*, e cioè la mancanza di quel processo consapevole di accettazione e integrazione dei giovani al mondo adulto.

Infatti, li abbiamo spesso guardati nei volti senza riconoscerne il valore, per esempio quando nella pandemia ci si è ostinatamente soffermati sui voti senza considerare i lutti e comprenderne i bisogni conseguenti perché impreparati a utilizzare il viso e i propri occhi come canali privilegiati di orientamento positivo di una dimensione emotivo-affettiva comprensibilmente spaesata (Romeo, 2021b).

Continuiamo a tenerli seduti nei banchi per un'intera vita scolastica e accademica, consapevoli che un corpo così trattenuto non faciliterà alcun apprendimento significativo, facciamo fare loro pure pochissime esperienze significative e anche quando le scuole si dotano di laboratori moderni e costosissimi questi restano sfondo e non già palcoscenico di un sapere che certamente si imparerebbe meglio facendo (*learning by doing*) e innamorandosene (*learning by loving).*

Eppure sappiamo che dopo un'esperienza traumatica è per primo *il corpo ad accusare il corpo* (Van der Kolk, 2015), in altre parole il cervello rimane iperattivato per la paura che possa ripetersi, consegnando di fatto la personalità alle sue parti più primitive.

Cosicché tutti i sintomi patologici e duraturi passati in rassegna, di cui la «lingua» rappresenta una variante inedita abbiamo detto, vanno interpretati alla luce di questa distanza, di una prossimità tradita che occorre nuovamente sperimentare attraverso *logiche del fianco a fianco e del faccia a faccia* capaci di riavvicinare due mondi apparentemente lontani, ma inclusivi l'uno dell'altro (nei giovani c'è un bisogno di determinarsi e quindi una tensione verso l'adultità, negli adulti dovrebbe esserci viceversa un ricordo vivido della propria infanzia e adolescenza e quindi maggiore empatia nei loro confronti).

Logiche di una prossimità educativa oramai non più rinviabili se si vuole ripristinare quel processo di attribuzione semantica, fondante l'esistenza, al momento interrotto per moltissimi di loro.

5. Conclusioni

Quelli appena descritti sono criteri minimi di un agire pedagogico e didattico che voglia ridare voce ai più che vivono una condizione di multi-deprivazione sotto più punti di vista, per come ha tratteggiato ultimamente l'Istat (2023).

Lacan forse si stupirebbe nel sapere che il concetto di «*lalangue*» sia diventato spunto per approfondire le difficoltà legate al linguaggio adolescenziale e giovanile nel post pandemia, anche per noi una «lingua» corporea, pulsionale e pre-semantica e simbolica.

Tuttavia, suggerirebbe di sicuro che questo gergo contemporaneo, usato sovente come rifugio esistenziale, rimarchi in realtà un bisogno evolutivo di appartenenza affettiva, ricalcando la funzione vitale che le prime lallazioni hanno avuto per il bambino.

Spetta per concludere solo a noi adulti riscrivere le regole dei legami sociali contemporanei, affinché quel brusio di fondo, quei silenzi o urgenze narrative possano essere orientati verso la costruzione di un progetto di vita indipendente autentico e insieme gratificante.

Riferimenti bibliografici

Antinucci, F. (2011). *Parola e immagine. Storia di due tecnologie*. Laterza.

Archer, M. (2010). La riflessività e la trasformazione della società civile. *Sociologia e politiche sociali*, 13(1), 13-34.

Arioli, A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. FrancoAngeli.

Batini, F. & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.

Blatterer, H. (2007). Contemporary Adulthood. Reconceptualizing an Uncontested Category. *Current Sociology*, 55(6), 771-792.

Bleuler, E. (1951). *Autistic Thinking*, in Rapaport, D. (ed.). *Organization and Pathology of Thought: Selected Sources*. Columbia University Press.

Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*. In Ammaniti, M. & Stern, D.N. (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza.

Cancrini, L. (2006). *L'oceano borderline. Racconti di viaggio*. Raffaello Cortina.

Cosenza, D. & D'Alessandro, P. (2012). (a cura di). *L'inconscio dopo Lacan. Il problema del soggetto contemporaneo tra psicoanalisi e filosofia*. LED.

Frankl, V.E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Erickson.

Frankl, V.E. (2001). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Morcelliana.

Gelo, O. (2007). Le metafore in psicoterapia cognitivo-costruttivista: uno studio empirico su un caso di disturbo di personalità narcisistica (caso K.). In Nicolò, G. & Salvatore, S. (eds.), *La ricerca sui risultati e sul processo in psicoterapia*. Carlo Amore.

Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.

Gjergji, I. (2021). Istruzione 4.0: l'impatto della digitalizzazione sul lavoro dei docenti scolastici in Italia. *Socioscapes International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2, 207-244.

Grassano, G. (1981). *Primo Levi*. La Nuova Italia.

Han, Byung-Chul (2024). *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*. Einaudi.

Herbert, C. & Didonna, F. (2006). *Capire e superare il trauma. Una guida per comprendere e fronteggiare i traumi psichici*. Erickson.

Herman, J.L. (2015). *Guarire dal trauma*. *Affrontare le conseguenze della violenza, dall'abuso domestico al terrorismo*. Magi.

Istituto Nazionale di Statistica - Istat. 2023. Rapporto Annuale 2023. *La situazione del Paese*, Roma, Italia, in https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf

Murakami, H. (2019). *Un piccolo falò nella caverna*, Lectio magistralis, Premio Lattes Grinzane.

Lacan, J. (1983). *Il seminario. Libro XX. Ancora. 1972-1973*. Einaudi.

Lacan, J. (2006). *Il seminario. Libro XXIII. Il sinthomo*. *1975-1976*. Astrolabio.

Lebrun, J-P. (2021). *Leggere il presente con Freud e Lacan*. Mimes.

Levi, P. (1997). *La tregua*. Einaudi.

Levi, P. (1985). *Se questo è un uomo*. Einaudi.

MacLean, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Plenum Press.

Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Einaudi.

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Code Approach*. Oxford University Press.

Paparella, N., Romeo, F.P. & Tarantino, A. (2022). *Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia*. FrancoAngeli.

Petrosino, S. (1999). *L'esperienza della parola. Testo, moralità e scrittura*. Vita e Pensiero.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris.

Prisco, G., Isch Lopez, E. & Romero Moñivas, J. (2024). *Educare alla trasformazione sostenibile. Dall'agire individuale alla partecipazione comunitaria*. Junior.

Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Feltrinelli.

Romeo, F.P. (2022). Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola. *Education Sciences & Society*. 13(2), 297-312.

Romeo, F.P. (2021a). *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*. In Mongelli, A. (ed.). *Altri modi di apprendere. Sociologia, Psicologia e Pedagogia in dialogo*. Diogene.

Romeo, F.P. (2021b). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*. 2(3), 272-284.

Romeo, F.P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative*. 2(1).
Tintori, A., Ciancimino, G., Corsetti, G. & Cerbara, L. (2025) Self-isolation of adolescents after COVID-19 pandemic between social withdrawal and Hikikomori risk in Italy. *Sci Rep*. 15(1995).
Van der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione del trauma*. Raffaello Cortina.
Zoja, L. (2016). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Bollati Boringhieri.

Paola Damiani
Professoressa Associata, Università di Modena e Reggio Emilia, paola.damiani@unimore.it

Sostenere lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education: *Spiral Model* e *Inclusive Teaching Device* (ITD) del Progetto INSIGHT

Fostering inclusive development in Higher Education: The Spiral Model and the Inclusive Teaching Device (ITD) of the INSIGHT Project

Fuori Call

This paper outlines the Inclusive Teaching Device (ITD), a key output of the Erasmus+ INSIGHT Project. Conceived as an educational and training framework grounded in the 'Spiral Model,' it aims to foster the professional development of university faculty by enhancing their awareness and self-efficacy regarding students' diverse learning and participation needs. The device specifically addresses inclusive instructional re-design and the paradigm of co-development. The objective is to share the ITD's epistemological underpinnings and its original architecture, initiating a reflection on its inclusive and transformative potential at both individual and collective levels, in light of current and emerging scenarios".

Keywords: diversities in education, instructional design, inclusive teaching, co-development, university

Il presente contributo intende illustrare l'Inclusive Teching Device (ITD), uno dei prodotti chiave del Progetto Erasmus+ INSIGHT. Esso si configura come un dispositivo formativo e didattico, fondato sullo "*Spiral Model*", finalizzato a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti universitari in termini di consapevolezza e di autoefficacia nei confronti dei differenti bisogni di apprendimento e di partecipazione degli studenti nell'Higher Education, rivolto in particolare alla ri-progettazione didattica inclusiva e alla prospettiva del co-sviluppo. La finalità è quella di condividere i presupposti epistemologici e l'architettura originale dell'ITD, avviando una riflessione sui potenziali inclusivi e trasformativi a livello individuale e collettivo, alla luce dello scenario attuale e futuro.

Parole chiave: differenze, progettazione, didattica inclusiva, co-sviluppo, università

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Damiani, P. (2026). Sostenere lo sviluppo inclusivo nell'Higher Education: Spiral Model e Inclusive Teaching Device (ITD) del Progetto INSIGHT. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 257-269. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-25

Corresponding Author: Paola Damiani | paola.damiani@unimore.it

Received: 12/04/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-25

1. Stato dell' arte e bisogni formativi emergenti sull'inclusione nell'Higher Education

Il Progetto Erasmus+ INSIGHT - *Inclusive teachiNg methodS in hIGHer education* – in atto presso sette Università Europee con il coordinamento del Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore, e con la collaborazione di EDA (*European Dyslexia Association*) e SOS Dislessia, è stato attivato in risposta ai nuovi scenari e ai bisogni educativi emergenti in ambito universitario, a partire dai dati presentati da EDA (2023) sulla crescente presenza di studenti con "*Special Educational Needs*" (SEN) – in particolare *Specific Learning Disabilitie*s (SLD) – e dalle evidenze sull'aumento delle diseguaglianze educative (OECD, 2024). L'obiettivo generale del Progetto consiste nell'individuare e promuovere strategie didattiche inclusive nell'Higher Education, per sostenere l'apprendimento, la partecipazione e il benessere di tutti gli studenti, a partire da quelli "con *disabilities*" e/o situazioni di fragilità, nella prospettiva del co-sviluppo, con il coinvolgimento attivo di docenti e studenti.

Si è pertanto partiti da un'indagine preliminare tra i partner del Progetto sui significati di *inclusion, Special Educational Needs* e *disability,* sui modelli, sulle politiche e sulle pratiche nei diversi contesti, al fine di costruire un quadro iniziale (*Contextual framework*) per la definizione e la condivisione dei significati e per l'individuazione di bisogni formativi interni.

Successivamente, è stata condotta un'analisi sistematica della letteratura dell'ultimo quinquennio di lingua anglofona e italiana, tedesca, spagnola, ucraina, svedese (lingue ufficiali di ciascun paese partner) (Diaz Jiménez et al., 2025), sullo stato dell'arte e sui bisogni inerenti la cultura e le pratiche inclusive nell'Higher Education, che ha confermato le complessità e le criticità emerse nell'indagine iniziale, sostanzialmente riconducibili alla coesistenza, tra i ricercatori e tra i professionisti, di idee, percezioni, modelli e azioni diversi, a volte contrapposti. Al riguardo, Zorec et al. (2022) mettono in evidenza il divario esistente tra le politiche dichiarate e le pratiche quotidiane, sottolineando la mancanza di indicatori chiari e la presenza di una "resistenza istituzionale".

Anche i concetti utilizzati per definire gli studenti e i bisogni educativi risultano ambigui: è il caso del costrutto di *Special Educational Needs*, che, in paesi diversi, identifica situazioni diverse (studenti con disabilità oppure con difficoltà e/o disturbi dell'apprendimento e/o studenti di lingue differenti o con plusdotazione…), ma anche del termine *disability.*

La questione fondamentale ci interroga su chi sono i protagonisti dei processi di inclusione, al di fuori delle etichette diagnostiche e delle categorizzazioni, in stretta relazione con il significato stesso di educazione inclusiva (Medeghini, 2018; Bocci, 2020). È essenziale riflettere su come definire il concetto di educazione inclusiva anche alla luce delle domande di ricerca e del modo in cui vengono interpretati i risultati (D'Alessio, 2015).

Da oltre un decennio, l'educazione inclusiva viene definita dalla partecipazione di tutti gli studenti, con o senza *Special Needs* o altra differenza, tra cui razza, etnia, disabilità, genere, orientamento sessuale, lingua o status socioeconomico (Polat, 2011). Gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 hanno tracciato un nuovo orizzonte anche per le università, che devono garantire un'istruzione inclusiva e di qualità per tutti (Márquez & Melero Aguilar, 2023). Ciononostante, la maggior parte degli studi si concentra sull'analisi delle barriere, dei fattori facilitanti e delle esperienze relative all'accesso, alla permanenza e al successo accademico, con un'attenzione specifica agli studenti con disabilità e/o con disturbi di apprendimento; alcuni considerano "condizioni di neurodiversità", mentre altri si rivolgono a studenti con fragilità di tipo economico, socio-culturale e/o "*underrepresented groups*" o, in alternativa, a tutti gli studenti. Si rileva pertanto la persistenza di una duplice accezione "ampia e ristretta" del concetto di inclusione nell'Higher Education; secondo Nilholm (2021), la differenza tra queste due visioni costituisce uno dei tanti esempi che mostrano le difficoltà nell'uso dell'espressione «inclusione» e le implicazioni nei diversi contesti.

L'educazione inclusiva rappresenta un paradigma trasformativo nel campo dell'istruzione, il cui obiettivo centrale è garantire che tutti gli studenti, con le loro potenzialità, difficoltà o caratteristiche individuali, abbiano accesso a un'istruzione di qualità (Taddei et al., 2024). Essa non consiste nell'includere alunni "speciali", bensì nel rendere inclusivi i contesti, attraverso un cambiamento sistemico che mira a rimuovere

tutte le barriere che escludono o discriminano chi si differenzia da una presunta norma (Bocci, 2022). Occorre pertanto presidiare la realizzazione di approcci che valorizzino la diversità come risorsa pedagogica e sociale attraverso la costruzione di comunità di pratiche inclusive.

1.2 Traiettorie complesse di sviluppo inclusivo

Siamo comunque in cammino: l'idea di "esigenze complesse" si sta diffondendo anche nei contesti accademici; l'inclusione tende a essere concettualizzata in termini più ampi, attinenti all'equità e alla giustizia sociale per tutti i gruppi (Hockings, 2010), in linea con le politiche di sostegno per tutti, di valorizzazione della diversità e di un'agenda basata sui diritti piuttosto che sui bisogni (Pirrie & Head, 2007; Runswick-Cole & Hodge, 2009) e l'obiettivo di sensibilizzazione e lotta agli stereotipi costituisce oggi un aspetto prioritario (Marchisio et al., 2022). L'unione europea fornisce indicazioni per il cambiamento "*inclusive and connected*" nell'Higher Education, con un'attenzione ai "*disadvantaged and underrepresented groups*" (Gibson, 2006).

I docenti e i ricercatori sono pertanto chiamati ad affrontare il "dilemma delle differenze" (Terzi, 2008) attraverso traiettorie complesse che consentano il loro riconoscimento/valorizzazione nella prospettiva inclusiva e capacitante. La ricerca pedagogica converge nell'identificare due direzioni interconnesse dello sviluppo inclusivo: individuale e collettivo, per l'acquisizione e il potenziamento delle capacità (capabilities) a livello personale (Sen, 1985; Nussbaum, 1995; 2011; Biggeri & Bellanca, 2010) e contestuale, attraverso la riorganizzazione degli ambienti di vita come "contesti competenti" in termini di accoglienza delle differenze e capacitazione (Canevaro & Malaguti, 2014).

L'efficace attuazione dell'educazione inclusiva non dipende solo dalle innovazioni tecnologiche in senso stretto; il ruolo dei docenti risulta centrale per la qualità della relazione didattica, pertanto, la loro formazione rappresenta un fattore cruciale nel consolidamento di università realmente accessibili e accoglienti, connotandosi come una "forza trasformativa".

In particolare, i docenti devono essere formati sulle strategie e sugli approcci didattici inclusivi, come l'Universal Design for Learning (UDL) (Espada-Chavarria et al., 2023), che promuovono la flessibilità nell'insegnamento e la rimozione proattiva delle barriere (Kirsch & Luo, 2023), all'interno di comunità educanti e contesti competenti di supporto: "L'educazione inclusiva non è solo un'aspirazione, ma una responsabilità condivisa che richiede sforzi intenzionali, collaborativi e sostenuti" (ivi, p. 25). Rossi et al. (2024) sottolineano la necessità di creare comunità accademiche estese che integrino studenti, docenti, altri professionisti e famiglie, in discontinuità con il modello che delega l'inclusione a uffici e servizi specifici. La co-creazione di programmi didattici e di sistemi di valutazione inclusivi insieme agli studenti può trasformare gli spazi educativi in ambienti più democratici. Il riconoscimento della "voce degli studenti" e degli *underreprsented groups* costituisce una pietra angolare della riprogettazione organizzativa e didattica, che collega l'inclusione al benessere psicologico, alla mediazione e alla pianificazione accademica personalizzata. Una cultura istituzionale inclusiva non può essere costruita a margine o come eccezione, ma deve porsi come pilastro strutturale dell'università; occorre una trasformazione profonda per garantire il diritto all'istruzione superiore in condizioni di reale uguaglianza, promuovendo ambienti universitari in cui la diversità non sia gestita, bensì valorizzata come risorsa epistemologica, sociale e umana (*ibidem*).

L'idea di inclusione come valorizzazione della diversità, partecipazione (Edström et al., 2022) e co-sviluppo costituisce uno dei principi chiave del Progetto INSIGHT, nella prospettiva della transizione verso la "partecipazione inclusiva" indicata dalla Dichiarazione di Salamanca (Isaacs, Greene, Valesky, 1995). Viene inoltre assunto esplicitamente il riferimento a un modello ecologico – multilivello, multidimensionale e diacronico – (Mitchell, 2018; Kinsella, 2018; Loreman, Forlin e Sharma, 2014), così come già avvenuto per l'inclusione scolastica, anche se con focalizzazioni differenti (Ianes & Dell'Anna, 2022).

1.3 Il focus sulla didattica inclusiva e sulla formazione dei docenti

Si è pertanto giunti alla condivisione di una visione di inclusione valida e rappresentativa della complessità riscontrata, che permettesse di delineare un quadro coerente per lo sviluppo delle fasi successive del Progetto INSIGHT, finalizzate all'individuazione e alla sperimentazione di un approccio inclusivo e alla conseguente realizzazione di un MOOC (attualmente, in fase di progettazione).

L'obiettivo centrale del Progetto è "l'*Inclusive Teaching*", uno dei fattori che la letteratura riconosce come strettamente correlati alla qualità dell'inclusione e al benessere degli studenti. Il modello dell' università inclusiva come ecosistema complesso ha guidato la costruzione di un quadro operativo, coerente con una visione ecologico-relazionale integrata del modello inclusivo e con la definizione di un'idea di didattica inclusiva e "specializzata" per tutti (Bocci, 2021).

Anche in relazione alle altre componenti del lavoro accademico (si vedano, ad es. *European University Association*, 2018; Bennett, Roberts, Ananthram & Broughton, 2018), la didattica viene riconosciuta come un elemento-chiave della professionalità, in virtù del peculiare nesso tra ricerca e insegnamento che caratterizza l'attività dei docenti universitari (Boyer, 1990; Boyer et al., 2015; Tight, 2016), anche se gli studi che si concentrano su iniziative e programmi di sviluppo professionale (cfr. Amundsen & Wilson, 2012; Steinert et al., 2016) raramente si occupano di cosa esattamente gli insegnanti universitari dovrebbero sviluppare e chiariscono i modelli culturali posti a fondamento (Van Dijk et al., 2020, p. 2) (Damiani, Amati, Dettori, 2024).

Nella prospettiva ecologico-relazionale, la didattica inclusiva costituisce un aspetto essenziale che deve essere considerato in riferimento a diversi processi e dimensioni, a vari livelli, tra i quali rientrano la formazione degli insegnanti, le relative politiche e la progettazione di ambienti di apprendimento materiali, digitali, fisici, sociali, culturali, ecc. La didattica come indicatore dell'inclusività di un sistema è intesa non come insieme di contenuti specifici, bensì come orientamento metodologico, stile operativo da adottare nella pratica quotidiana e nella gestione di tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattato a un approccio che faciliti la partecipazione e il successo di ogni studente, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning (Cottini, 2019).

Attraverso la riflessione sulla didattica nei corsi universitari e lo sviluppo di comunità di pratiche presso ciascun Ateneo partner, INSIGHT mira a sostenere la costruzione di una cultura inclusiva condivisa, quale elemento fondamentale per garantire l'efficacia e la sostenibilità dell'azione progettuale. La cornice di riferimento si fonda su un'epistemologia contestualista ispirata al pensiero complesso (Morin, 2004) e integra il modello ecologico-relazionale (Bronfenbrenner, 1988), il Capability Approach (Sen, 1985; Nussbaum, 2004), i principi dello Universal Design per la realizzazione di ambienti di apprendimento accessibili e la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006). L'inclusione viene così configurata, e disambiguata, come l'espansione delle capabilities, dell'agency e dell'empowerment all'interno di ecosistemi di apprendimento interconnessi, declinati con riferimento alla prospettiva *evidence-informed education.*

2. L'Inclusive Teaching Device (ITD): tre pilastri per sostenere la progettazione didattica inclusiva

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, la fase centrale del Progetto è stata dedicata all'elaborazione, e alla sperimentazione presso le università partner di un dispositivo coerente – "Inclusive Teaching Device" (ITD) – fondato sullo "*Spiral Model*" e finalizzato allo sviluppo e al miglioramento dell'agire didattico inclusivo dei docenti universitari. In un contesto segnato dall'incremento della presenza di studenti con "*disabilities"* e da persistenti disuguaglianze educative, l'ITD assume la variabilità e le differenze come dimensioni strutturali educative a livello contestuale, personale e ambientale. Tra di esse, ad esempio, la neurodiversità è considerata non solo in relazione ai bisogni specifici, ma come espressione della pluralità dei modi di apprendere e partecipare alla vita accademica, che richiedono un ripensamento coerente e

sistemico delle pratiche didattiche e dei contesti e non solo la disposizione di misure e servizi. Più in particolare, l'ITD si focalizza sulla progettazione e riprogettazione "capacitante" dei corsi universitari; in tal senso, può essere definito come un dispositivo formativo e didattico complesso, che coinvolge direttamente docenti e studenti, cercando di tener conto e di favorire i seguenti aspetti chiave dello sviluppo inclusivo nell'Higher Education, che hanno ispirato i suoi tre pilastri (*Pillars*) costitutivi:

1. Costruzione e condivisione tra i docenti di una cultura "attualizzata e sostenibile" di inclusione/educazione inclusiva nell'Higher Education, fondata su paradigmi e modelli validi (in grado di contemplare la complessità e la dinamicità dello scenario dell' educazione inclusiva attuale e futura e le specificità del contesto accademico);
2. Sostegno della formazione continua e della ricerca sull'educazione inclusiva con docenti e studenti, per lo sviluppo di comunità di pratiche;
3. Implementazione della progettazione didattica nella prospettiva partecipativa e trasformativa del co-sviluppo, come progettazione di ambienti capacitanti a sostegno di università inclusive.

Nei seguenti paragrafi, si farà cenno a ciascuno dei tre Pillar che compongono l'Inclusive Teaching Device (*Spiral Model; Methodology; Materials - Toolkit*), finalizzati a presidiare operativamente i tre aspetti emancipativi-inclusivi sopra enucleati nei contesti accademici dei Partner di INSIGHT, a partire dai corsi dei docenti impegnati nella sperimentazione dell'ITD.

2.1 Primo pilastro: *Specific Conceptual Framework of INSIGHT* (Spiral Model)

Alla luce del framework generale su inclusione e didattica inclusiva condiviso con i partner, è stato identificato un quadro teorico specifico – *Spiral Model* – il quale costituisce il pilastro culturale dell'ITD che orienta e sostiene gli altri due pilastri. Lo *Spiral Model* cerca di tenere conto delle esigenze e delle differenze di tutti gli studenti, a partire da, ma non limitandosi a, gli studenti con Special Needs (come richiesto in origine dalle Associazioni transnazionali partner) e altre situazioni a rischio di esclusione, in una direzione trasformativa. Creare situazioni ed esperienze di apprendimento valide per tutti richiede un cambio di paradigma che colleghi l'educazione inclusiva allo sviluppo del curriculum.

La spirale raffigura intuitivamente la dinamica complessa e generativa (multidimensionale e multilivello) dei processi di promozione e sviluppo dell'inclusione in ambito educativo, qui riferiti alla didattica, nell'interconnessione tra i diversi livelli macro-meso-micro.

Più nel dettaglio, lo *Specific Conceptual Framework* dell'ITD viene rappresentato attraverso due figure che mettono a fuoco i diversi aspetti dello *Spiral Model*.

La prima figura (Fig. 1) rappresenta i tre livelli ai quali è possibile riferire la varietà delle differenze e delle situazioni che possono influenzare i bisogni di apprendimento, partecipazione e benessere dei nostri studenti, dai più generali – a livello macro – ai più "peculiari" – a livello micro.

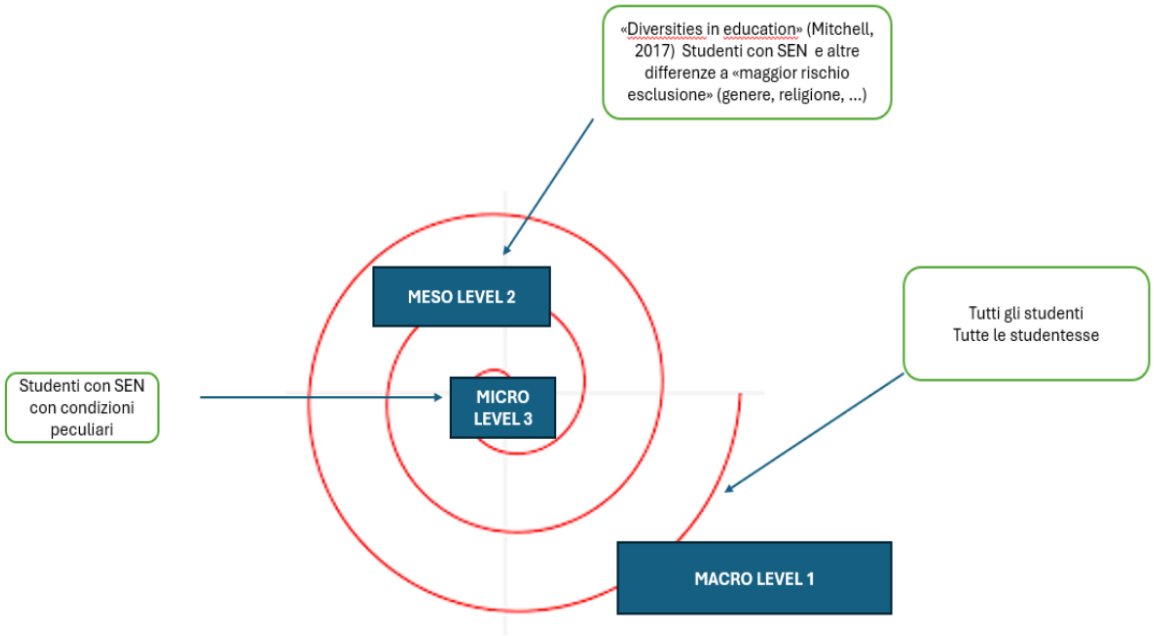

Figura 1 – Spiral Model (Damiani et al., 2024)

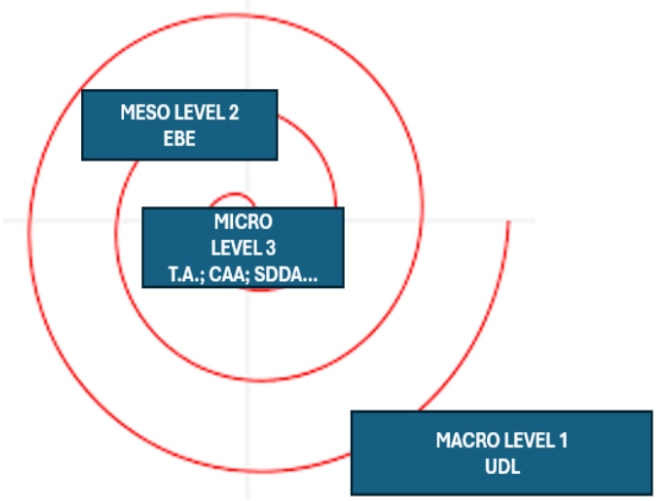

Figura 2 – Approcci, Strumenti, Servizi per la Didautica

Sinteticamente, il livello macro riguarda tutti gli studenti (con o senza diagnosi o altre peculiarità); il livello meso si riferisce a diversità che potrebbero essere a "maggior" rischio esclusione per variegati e diffusi motivi, correlati a situazioni socio-culturali, geografiche ed economiche (tra le quali, genere, religione, etnia, SEN,…); il livello micro, il più interno della spirale, corrisponde alla presenza di condizioni peculiari, meno frequenti e più specifiche. Pur consapevoli del rischio di riduzionismi e derive categorizzanti, la modellizzazione proposta favorisce la consapevolezza sulle differenze come dimensione educativa strutturale e l'attenzione dei docenti all'unicità delle persone e alle varietà dei bisogni formativi, riducendo la possibilità che si trasformino in diseguaglianze, attraverso una lettura relazionale complessa che mitiga le prospettive di intervento deterministiche (se…allora) e le dinamiche di delega (finanche di esclusione). La linea continua e comune della spirale favorisce la percezione della co-appartenenza, contribuendo a decostruire visivamente l'idea di categorie di persone separate e di mondi dedicati.

La seconda figura (Fig. 2) riporta per ciascun livello le strategie, gli approcci didattici e i servizi che la letteratura e le politiche europee indicano come auspicabili e/o come vincoli (alcuni sono già presenti in molti contesti) per favorire l'inclusione di tutti gli studenti.

Il livello macro, quello dell'insegnamento inclusivo "nell'accezione ampia", che riguarda tutti gli studenti in considerazione delle variabilità che caratterizzano tutti, può essere presidiato attraverso gli approcci della Progettazione Universale, e in particolare dell' Universal Design for Learning (UDL) (Rose, Meyer, 2002), i cui principi possono essere applicati in tutti i contesti e favoriscono lo sviluppo congiunto di persone e ambienti di apprendimento.

A livello meso vengono individuati approcci *Evidence Based*, con riferimento agli studi di Mitchell (2017) sulle *diversities in education* "a maggior rischio esclusione" che necessitano di strategie adeguate e mirate (si tratta di principi e approcci utili per tutti, ma cogenti per alcuni).

Il nucleo della spirale è rappresentato dal livello micro, con attenzione alle condizioni peculiari che possono richiedere pratiche e strumenti specifici e particolari, a volte unici, come le tecnologie assistive o i servizi di accoglienza e tutoraggio, ma che devono essere progettati e realizzati nell'ambito di un disegno comune per e con tutti (in considerazione delle attenzioni/visioni speciali e specializzate e in linea con una pedagogia e una didattica inclusive).

È importante sottolineare come l'impegno e l'intervento per lo sviluppo della cultura, delle politiche e delle pratiche a ogni livello (dello *Spiral Model*) contribuiscano a nutrire gli altri livelli, sostenendo la dinamica virtuosa del co-sviluppo: persone e contesti diventano "più competenti". Gli interventi che progettiamo per promuovere inclusione a un determinato livello hanno una ricaduta anche sugli altri livelli secondo una circolarità virtuosa, che deve porre attenzione alla valorizzazione delle interazioni di essi. In caso contrario, le ricadute possono verificarsi e amplificarsi anche nella direzione opposta (della discriminazione e dell'esclusione); si pensi, ad esempio, a quando vengono presentati esplicitamente a uno o più studenti strumenti o disposizioni differenziati, senza considerare i significati e gli impatti per tutti gli altri studenti, favorendo forse l'apprendimento di qualcuno, ma veicolando un'idea di diversità da una presunta media o normalità. La "progettazione a spirale" (*Spiral design*) aiuta a ricordare che per promuovere l'inclusione è necessario considerare le interazioni tra i diversi livelli.

2.2 Secondo pilastro: *Methodology*

Il secondo pilastro è costituito dalla metodologia dell'ITD. Per implementare il dispositivo in modo efficace e coerente con il suo quadro concettuale si rende necessaria una metodologia che aiuti i docenti a sostenere la complessità dello *Spiral Model*, favorendo la capacità di riconoscere e valorizzare differenze e bisogni, di compiere scelte didattiche e di riflettere sulle conseguenze di queste scelte, in riferimento alla prospettiva inclusiva e agli obiettivi degli specifici corsi di studio dei docenti che implementano l'ITD. Si è scelto pertanto di riferirsi alla metodologia riflessiva e partecipativa proposta dal CAST per sostenere l'applicazione dei principi dello Universal Design for Learning; una metodologia pensata per i docenti universitari che si basa sul ciclo riflessivo rappresentato visivamente nella figura 3, finalizzata alla riflessione sui bisogni e sui risultati desiderati dai propri studenti (Nelson, 2014). Il ciclo (*Reflective Circle*) comprende 5 fasi metodologiche che, coerentemente con l'approccio UDL nell'istruzione superiore, i docenti possono seguire per cercare di realizzare un insegnamento più inclusivo e per implementare una comunità di pratica. Impegnarsi per migliorare la qualità della propria didattica costituisce una leva propulsiva per sviluppare capacità e benessere degli studenti, ma anche per sostenere il cambiamento a livello di sistema. La progettazione di approcci differenti, l'utilizzo di nuovi strumenti e la riflessione sugli impatti richiede un confronto con tutti i protagonisti (studenti e colleghi *in primis*), per lo sviluppo di comunità educative e di pratiche riflessive, in grado di costruire e "garantire" le condizioni per trasformare *capabilities* in *functioning*.

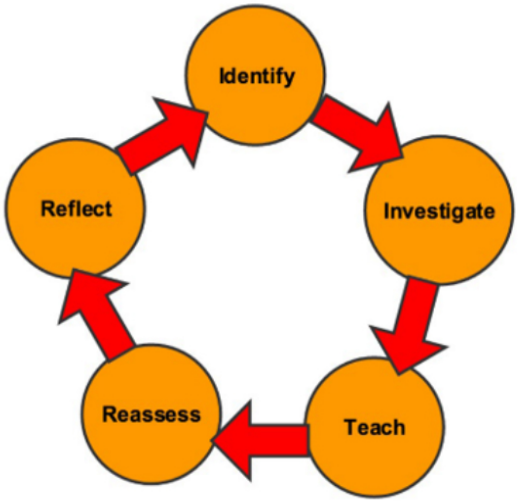

Figura 3 – UDL, Cast, 2024

Nel dettaglio, siamo partiti dalle domande proposte per ciascuno step del circolo del CAST (riportate nella tabella seguente), prevedendo l' integrazione di ulteriori domande da parte dei docenti che sperimentano l'ITD, secondo l'approccio dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2002).

RIFLETTERE sui bisogni degli studenti.	"Quali sono le difficoltà dei miei studenti?"	Ulteriori domande contestuali
INDIVIDUARE un principio o un punto di controllo che risponda a tale esigenza.	"Come potrei utilizzare questo punto di controllo per soddisfare le esigenze dei miei studenti?"	
ESAMINARE e creare nuovi metodi o strategie.	"Cosa dà vita a questo principio o punto di controllo?"	
INSEGNARE una lezione utilizzando il nuovo metodo o strategia.	"Come si manifesta questo principio o punto di controllo nel mio contesto di insegnamento?"	
VALUTARE il nuovo metodo o strategia.	"In che modo i miei studenti hanno dimostrato conoscenze o competenze?"	

Il circolo si conclude con una nuova fase riflessiva sugli impatti delle modifiche introdotte ("*In che modo il principio o il punto di controllo ha migliorato i risultati dei miei studenti?*"), dando avvio ad un nuovo ciclo. La metodologia dell'ITD prevede momenti di confronto e scambio per lo sviluppo di comunità di pratiche, anche nella direzione del Faculty Development.

2.3 Terzo pilastro: *Materials* (Toolkit)

Il terzo pilastro è costituito dai materiali che compongono il "Toolkit". Al fine di favorire la traduzione del modello concettuale in azioni e scelte concrete di progettazione, oltre al metodo di lavoro riflessivo (Pillar 2), sono stati elaborati materiali di approfondimento sull'inclusione e sulla didattica inclusiva e strumenti di progettazione (Tools) che sostengono la capacità dei docenti di osservare e comprendere i principali bisogni di apprendimento e partecipazione degli studenti, in relazione agli obiettivi formativi specifici del

proprio insegnamento e del corso di studi. Al contempo, l'utilizzo dei Tools potenzia la capacità di scegliere le strategie, gli strumenti e/o i servizi più adeguati per tutti o quantomeno per il maggior numero possibile di studenti. Sono infatti presenti Tool per ciascun livello dello *Spiral Model*, in relazione alle caratteristiche dei molteplici funzionamenti apprenditivi degli studenti e dei diversi approcci didattici e risorse indicati dalla letteratura e dalle normative. Più nel dettaglio, il Toolkit è costituito da quattro Tool (file word in versione digitale e cartacea), ciascuno con caratteristiche e funzioni differenti, ma tutti strettamente interrelati, come indicato da una dettagliata "Mappa per l'utilizzo".

I Tool 1 e 2 sono materiali di consultazione, a disposizione dei docenti per chiarire e approfondire contenuti essenziali per un'efficace e coerente implementazione dell'ITD: il Tool 1, infatti, riporta le Guidelines 3.0 dell'UDL (l'approccio del livello macro dello *Spiral model*, che tutti i docenti dovrebbero provare ad applicare), mentre il Tool 2 (*Resources Tool*) contiene indicazioni operative sulle principali risorse (approcci, strategie e strumenti dalla ricerca scientifica). Al fine di rendere il Tool 2 una risorsa effettiva a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti, in termini di consapevolezze e competenze didattiche inclusive, lo strumento è articolato in tre versioni, una per ciascun livello (*Tool 2- level 1; Tool 2 - level 2; Tool 2 - level 3*). Un ulteriore punto di forza di questo Tool consiste nel riferimento a un modello multidimensionale dell'apprendimento (adattato da Castoldi, 2011) che aiuta a considerare aspetti non scontati per i docenti universitari, primo fra tutti la dimensione emotiva.

Gli altri Tool sono veri e propri strumenti di lavoro, oltre che di ricerca, che i docenti possono utilizzare per riprogettare la didattica durante il proprio insegnamento, in relazione all'osservazione delle caratteristiche degli studenti e alle risorse e ai vincoli degli specifici contesti d'aula/universitari (Tool 3), e per progettare il corso compilando il syllabus del successivo anno accademico (Tool 4), potenziando, integrando le risorse che "funzionano" per tutti gli studenti, a partire da quelle suggerite nel Tool 1 e nel Tool 2 - livello 1 e livello 2, "apriori", coerentemente con i principi della progettazione universale.

Il Tool 3, la cui finalità generale è "*Designing solutions to the challenges faced during course implementation, taking into account the characteristics of the specific group of students enrolled in the course this year*", costituisce lo strumento fondamentale per l'operativizzazione dell'ITD, in quanto sostiene la capacità riflessiva dei docenti nel ripensare la propria didattica, introducendo strategie e strumenti facilitatori e/o riducendo barriere. È suddiviso in tre sezioni (A-C) che accompagnano i docenti nella fase di osservazione / riconoscimento dei bisogni formativi; riprogettazione (attraverso la consultazione dei Tool 1 e 2, selezionando il livello dello *Spiral Model* di interesse e le dimensioni dell'apprendimento prioritarie per gli specifici contesti); monitoraggio e confronto con studenti e colleghi attraverso la metodologia del *Reflective Circle*; valutazione degli impatti per gli studenti (apprendimento e benessere), per i docenti e per il contesto (sviluppo professionale e comunità di pratiche). Cuore dello strumento è la sezione B che indica come azione fondamentale la "*Choose Challenges",* attraverso l'uso delle domande riflessive; le *challenges* rappresentano i nodi critici che sono presenti, le barriere, i principali ostacoli che devono essere rimossi e/o le mete essenziali che devono essere raggiunte per consentire a tutti di avvicinarsi agli obiettivi disciplinari essenziali e agli obiettivi trasversali degli insegnamenti (indicati nella sezione A del Tool). Infine, come anticipato, il Tool 4 orienta la compilazione dei syllabus per i successivi anni accademici "arricchendoli" sin da subito secondo i principi e le strategie indicati negli altri Tool. Progettare in modo inclusivo fin dall'inizio cercando di "agganciare" le differenze costituisce il principio chiave dell'UDL. I quattro strumenti, ciascuno con funzioni diverse, dovrebbero sostenere tale consapevolezza e facilitare l'impegno dei docenti nell' intraprendere azioni efficaci di sviluppo inclusivo.

Nell'ambito del Progetto INSIGHT, l'utilizzo dei Tools – e dell'ITD in generale – ha migliorato l'autoefficacia dei docenti (valutata con la somministrazione di questionari pre e post sperimentazione), favorendo atteggiamenti e comportamenti inclusivi degli stessi, coerentemente con quanto indicato in letteratura (Aiello et al., 2016).

3. Il contributo dell'ITD nel dialogo paradigmatico attuale

L'ITD si pone in continuità con altri modelli e approcci fondati su una visione complessa che riconosce e valorizza le diverse forze e direttrici – come la specialità e la normalità – che mirano ugualmente alla giustizia e all'equità, cercando di tenere conto delle possibili contraddizioni (Demo, 2024, p. 142) e polarizzazioni. Non si intende pertanto sostituire bensì sostenere le proposte di riflessione e operativizzazione in tale direzione. Tra queste, a livello nazionale, ricordiamo i contributi di Cottini (2017a; 2018) sui piani dell'inclusione - e sulle direttrici operative inerenti l'organizzazione del contesto, l'utilizzo di un approccio didattico inclusivo durante le "normali" attività formative, l'attenzione alle esigenze particolari di alcuni allievi - e la proposta di Dario Ianes (2024) sui "micromondi" o ecosistemi, ecologie di supporto per creare contesti competenti, i quali possono influenzare positivamente o negativamente i risultati delle nostre azioni, creando il potenziale per il successo o, all'opposto, producendo distorsioni (Ib., p. 145). A livello sovranazionale, il modello tripartito del "Whole-school Approach per il well-being" della Commissione Europea (2025) risulta coerente con il framework alla base dell'ITD; lo Spiral Model, infatti, ponendo al centro l'attenzione ai contesti in ottica ecosistemica relazionale, ma anche il benessere personale quale dimensione costitutiva del modello della disabilità e dell'inclusione nella prospettiva del Capability Approach, si colloca all'interno di questo complesso dialogo paradigmatico. In tale prospettiva, l'Inclusive Teaching Device prova a compiere un piccolo passo in avanti sul "problema degli Special Needs" nel tentativo di integrazione e di sistematizzazione ai diversi livelli (teorico, applicativo, politico, individuale, collettivo) con un'attenzione particolare nella direzione della ricerca e della formazione trasformativa (Mezirow, 1991), in un contesto ancora poco esplorato, quale l'Higher Education.

Conclusioni

L'Inclusive Teaching Device pone al centro l'agire didattico dei docenti universitari come spazio di riflessività e confronto per la riprogettazione del proprio insegnamento finalizzata alla valorizzazione delle differenze neurocognitive, sociali, culturali, quali dimensioni generative dell'esperienza formativa, alla luce di un framework concettuale fondato sul paradigma delle differenze e dei diritti umani e di un Toolkit che ne orienta l'operativizzazione, nella direzione della capacitazione e del co-sviluppo. In tal senso, l'ITD risulta coerente con la prospettiva di una dialettica generativa tra Pedagogia Speciale e Pedagogia Inclusiva, la quale, come evidenzia Bocci (2021, p. 47), delinea una pedagogia "capace di accogliere (intercettandole con immediatezza) le istanze della complessità e di affrontarle (e di abitarle) in modo originale, individuando e impostando i problemi in modo rigoroso e cercando di fornire risposte contingenti ma, anche, in grado di orientare il futuro".

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., Rossi, E., & Pace, E. M. (2016). Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, *15*(1), 64-87. Trento: Erickson.

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions?: A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, *82*(1), 90–126. https://doi.org/-10.3102/0034654312438409

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The Ecology of Inclusive Education. In H. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in Education* (pp. 23-34). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-692-9_3

Bennett, D., Roberts, L., Ananthram, S., & Knight, E. (2018). What is required to develop career pathways for teaching academics? *Higher Education*, *75*, 271–286. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0138-9

Biggeri, M., & Bellanca, N. (2010). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle Capability alle persone con disabilità*. Liguori.
Bocci, F. (2020). L'inclusione come spinta istituente. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi. In M. C. Rossiello (ed.), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*. Edizioni Conoscenza.
Bocci, F. (2021), Pedagogia Speciale come Pedagogia Inclusiva. Una dialettica istituente tra rischi e opportunità, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 41-48.
Bocci, F. (2022). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* (Updated ed.). Jossey-Bass.
Bronfenbrenner, U. (2005). Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future (1988). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 67-93). Sage.
Canevaro, A., & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2*(2), 97-108.
Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci.
Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2022). Introduzione. Sfide per l'innovazione didattica in prospettiva europea e per la valutazione di impatto della formazione. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 316-333). FrancoAngeli.
Cottini, L. (a cura di) (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Giunti EDU.
Cottini L. (2017a*). Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
Cottini L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 1, 11-19.
D'Alessio, S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'integrazione scolastica e sociale*, *14*(3), 243-250.
Damiani, P., Amati, I., & Dettori, F. (2025). Faculty Development e inclusione: quadro teorico e analisi della letteratura. In A. Lotti & A. Serbati (eds.), *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche* (pp. 107-133). FrancoAngeli.
Damiani, P., Guaraldi, G., Genovese, E., & Lotti, A. (2024). An Ecological-Integrated Framework for an Inclusive Academia. In G. Casalino et al. (Eds.), *Higher Education, Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2023* (pp. 606-624). Springer.
Demo H. (2024). La proposta per una didattica inclusiva più giusta per tutte e tutti. A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) *L'inclusione non si ferma. cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro.* Erickson.
Díaz Jiménez, R. M., et al. (2025). *Insight Project. Final Report WP2. Literature Review. RESULTS – INSIGHT: Inclusive teachiNg methodS in hIGHer educaTion*. [Technical Report].
Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: Mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773
Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, *13*(6), 620. https://doi.org/10.3390/educsci13060620
European Dyslexia Association (2023). Annual Report 2023: Equality in Education. EDA.
European Higher Education Area (2015). Yerevan Ministerial Communiqué. EHEA.
European University Association (2018). Learning and Teaching in the European Higher Education Area. EUA Publications.
Gibson, S. K. (2006). Mentoring of Women Faculty: The Role of Organizational Politics and Culture. *Innovative Higher Education*, *31*, 63–79. https://doi.org/10.1007/s10755-006-9007-7
Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. Higher Education Academy.

Ianes D. (2024). Ecologie di supporto per creare contesti competenti. A cura della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), *L'inclusione non si ferma. cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Erickson.
Ianes, D., & Dell'Anna, S. (2022). Un modello ecologico per la valutazione di un Sistema scolastico inclusivo. In R. Caldin (ed.), *Pedagogia Speciale e didattica speciale 2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T. (1995). *Full Participation: A Useful Paradigm for School Renewal*. University of South Florida.
Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(12), 1340-1356. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820
Kirsch, B. A., & Luo, T. (2023). Universal Design for Learning Implementation in Higher Education: Survey of Faculty and Instructional Designers. *The Journal of Applied Instructional Design*, *12*(4), 17-33.
Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 3-17). Emerald.
Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (a cura di) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
Marchisio, C., Ghislieri, C., Bigotti, E., & Ricucci, R. (2022). Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione* (pp. 247-269). FrancoAngeli.
Márquez, C., & Melero Aguilar, N. (2023). Moving towards inclusion: Recommendations from Spanish university teaching staff. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(5), 34-50.
Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al. (ed.), *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. Routledge.
Morin, E. (2004). *Educare per l'era planetaria*. Armando.
Nelson, L. L. (2014). *Design and Deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Paul H. Brookes Publishing.
Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. CBelknap Press.
OECD (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2024-en
Pace, S., Pavone, M., & Petrini, D. (Eds.) (2018). *Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. FrancoAngeli.
Pavone, M. (2022). Accessibilità e inclusione nei piani strategici degli Atenei. Indirizzi e prospettive. In C. Coggi (ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione* (pp. 56-69). FrancoAngeli.
Pirrie, A., & Head, G. (2007). Martians in the playground: Researching special educational needs. *Oxford Review of Education*, *33*(1), 19-31.
Polat, F. (2011). Inclusion in Education: A Step Towards Social Justice. *International Journal of Educational Development*, *31*(1), 50-58.
Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
Rossi, S., Gottardo, G., & Romano, A. (2024). Per un'epistemologia pratica della progettazione inclusiva all'università. A systematic review of the literature. *Q-Times Webmagazine*, *2*, 340-358.
Runswick-Cole, K., & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, *36*(4), 198-203.
Sen, A. K. (1985). *Commodities and capabilities*. North-Holland.
Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., & Naismith, L., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME guide No. 40. *Medical Teacher*, *38*(8), 769-786.
Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, *46*(11), 2245-2261.
Taddei, A., Capellini, S. A., Girotti, E., & Giaconi, C. (2024). The Inclusive University: Practices and reflections for the well-being of the student community. *Educational Sciences and Society*, *5*(1), OA17632.
Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, *39*(3), 443-459.
Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, *6*(4), 293-311.
United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series,2515, 3.

Van Dick, E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in Higher Education. *Educational Research Review*, *31*, 100348.

Zorec, K., Desmond, D., Boland, T., McNicholl, A., O'Connor, A., Stafford, G., & Gallagher, P. (2024). A whole-campus approach to technology and inclusion of students with disabilities in higher education in Ireland. *Disability & Society*, *39*(5), 1147–1172.

Marta Caspani
Pedagogista, Centro Cascina San Vincenzo, martacaspa@gmail.com
Silvia Maggiolini
Professoressa Associata, Università Cattolica del Sacro Cuore, silvia.maggiolini@unicatt.it

"Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi". Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità: la voce di ragazzi e ragazze di Cascina San Vincenzo

"I'd like to, I wouldn't like to, but if you want to". Promoting self-determination among people with disabilities: the voices of the young people at Cascina San Vincenzo

Fuori Call

This contribution addresses the contemporary debate on the quality of educational contexts for individuals with autism spectrum disorder, with the aim of exploring how educational practices can support participation, inclusion, and self-determination within everyday life contexts. Although the literature on self-determination in people with disabilities has significantly expanded in recent years, the subjective perspectives of children, adolescents, and young adults with autism regarding the educational environments they attend remain underexplored, particularly within the Italian context.
The study is based on an exploratory investigation conducted in 2024–2025 at Cascina San Vincenzo, an autism centre in Northern Italy (Monza and Brianza area), and focuses on the lived experiences of children, adolescents, and young adults attending the service. Data were collected through an accessible questionnaire adapted from the TCS-A framework and complemented by qualitative interviews with a subgroup of participants. Participants' perceptions were adopted as an interpretative lens to examine the relationship between educational intentionality, professional mediation, opportunities for participation, and experiences of self-determination within the educational context.
The findings highlight the emergence of developmental trajectories that consolidate over time, particularly in relation to inclusion, perceived support, and socialisation, with significant differences associated with age and length of attendance. In particular, the socialisation dimension emerged as the only area showing statistically significant differences according to the Kruskal-Wallis test. The results underline the role of pedagogical continuity, structured routines, and educational mediation in fostering contexts that support meaningful participation and self-determination.
Despite the exploratory nature of the study and the methodological limitations related to the small sample size and the single educational setting, the contribution offers useful pedagogical reflections on the quality of educational services for people with autism spectrum disorder. From this perspective, the study contributes to rethinking pedagogical action as a situated and relational process, emphasising the importance of educational practices that recognise subjectivity and promote authentic opportunities for participation and self-determination within inclusive life pathways.

Keywords: self-determination, autism spectrum disorder, educational contexts, participation, educational agency

Questo contributo affronta il dibattito contemporaneo sulla qualità dei contesti educativi per le persone con disturbo dello spettro autistico, con l'obiettivo di esplorare come le pratiche educative possano sostenere la partecipazione, l'inclusione e l'autodeterminazione nei contesti di vita quotidiana. Sebbene la letteratura sull'autodeterminazione delle persone con disabilità si sia notevolmente ampliata negli ultimi anni, le prospettive soggettive di bambini, adolescenti e giovani adulti con autismo riguardo agli ambienti educativi che frequentano rimangono ancora poco esplorate, in particolare nel contesto italiano.
Lo studio si basa su un'indagine esplorativa condotta nel biennio 2024–2025 presso Cascina San Vincenzo, un centro per l'autismo situato nel Nord Italia (area di Monza e Brianza), e si concentra sulle esperienze vissute da bambini, adolescenti e giovani adulti che frequentano il servizio. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario accessibile adattato dal framework TCSA e integrati mediante interviste qualitative realizzate con un sottogruppo di partecipanti. Le percezioni dei partecipanti sono state assunte come chiave interpretativa per analizzare la relazione tra intenzionalità educativa, mediazione professionale, opportunità di partecipazione ed esperienze di autodeterminazione all'interno del contesto educativo.
I risultati evidenziano l'emergere di traiettorie di sviluppo che tendono a consolidarsi nel tempo, in particolare rispetto all'inclusione, al supporto percepito e alla socializzazione, con differenze significative associate all'età e alla durata della frequenza del servizio. In particolare, la dimensione della socializzazione è risultata l'unica area a mostrare differenze statisticamente significative secondo il test di Kruskal-Wallis. I risultati sottolineano il ruolo della continuità pedagogica, delle routine strutturate e della mediazione educativa nel promuovere contesti capaci di sostenere una partecipazione significativa e l'autodeterminazione.

Parole chiave: autodeterminazione, disturbo dello spettro autistico, contesti educativi, partecipazione, educational agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Caspani, M., & Maggiolini, S. (2026). "Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi". Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità: la voce di ragazzi e ragazze di Cascina San Vincenzo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 270-280. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-26

Corresponding Author: Marta Caspani | martacaspa@gmail.com

Received: 11/02/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-26

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il costrutto di autodeterminazione, ed il quadro dei principi e dei valori ad esso connessi, ha assunto un ruolo centrale sia nell'ambito della ricerca scientifica (Wehmeyer, 2020; Cottini, 2016; Giraldo, 2019), sia nella pratica della progettazione educativa, influenzando in modo significativo politiche e modelli di intervento rivolti alle persone con disabilità. La possibilità di prendere decisioni autonome e consapevoli in merito al proprio percorso di vita e di crescita rappresenta non solo un evidente obiettivo educativo, ma anche, come noto, un diritto sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006-2009), che riconosce ciascun individuo come soggetto titolare di agency e di partecipazione attiva nelle scelte che lo riguardano.

In questa cornice, le più recenti normative italiane in materia di inclusione scolastica (D.Lgs 66/2017; D.Lgs 96/2019) hanno posto un'enfasi crescente sul ruolo attivo degli studenti con disabilità nei processi decisionali che li riguardano. In particolare, nella scuola secondaria di secondo grado, la loro partecipazione ai Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) e alla stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) è stata formalmente riconosciuta come un aspetto essenziale per promuovere percorsi educativi centrati sulla persona. L'acquisizione di competenze necessarie per l'adozione di scelte o decisioni personali può infatti essere significativamente condizionata da fattori cognitivi, comunicativi e sociali, che rendono necessario un approccio educativo mirato ed altamente personalizzato. Come sottolineato da Cottini (2016), le persone con disturbo dello spettro autistico in particolare possono incontrare difficoltà nell'identificare le proprie preferenze, nel prevedere le conseguenze delle proprie scelte o nel comunicare in modo efficace i propri desideri e bisogni. Per tali ragioni, le pratiche educative volte ad incentivare abilità e competenze alla base di un comportamento autodeterminato devono essere strutturate, intenzionali ed includere strategie che consentano e supportino la presa di decisioni, la regolazione emotiva e la gestione autonoma delle attività quotidiane (Wehmeyer, 2016). Parallelamente, molti studi convergono nel ritenere come l'autodeterminazione non possa essere riduttivamente intesa nei termini di abilità individuali, ma debba essere compresa in relazione alle opportunità offerte dall'ambiente e dalle dinamiche socioculturali in cui la persona è inserita (Mumbardó-Adam et al., 2020; Vicente et al., 2020; Cottini, 2019). In questa prospettiva, l'autodeterminazione emerge come un processo dinamico, interattivo e circolare, in cui le competenze del singolo si sviluppano e si consolidano in risposta alle caratteristiche proprie del contesto, mentre la qualità di quest'ultimo può essere letta anche attraverso il grado di agency concretamente riconosciuto alla persona.

Nonostante l'ampia produzione scientifica sul tema, numerosi studi evidenziano come le ricerche si concentrino prevalentemente sulle competenze individuali o sugli esiti degli interventi, dedicando ancora uno spazio limitato alla percezione soggettiva delle persone con disabilità rispetto ai contesti educativi che frequentano (Wehmeyer & Schalock, 2001; Shogren et al., 2015; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020; Vicente et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, risultano ancora poco esplorate le esperienze vissute di bambini, adolescenti e giovani adulti con disturbo dello spettro autistico in relazione alle opportunità concrete di partecipazione e di scelta offerte dai servizi educativi.

In questo senso, l'attenzione alla prospettiva soggettiva delle persone con disabilità assume un valore particolarmente rilevante sul piano pedagogico, poiché consente di leggere la qualità dei contesti educativi non solo in termini di esiti osservabili o di coerenza progettuale, ma anche rispetto al significato che tali contesti assumono per chi li vive quotidianamente. La possibilità di esprimere preferenze, di partecipare alle scelte e di riconoscersi come soggetti attivi dei percorsi educativi rappresenta infatti una dimensione centrale dei processi di autodeterminazione e un indicatore essenziale della qualità inclusiva dei servizi. L'espressione "Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi" richiama simbolicamente la tensione tra il desiderio personale soggettivo, la dipendenza relazionale e la possibilità di scelta che caratterizza molti percorsi autodeterminativi delle persone con disabilità. Il titolo intende evocare la complessità dei processi decisionali e il ruolo fondamentale delle relazioni educative nella costruzione di opportunità autentiche di partecipazione attiva.

Assumere la voce dei diretti interessati come chiave interpretativa significa, dunque, riconoscere le

persone con disabilità come interlocutori competenti, capaci di offrire contributi significativi alla valutazione e al miglioramento delle pratiche educative. Più specificamente, nel caso delle persone con disturbo dello spettro autistico, tale prospettiva risulta ancora poco esplorata, nonostante la letteratura sottolinei come la partecipazione attiva e il riconoscimento dell'agency personale costituiscano elementi fondamentali per la costruzione di percorsi di vita significativi e sostenibili. Il contributo originale del presente studio consiste nell'assumere la prospettiva soggettiva di bambini, adolescenti e giovani adulti con disturbo dello spettro autistico come criterio interpretativo della qualità educativa del servizio. Sebbene la letteratura internazionale abbia ampiamente approfondito il tema dell'autodeterminazione nelle persone con disabilità, risultano ancora limitati, soprattutto nel contesto italiano, gli studi che esplorano direttamente la percezione degli utenti rispetto alle opportunità di scelta, partecipazione e agency offerte dai contesti educativi quotidiani. In tale prospettiva, il presente contributo intende approfondire il rapporto tra autodeterminazione e qualità educativa valorizzando la voce dei diretti interessati come strumento di comprensione pedagogica e di riflessione sui servizi inclusivi.

In tale prospettiva, la dimensione soggettiva delle persone con disabilità non assume soltanto una valenza etica o partecipativa, ma diventa anche uno strumento conoscitivo fondamentale per valutare la qualità dei servizi educativi. Le percezioni degli utenti consentono infatti di cogliere elementi spesso non immediatamente osservabili, quali il senso di sicurezza, il riconoscimento dell'identità personale, la possibilità di esercitare scelte autentiche e la qualità delle relazioni educative, offrendo una lettura più articolata dell'efficacia delle pratiche pedagogiche. L'integrazione tra dimensione progettuale e vissuto soggettivo si configura, pertanto, come una condizione essenziale per comprendere in modo più profondo i processi di autodeterminazione all'interno dei contesti educativi.

All'interno di questo quadro tecnico e in linea con tali considerazioni si colloca l'indagine esplorativa "*Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità. La voce dei ragazzi e delle ragazze di Cascina San Vincenzo",* volta a comprendere l'esperienza vissuta da giovani con autismo frequentanti uno dei principali centri educativi di riferimento nel territorio di Monza e Brianza, ed impegnato nella promozione di pratiche innovative volte a favorire lo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione attiva. Attraverso un'indagine esplorativa, condotta mediante la somministrazione del questionario a 39 partecipanti, si è inteso comprendere come i ragazzi e le ragazze percepiscano la propria autodeterminazione, quali siano i principali ostacoli incontrati e quali strategie educative possano favorirne lo sviluppo. Per i partecipanti con maggiori difficoltà comunicative o con profili di funzionamento che rendevano più complessa la compilazione autonoma, il questionario è stato somministrato in forma guidata attraverso una mediazione comunicativa semplificata, finalizzata a favorire la comprensione degli item e l'espressione delle risposte. L'attenzione alla prospettiva dei diretti interessati consente di leggere le pratiche educative non solo in termini di intenzionalità progettuale, ma anche rispetto al loro impatto vissuto, offrendo spunti di riflessione pedagogica sulla qualità dei contesti educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico.

I questionari hanno approfondito temi relativi alla percezione delle attività educative, alle opportunità di scelta, alla relazione con i professionisti e al senso di partecipazione all'interno del Centro. I contenuti raccolti sono stati utilizzati con finalità esplorative e riflessive, al fine di integrare e contestualizzare i dati quantitativi emersi dal questionario.

2. L'autodeterminazione: quadro teorico e prospettiva pedagogica

L'autodeterminazione costituisce oggi uno dei riferimenti concettuali più consolidati nel dibattito internazionale sulla qualità della vita, sulla partecipazione e sull'inclusione delle persone con disabilità, assumendo un ruolo centrale tanto nella riflessione pedagogica quanto nei modelli di intervento educativi (Wehmeyer, 1996; 2016; 2020; Shogren et al., 2015). Il costrutto si radica nella Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; 2000), secondo cui la possibilità di esercitare scelte intenzionali deriva dalla soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazionalità. Questa prospet-

tiva, ampiamente riconosciuta anche nel contesto educativo (Ryan & Deci, 2017), ha contribuito a ridefinire l'attenzione pedagogica verso la soggettività, il ruolo attivo della persona e il valore dei contesti che sostengono la motivazione individuale intrinseca.

In ambito pedagogico e nei Disability Studies, l'elaborazione proposta da Wehmeyer e collaboratori (Wehmeyer & Schalock, 2001; Wehmeyer, Shogren & Abery, 2019) ha svolto una funzione determinante nel concettualizzare l'autodeterminazione come capacità della persona di agire come agente causale della propria esistenza. Tale modello definisce l'autodeterminazione come un insieme articolato di processi (autorappresentazione, autoregolazione, empowerment psicologico e definizione di obiettivi) che permettono alla persona di orientare intenzionalmente le proprie traiettorie di vita. Questa visione ha trovato un'ampia diffusione nella letteratura pedagogica europea (Nota, Ferrari & Soresi, 2006; Testa, 2015) e costituisce oggi una delle principali cornici di riferimento per l'analisi dei percorsi di crescita e partecipazione delle persone con bisogni educativi complessi. Pur muovendosi a partire da prospettive differenti, i contributi teorici richiamati convergono nel riconoscere l'autodeterminazione come un processo che non può essere ridotto esclusivamente a competenze individuali, ma che richiede condizioni contestuali e relazionali favorevoli. Se i modelli di matrice funzionalista pongono maggiormente l'accento sulle abilità di autoregolazione e agency personale, le prospettive ecologiche e pedagogiche sottolineano invece il ruolo dei contesti educativi, delle mediazioni professionali e delle opportunità di partecipazione nella costruzione di percorsi autodeterminativi.

L'interpretazione italiana del costrutto, sviluppata principalmente da Giraldo, mette in luce la natura intrinsecamente relazionale e contestuale dell'autodeterminazione, mostrando come essa emerga dall'interazione tra capacità individuali e qualità delle opportunità educative. In questa prospettiva, coerente con il modello biopsicosociale dell'ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS, 2001), la possibilità di esercitare scelte autentiche dipende da barriere e facilitatori ambientali, dalla struttura delle routine, dai dispositivi comunicativi, dalla cultura organizzativa e dalla qualità della mediazione professionale dei professionisti. Tale lettura si intreccia con i contributi di Canevaro (2006) e Ianes (2015), che evidenziano il ruolo dei contesti inclusivi nella promozione delle potenzialità e del protagonismo della persona, e con gli studi sulla qualità della vita (Schalock & Verdugo, 2002; Gómez, Arias & Verdugo, 2011), secondo cui autodeterminazione, partecipazione e benessere sono tutte dimensioni strettamente correlate.

Tale prospettiva richiama inoltre i contributi della pedagogia inclusiva italiana, che evidenziano la necessità di differenziare le pratiche educative e didattiche in funzione dei bisogni specifici della persona, promuovendo contesti flessibili, accessibili e orientati alla partecipazione attiva (d'Alonzo, 2017). Nel presente studio, la prospettiva centrata sulle competenze autodeterminative individuali e quella ecologico-relazionale vengono considerate complementari; l'autodeterminazione viene quindi interpretata come il risultato dinamico dell'interazione tra capacità personali, opportunità ambientali e qualità delle mediazioni educativo-pedagogiche. In tale prospettiva, il contesto educativo non rappresenta soltanto uno sfondo operativo, ma un elemento attivo nella costruzione di esperienze di partecipazione, scelta e agency personale.

La rilevanza dell'autodeterminazione assume una portata ancora maggiore nel caso delle persone con disturbo dello spettro autistico, che possono presentare difficoltà nella flessibilità cognitiva, nella regolazione delle interazioni sociali, nella pianificazione e nell'espressione delle preferenze (Cottini, 2016; American Psychiatric Association, 2013). Tuttavia, numerose ricerche (Nota & Soresi, 2011; Cottini, 2016; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022) concordano nel ritenere che tali caratteristiche non precludano lo sviluppo di percorsi autodeterminati, a condizione che il contesto educativo sia intenzionalmente progettato per sostenere le capacità decisionali attraverso strategie strutturate, supporti visivi, dispositivi comunicativi aumentativi, routine stabili e pratiche relazionali coerenti.

L'evidenza empirica conferma che opportunità di scelta reali, anche minime, incidono positivamente sull'autodeterminazione, sulla consapevolezza di sé e sulla partecipazione sociale (Nota & Soresi, 2011; Testa, 2018).

Alla luce di tali contributi, il pedagogista assume un ruolo centrale nel sostenere processi di autode-

terminazione: non si limita a facilitare l'espressione delle preferenze, ma progetta situazioni decisionali accessibili, media la comprensione delle alternative, sostiene l'analisi delle conseguenze e promuove pratiche riflessive orientate all'assunzione di responsabilità personale (Giraldo, 2020; d'Alonzo, 2019). Tale impostazione si colloca nella tradizione italiana della pedagogia speciale, che attribuisce al pedagogista una funzione di accompagnamento educativo e di costruzione di contesti competenti (Canevaro & Scaglioso, 2018), e nei modelli partecipativi che riconoscono la persona come protagonista dei processi che la riguardano (Turnbull et al., 2011).

In questa prospettiva, l'autodeterminazione si configura come una categoria chiave per interpretare la qualità dei servizi rivolti alle persone con disturbi dello spettro autistico e come un orientamento progettuale capace di promuovere partecipazione attiva, espressione della soggettività e costruzione di percorsi di vita significativi e sostenibili.

3. L'indagine esplorativa: metodi e risultati

La ricerca e la raccolta dati sono state svolte all'interno della realtà di Cascina San Vincenzo, un Centro per l'autismo nato da un'esigenza familiare, il cui scopo principale è quello di accompagnare i bambini e ragazzi con diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD) in percorsi di abilitazione e riabilitazione, sostenendo la famiglia lungo tutto il percorso. Cascina San Vincenzo è nata nel 2008 dalla volontà di un gruppo di famiglie che hanno deciso di condividere un percorso insieme; è un ambulatorio specializzato nell'accompagnamento terapeutico multidisciplinare di persone con un ASD e delle loro famiglie. Il Centro offre un luogo di incontro accogliente e studiato in base alle esigenze specifiche in quanto promuove, grazie ad un'equipe integrata altamente qualificata, iniziative di formazione sull'autismo, organizza attività di svago e laboratori a cui i bambini possono partecipare attivamente ottenendo beneficio sia personale che per le famiglie. Per far sì che Cascina San Vincenzo attui un lavoro completo è necessario che le famiglie debbano essere inserite all'interno di una rete di relazioni che sia in grado di accoglierle e supportarle; per questo la famiglia viene posta al centro del progetto di vita, insieme al bambino. L'accesso al servizio e alle proposte terapeutiche offerte da Cascina San Vincenzo avviene tramite una domanda individuale da parte della famiglia dell'utente ed è subordinato all'effettiva possibilità di presa in carico che dipende dalla programmazione annuale del Centro; coloro che sono già in carico rimangono di conseguenza in carico, salvo dimissioni. All'interno del Centro, la presa in carico della persona è globale e articolata. Essa prevede innanzitutto un pacchetto base, che comprende una valutazione informale nei principali contesti di vita, come la casa e la scuola, e una valutazione formale di tipo funzionale e logopedico. A ciò si aggiungono il raccordo costante tra équipe, famiglia e scuola, la stesura di un Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e di un Progetto di Vita, oltre ai colloqui periodici tra l'équipe e la famiglia. Accanto al pacchetto base, il Centro offre diverse terapie, che possono includere interventi terapeutici e psicoeducativi, sia individuali sia di gruppo, attività riabilitative, insegnamento delle autonomie, consulenze specialistiche, supporto psicologico alle famiglie e interventi abiblitativi e riabilitativi per giovani e adolescenti. Gli interventi abilitativi e riabilitativi si sviluppano attraverso alcuni momenti chiave; tra questi rientrano l'osservazione e la valutazione del livello di funzionamento della persona, svolte sia in ambienti strutturati, anche mediante test scientificamente validati e confrontabili nel tempo, sia nei contesti di vita quotidiana. Fondamentali sono inoltre i colloqui con la famiglia e la stesura condivisa del progetto riabilitativo individuale, che definisce obiettivi, azioni attivabili (come logopedia, psicomotricità e interventi psicoeducativi individuali o di gruppo), tempi e modalità di verifica dei risultati. Il percorso è sostenuto dal lavoro di rete tra scuola, famiglia e specialisti e da un costante supporto alla genitorialità.

L'équipe di Cascina San Vincenzo è multidisciplinare e ciò consente di strutturare percorsi abilitativi e riabilitativi completi e integrati. Ogni professionista contribuisce con le proprie competenze alla costruzione di un quadro di intervento globale. L'équipe è composta da una responsabile clinica, una responsabilee sanitaria, un responsabile organizzativo, quattro pedagogiste, tre educatrici professionali, due

logopediste, due neuropsicomotriciste, cinque psicologhe, due referenti amministrative, un'assistente sociale e una maestra d'arte.

Il presente contributo si basa su un'indagine esplorativa condotta nel periodo 2024-2025, con l'obiettivo di esplorare la percezione che i giovani con disturbo dello spettro autistico hanno delle attività, delle relazioni professionali e delle opportunità di partecipazione coltivate all'interno del Centro. L'attenzione alla percezione soggettiva degli utenti si colloca nel solco delle ricerche che valorizzano la prospettiva dei diretti interessati come indicatore di qualità dei servizi e come elemento essenziale per orientare la progettazione pedagogica (d'Alonzo, 2019; Shogren & Wehmeyer, 2022).

La raccolta dei dati è stata effettuata tramite un questionario costruito sulla cornice metodologica del TCS-A – Test sul superamento dei Compiti di Sviluppo in Adolescenza (Gambini, 2015), adattato per garantire la partecipazione attiva di soggetti con profili di funzionamento eterogenei, coerentemente con l'impostazione teorica dello studio. La scelta di utilizzare il TCS-A come cornice metodologica deriva dalla coerenza tra le dimensioni indagate dallo strumento e gli obiettivi della presente ricerca. In particolare, questo strumento consente di esplorare aspetti legati all'autonomia, alla partecipazione, alla costruzione identitaria e alle relazioni sociali, elementi strettamente connessi ai processi di autodeterminazione; esso indaga nove dimensioni pertinenti all'esperienza educativa e relazionale del Centro e prevede due modalità di risposta – una scala Likert a quattro livelli e una scala iconografica facilitata – coerenti con le raccomandazioni presenti nella letteratura sulla valutazione partecipata con persone con autismo (Cottini, 2016; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020). Sulla base di tale cornice, è stato sviluppato uno strumento composto da item semplici e diretti, formulati per essere accessibili anche a partecipanti con profili di funzionamento diversi. In continuità con il TCS-A, sono stati inseriti alcuni reverse items per limitare risposte automatizzate e favorire una maggiore attenzione (Gambini, 2015). L'adattamento del questionario è stato realizzato attraverso una semplificazione linguistica degli item, l'utilizzo di formulazioni brevi e dirette e l'introduzione di supporti iconografici facilitanti, al fine di favorire la comprensione anche da parte di partecipanti con differenti livelli di funzionamento cognitivo e comunicativo. Lo strumento è stato discusso e revisionato da alcuni membri dell'équipe educativa del Centro al fine di verificarne comprensibilità e accessibilità Il questionario indaga nove dimensioni ritenute fondamentali per comprendere l'esperienza educativa e i vissuti legati all'autodeterminazione: ambiente e strutture, relazioni con i professionisti, attività proposte, autodeterminazione e coinvolgimento, autonomia e obiettivi, socializzazione, comunicazione quotidiana, proposte di miglioramento e soddisfazione complessiva.

Il campione oggetto dell'indagine è composto da 39 partecipanti, con un'età compresa tra i 7 e i 32 anni, caratterizzati da profili evolutivi eterogenei e da differenti durate di frequenza del Centro. Alla luce di tale eterogeneità, si è ritenuto metodologicamente opportuno strutturare l'analisi dei dati considerando due variabili principali: l'età anagrafica e la durata della frequenza al Centro, al fine di cogliere eventuali differenze evolutive nella manifestazione dell'autodeterminazione e nella percezione dell'esperienza educativa.

Per quanto riguarda la variabile età, i partecipanti sono stati suddivisi in tre macro-fasce, corrispondenti a differenti fasi del ciclo di vita: l'infanzia (7-13 anni), l'adolescenza (14-20 anni) e la giovane età adulta (21-32 anni). Tale articolazione consente di analizzare le specificità proprie di ciascuna fase evolutiva, considerando come l'autodeterminazione e la consapevolezza di sé possano modificarsi nel tempo in relazione allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale della persona. In questo modo è possibile evidenziare in quali fasi della vita i comportamenti autodeterminati risultino maggiormente o meno presenti. Accanto alla variabile anagrafica, è stata considerata anche la durata della frequenza al Centro, ipotizzando che il tempo di permanenza all'interno del contesto educativo possa influenzare la percezione dell'esperienza e lo sviluppo dell'autodeterminazione. A tal fine, la frequenza è stata suddivisa in tre fasce: da 1 a 5 anni, da 6 a 10 anni e da 11 a 15 anni di frequenza. Questa suddivisione permette di esplorare se una maggiore continuità di frequenza sia associata a valutazioni differenti rispetto agli item del questionario, offrendo una lettura più approfondita dei dati raccolti. Al fine di approfondire le eventuali differenze tra i gruppi individuati in base all'età e agli anni di frequenza, è stata condotta un'analisi inferenziale mediante test di Kruskal-Wallis sulle diverse dimensioni investigate dal questionario. Tra le variabili analizzate, soltanto la

dimensione relativa alla socializzazione ha evidenziato differenze statisticamente significative; per le restanti dimensioni non sono emersi valori di significatività statistica. In considerazione della natura esplorativa dello studio e della numerosità contenuta del campione, nel presente contributo vengono pertanto discussi in modo approfondito i risultati che hanno mostrato maggiore rilevanza interpretativa.

L'integrazione delle due variabili, età e durata della frequenza, consente di superare una lettura puramente descrittiva del dato, permettendo un'analisi incrociata delle risposte e una comprensione più articolata delle traiettorie di sviluppo dell'autodeterminazione nei diversi contesti di vita. Tale approccio metodologico non ha soltanto una finalità descrittiva, ma assume anche una valenza progettuale, in quanto i risultati possono orientare la definizione di interventi educativi e riabilitativi mirati, individuando aree di potenziamento dell'autodeterminazione e supportando la progettazione di attività e percorsi coerenti con i bisogni dei ragazzi e delle ragazze che frequentano Cascina San Vincenzo.

Dimensione indagata	**Item considerato**	**Differenze per età**	**Differenze per frequenza**
Inclusione	"Il centro non promuove la mia inclusione" (reverse item)	Le risposte positive aumentano progressivamente: 54% (7–13 anni); 78% (14–20 anni); 100% (21–32 anni)	I partecipanti con maggiore continuità di frequenza riportano valutazioni più positive rispetto alla percezione di inclusione.
Supporto professionale	"Gli operatori non mi offrono sufficiente supporto per affrontare le sfide o le difficoltà" (reverse item)	Non emergono differenze rilevanti	Le valutazioni negative diminuiscono progressivamente: 8% (<5 anni), 7% (6–10 anni), 0% (>11 anni).
Attività educative	"È molto importante per me lavorare in individuale"	Non emergono differenze rilevanti	L'importanza attribuita al lavoro individuale diminuisce progressivamente: 69% (<5 anni), 53% (6–10 anni), 29% (>11 anni).
Socializzazione	"Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie"	Tendenza positiva con l'aumentare dell'età	I partecipanti con maggiore permanenza riportano livelli più elevati di percezione delle relazioni significative; differenze statisticamente significative al test di Kruskal-Wallis (p = .031).

Nota. I dati riportati sintetizzano le principali tendenze emerse nelle dimensioni investigate attraverso il questionario somministrato ai partecipanti. Le percentuali fanno riferimento alle risposte positive o favorevoli rispetto agli item considerati.
Tabella 1 – Sintesi dei principali risultati emersi nelle dimensioni investigate in relazione all'età e agli anni di frequenza

In relazione alla dimensione dell'inclusione, l'item *"Il centro non promuove la mia inclusione"*, formulato in modalità inversa (reverse item**)** al fine di controllare l'attenzione dei rispondenti e ridurre il rischio di risposte automatiche o ripetitive, mostra una chiara variazione in funzione dell'età. Le risposte positive (intese come disaccordo rispetto all'affermazione negativa) aumentano progressivamente passando dal 54% nel gruppo 7–13 anni al 78% nel gruppo 14–20 anni, fino a raggiungere il 100% nei giovani adulti 21–32 anni. Tale andamento suggerisce che l'avanzare dell'età sia associato a una percezione più consolidata del proprio ruolo nel contesto educativo e delle opportunità di partecipazione offerte.

Un andamento analogo emerge considerando la variabile degli anni di frequenza al Centro. In riferimento all'item *"Gli operatori non mi offrono sufficiente supporto per affrontare le sfide o le difficoltà"*, l'8% dei partecipanti con una permanenza inferiore ai cinque anni valuta come insufficienti i supporti ricevuti; la percentuale si riduce al 7% nel gruppo con 6-10 anni di frequenza e si annulla nel gruppo con oltre undici anni di permanenza. Questi dati indicano che una maggiore continuità di frequenza è associata a un rapporto più stabile con i professionisti e a una valutazione più positiva del supporto educativo.

La rilevanza attribuita al lavoro individuale varia anch'essa in funzione della durata della frequenza.

All'item *"È molto importante per me lavorare in individuale"*, il 69% dei partecipanti con meno di cinque anni di frequenza attribuisce al lavoro individuale un'elevata importanza; tale percentuale scende al 53% nel gruppo 6-10 anni e al 29% tra coloro che frequentano il Centro da oltre undici anni. Questo andamento può essere interpretato come espressione di una progressiva interiorizzazione delle routine, di una maggiore familiarità con il contesto e di un rafforzamento delle competenze relazionali, che rendono il lavoro di gruppo progressivamente più significativo.

Infine, la dimensione della socializzazione evidenzia differenze significative in relazione agli anni di frequenza. In risposta all'item *"Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie"*, i partecipanti con una presenza più prolungata riportano valori più elevati. Tali differenze risultano statisticamente significative al test di Kruskal-Wallis ($p = 0.031$), indicando che una maggiore durata della frequenza è associata a un incremento percepito delle relazioni significative. Il dato conferma il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi di socializzazione.

Variabile analizzata	Gruppi considerati	Test statistico utilizzato	Significatività
Percezione dell'incremento delle amicizie ("Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie")	1–5 anni; 6–10 anni; 11–15 anni di frequenza	Kruskal-Wallis	p = .031

Nota. La dimensione relativa alla socializzazione è risultata l'unica a presentare differenze statisticamente significative tra i gruppi considerati.

Tabella 2 – Analisi della dimensione della socializzazione in relazione agli anni di frequenza al Centro

Nel complesso, l'analisi evidenzia differenze nelle risposte in funzione dell'età e della durata della frequenza al Centro, in relazione alle dimensioni dell'inclusione, del supporto professionale e della partecipazione sociale, fornendo elementi utili per una successiva lettura interpretativa dei risultati.

4. Discussione dei risultati

I risultati dell'indagine svolta presso il Centro per l'autismo Cascina San Vincenzo evidenziano come la promozione dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico sia strettamente connessa alla qualità dei contesti educativi e alla continuità delle pratiche pedagogiche. In particolare, l'analisi mette in luce il ruolo del tempo, delle relazioni professionali e delle opportunità di partecipazione come fattori chiave nello sviluppo di traiettorie autodeterminate.

I risultati suggeriscono che l'autodeterminazione rappresenti non solo una sfida educativa complessa, ma anche un'opportunità per ripensare la progettazione pedagogica in una prospettiva realmente inclusiva e personalizzata, capace di integrare dimensioni operative, cognitive, emotive e relazionali. Pur in presenza di una valutazione complessivamente positiva del supporto offerto dal Centro, emergono margini di sviluppo significativi in relazione all'ampliamento delle opportunità decisionali, al rafforzamento della capacità di scelta e alla generalizzazione dei comportamenti autodeterminati nei diversi contesti di vita.

Coerentemente con i contributi teorici di riferimento, i dati confermano che l'autodeterminazione non può essere ridotta all'acquisizione di competenze pratico-operative, ma si configura come un processo multidimensionale che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. In questa prospettiva, la ricerca rafforza l'idea che i programmi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico debbano andare oltre un approccio addestrativo, abbracciando una visione olistica dello sviluppo e della partecipazione.

Un elemento centrale che emerge dall'analisi riguarda il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi autodeterminativi. La presenza di ambienti prevedibili, di routine strutturate e di un clima

relazionale orientato all'ascolto e alla continuità appare determinante nel sostenere esperienze di partecipazione autentica e nel favorire la costruzione di vissuti positivi di inclusione.

I risultati emersi appaiono coerenti con gli studi che evidenziano il ruolo delle opportunità di scelta e della qualità delle mediazioni educative nello sviluppo dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico (Mumbardó-Adam et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, il progressivo consolidamento della percezione di inclusione e supporto professionale osservato nei partecipanti con maggiore continuità di frequenza sembra confermare quanto evidenziato dalla letteratura rispetto all'importanza della stabilità relazionale e della prevedibilità dei contesti educativi nei processi di partecipazione e agency personale.

I risultati emersi appaiono coerenti con la letteratura internazionale che evidenzia il ruolo delle opportunità di scelta, della stabilità relazionale e della qualità delle mediazioni educative nello sviluppo dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico (Mumbardó-Adam et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, il progressivo consolidamento della percezione di inclusione e supporto professionale osservato nei partecipanti con maggiore continuità di frequenza conferma il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi di partecipazione e agency personale.

Il quadro emerso mette inoltre in luce la funzione centrale dell'azione professionale nel sostenere la percezione di autodeterminazione. La qualità della relazione educativa, la chiarezza delle strutturazioni e la coerenza delle pratiche contribuiscono alla costruzione di esperienze significative, all'interno delle quali i giovani possono riconoscersi come soggetti attivi dei percorsi che li riguardano. Questa dimensione richiama gli orientamenti della pedagogia speciale che attribuiscono al professionista un ruolo di mediazione calibrata tra bisogni individuali, contesto e possibilità di crescita, evidenziando il carattere intenzionale, riflessivo e progettuale dell'agire educativo.

Parallelamente, l'analisi dei dati suggerisce la necessità di rafforzare ulteriormente le opportunità di esercizio della scelta e della responsabilità, favorendo una maggiore continuità tra le esperienze proposte nei contesti educativi e quelle vissute nella quotidianità. In questa direzione, la ricerca evidenzia il potenziale di programmi educativi orientati allo sviluppo del problem solving sociale, della gestione delle situazioni impreviste e della partecipazione attiva ai processi decisionali, attraverso un'integrazione coerente tra competenze operative, dimensioni relazionali e opportunità concrete di autodeterminazione.

L'indagine assume inoltre una rilevante funzione riflessiva per il servizio, offrendo uno spazio di interrogazione delle pratiche educative a partire dalla percezione dei diretti interessati. Pur nei limiti di un contesto specifico, i risultati offrono indicazioni rilevanti per la progettazione educativa, suggerendo la necessità di rafforzare la continuità tra servizi, famiglie e contesti di vita al fine di sostenere processi autodeterminativi più stabili e generalizzabili. In questa prospettiva, la ricerca si configura come uno strumento di valutazione partecipata, in grado di contribuire al miglioramento continuo della qualità educativa.

Dal punto di vista delle prospettive di ricerca, i risultati suggeriscono l'opportunità di sviluppare studi ulteriori volti a esplorare l'efficacia di differenti approcci educativi orientati alla promozione dell'autodeterminazione, anche attraverso metodologie comparative e longitudinali. Un approfondimento sistematico dei processi di trasferimento delle competenze autodeterminative nei contesti di vita quotidiani, nonché dell'impatto a lungo termine di tali competenze su dimensioni quali la partecipazione sociale, la qualità della vita e la transizione all'età adulta, rappresenta un ambito di particolare interesse. Tali prospettive di ricerca potrebbero contribuire a rafforzare la base empirica degli interventi educativi e a orientare in modo sempre più consapevole la progettazione dei servizi.

Nel complesso, l'indagine conferma il valore dell'autodeterminazione come categoria centrale per interpretare la qualità dei servizi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico, evidenziando il ruolo delle pratiche partecipative, delle relazioni educative e dei contesti orientati alla partecipazione attiva.

5. Conclusioni

Il presente contributo ha esplorato il tema dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico a partire dalla percezione dei ragazzi e delle ragazze che frequentano un centro educativo specializzato, assumendo la loro voce come chiave interpretativa per la qualità dei contesti educativi. L'indagine ha offerto elementi utili per comprendere come opportunità educative, relazioni professionali e dinamiche partecipative concorrano, in modo integrato, a sostenere processi di autodeterminazione all'interno dei servizi.

I risultati confermano il ruolo centrale dei contesti educativi intenzionalmente progettati nel sostenere processi di autodeterminazione, evidenziando come opportunità di scelta, continuità relazionale e mediazione pedagogica concorrano allo sviluppo di esperienze di partecipazione autentica.

Dal punto di vista pedagogico, lo studio sottolinea l'importanza di un'azione professionale orientata alla costruzione di contesti competenti e intenzionalmente orientati alla partecipazione, capaci di sostenere la partecipazione attiva, il riconoscimento della soggettività e la coerenza tra progettazione educativa e vissuti quotidiani. Dal punto di vista operativo, i risultati suggeriscono l'importanza di progettare contesti educativi capaci di offrire opportunità concrete e quotidiane di scelta, partecipazione e assunzione di responsabilità, anche attraverso supporti comunicativi accessibili, routine prevedibili e pratiche relazionali coerenti. La continuità educativa e il lavoro integrato con le famiglie emergono come elementi centrali per sostenere processi autodeterminativi più stabili e trasferibili nei diversi contesti di vita.

Tali evidenze rafforzano una visione dell'autodeterminazione come dimensione trasversale della progettazione educativa, che attraversa l'organizzazione dei servizi, le pratiche quotidiane e le modalità di relazione, e che richiede un lavoro educativo riflessivo e continuativo.

Il presente studio presenta alcuni limiti metodologici che è opportuno esplicitare. In primo luogo, il campione risulta numericamente contenuto e riferito a un singolo contesto educativo, elemento che limita la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il questionario utilizzato costituisce un adattamento esplorativo del TCS-A e non uno strumento formalmente validato per persone con disturbo dello spettro autistico. Anche l'eterogeneità dei profili di funzionamento dei partecipanti rappresenta un elemento di complessità interpretativa.

Nonostante tali limiti, il contributo si inserisce nel dibattito contemporaneo sulla qualità dei servizi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico, offrendo spunti di riflessione utili sia sul piano teorico sia su quello della progettazione pedagogica.

In tale prospettiva, ascoltare la voce delle persone con disturbo dello spettro autistico significa non soltanto riconoscerne il diritto alla partecipazione, ma anche ripensare i servizi educativi come contesti capaci di promuovere agency, appartenenza e possibilità reali di autodeterminazione.

Riferimenti bibliografici

Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap.* Laterza.
Canevaro, A., & Scaglioso, M. (2018). *Pedagogia speciale e inclusione.* Erickson.
Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla.* Erickson.
Cottini, L. (2019). *Autismo. Comprendere e intervenire.* Carocci.
d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione.* Erickson.
d'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale.* Morcelliana Scholè.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* Plenum.
Gambini, P. (2015). *TCS-A. Test sul superamento dei Compiti di Sviluppo in Adolescenza.* Erickson.
Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.* FrancoAngeli.
Giraldo, M. (2019). *Autodeterminazione e qualità della vita.* Guerini.
Giraldo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata.* Guerini.
Ianes, D. (2015). *La qualità dell'inclusione scolastica.* Erickson.
Mumbardó-Adam, C., Shogren, K. A., & Vicente, E. (2020). Promoting self-determination for adolescents with in-

tellectual disability: A systematic review of intervention studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64, 163-181.
Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2006). Self-determination, social abilities and transition. *Journal of Vocational Education & Training.*
OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF).* WHO.
Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2022). *Self-determination and inclusion*: *Perspectives from research and practice*. Inclusion, 10(4), 238–251.
Vicente, E., Verdugo, M. A., Gómez, L. E., & Guillén, V. (2020). *Self-determination and quality of life of people with intellectual disability: The role of context.* Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33(5), 909-922.
Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.*
Wehmeyer, M. L. (2016). Self-determination and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals,* 39(1), 3-12.
Wehmeyer, M. L. (2020). The future of self-determination. *Inclusion,* 8(2), 124-130.
Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability.*
Zappella E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & insegnamento*.

Sitografia

Cascina San Vincenzo. Centro per l'autismo Cascina San Vincenzo. https://cascinasanvincenzo.org/ (ultimo accesso: 14/11/2025)

Francesco Marsili
Borsista di ricerca, Università di Perugia, francesco.marsili@unipg.it
Francesco Duranti
Docente, Ministero dell'Istruzione e del Merito, francesco.duranti0296@gmail.com
Annalisa Morganti
Professoressa Associata, Università di Perugia, annalisa.morganti@unipg.it

Il feedback tra pari per promuovere l'apprendimento inclusivo nella scuola primaria: un caso di studio sulla lingua inglese

Peer feedback to promote inclusive learning in primary school: a case study in english language

Fuori Call

This paper examines the role of peer feedback as a formative assessment strategy aimed at fostering inclusive learning in primary education. Drawing on both national and international literature on formative assessment, feedback, and cooperative learning, a case study conducted in a fourth-grade classroom is presented. The class is characterized by the presence of students with Special Educational Needs, including one student with Autism Spectrum Disorder, within the context of English language instruction.
The project involved the systematic implementation of weekly translation workshop sessions in small, heterogeneous groups, accompanied by the use of semi-structured self-assessment forms and the provision of both written and oral feedback. Data collected through a mixed-methods (qualitative–quantitative) analysis indicate an increase in students' perceived level of cooperation, greater individual engagement, and an overall improvement in classroom climate.
The findings are discussed considering their implications for inclusive instructional design and for the use of feedback as a tool to support the regulation of learning among students with heterogeneous developmental profiles.

Keywords: formative assessment, peer feedback, inclusion, cooperative learning, autism, primary school

Il presente contributo esamina il ruolo del feedback tra pari come strategia di valutazione formativa finalizzata alla promozione di un apprendimento inclusivo nella scuola primaria. A partire dalla letteratura di riferimento nazionale e internazionale sui costrutti di valutazione formativa, feedback e apprendimento cooperativo, viene presentato un caso di studio condotto in una classe quarta, caratterizzata dalla presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali — tra cui un alunno con Disturbo dello Spettro Autistico — nell'ambito della disciplina Lingua Inglese. Il progetto ha previsto l'implementazione sistematica di sessioni settimanali di laboratorio di traduzione in piccoli gruppi eterogenei, con somministrazione di schede di autovalutazione semi-strutturate e restituzione del feedback in forma scritta e orale. I dati raccolti attraverso un'analisi quali-quantitativa evidenziano un incremento del livello di cooperazione percepita dagli alunni, un aumento dell'impegno individuale e un miglioramento del clima di classe. I risultati vengono discussi in relazione alle implicazioni per la progettazione didattica inclusiva e all'utilizzo del feedback come strumento di regolazione dell'apprendimento per alunni con profili di sviluppo eterogenei.

Parole chiave: valutazione formativa, feedback tra pari, inclusione, apprendimento cooperativo, autismo, scuola primaria

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Marsili, F., Duranti, F., & Morganti, A. (2026). Il feedback tra pari per promuovere l'apprendimento inclusivo nella scuola primaria: un caso di studio sulla lingua inglese. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 281-296. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-27

Corresponding Author: Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

Received: 31/03/2026| **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-01-2026-27

1. Introduzione

Il dibattito contemporaneo sull'innovazione didattica nella scuola italiana attribuisce crescente rilevanza alla valutazione formativa e, in particolare, al feedback come strumento capace di restituire alla valutazione la sua funzione originaria: non misurare i risultati, ma orientare e sostenere i processi di apprendimento. Questo orientamento è tanto più significativo nelle classi eterogenee, in cui la presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali richiede una progettazione intenzionale capace di valorizzare le differenze individuali senza rinunciare alla dimensione collettiva dell'esperienza scolastica.

Il presente contributo nasce dall'esperienza di studio condotta nell'ambito di un percorso di specializzazione per le attività di sostegno didattico e poi di applicazione e ricerca in classe durante l'anno scolastico in corso e si propone di esaminare, attraverso uno caso studio esplorativo, l'efficacia del feedback tra pari come strategia inclusiva all'interno di una classe quarta di scuola primaria. Il progetto, articolato nel corso del primo quadrimestre, ha coinvolto tutti gli alunni della classe — compresi due alunni con Piano Educativo Individualizzato (PEI) ai sensi della Legge Quadro n. 104/92 e del D.Lgs. n. 66/2017, come modificato dal D.Lgs. n. 96/2019, e due alunni con Piano Didattico Personalizzato (PDP) secondo quanto previsto dalla Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 e dalla successiva C.M. n. 8/2013 — attraverso attività di laboratorio di traduzione in lingua inglese strutturate in piccoli gruppi eterogenei.

2. La valutazione formativa nel panorama educativo contemporaneo

2.1 Definizione e fondamenti teorici

Nell'accezione scientificamente consolidata, la valutazione formativa è un processo continuo e sistematico attraverso il quale le evidenze sull'apprendimento degli studenti vengono raccolte, interpretate e utilizzate – da insegnanti, alunni stessi o dai loro pari – per orientare le decisioni didattiche successive (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Si tratta, dunque, di una forma di valutazione che va ben oltre il semplice accertamento dei risultati conseguiti: essa pone al centro il processo di apprendimento, la sua regolazione continua e lo sviluppo dell'autoregolazione da parte degli alunni stessi.

La distinzione tra valutazione formativa e sommativa affonda le radici nel lavoro di Scriven (1967), il quale per primo propose di differenziare le due funzioni che la valutazione può svolgere: da un lato il miglioramento continuo di un programma in corso, dall'altro il giudizio conclusivo sulla sua efficacia complessiva. Due anni dopo, Bloom (1969) trasposte questa distinzione al piano dell'apprendimento degli studenti, identificando nella valutazione formativa uno strumento di feedback e correzione disponibile in ciascuna fase del processo di insegnamento-apprendimento, distinto dalla funzione classificatoria tradizionalmente attribuita ai test.

Wiliam (2006) ha precisato che ciò che rende formativa una valutazione non è né la sua collocazione temporale, né chi la conduce, né la lunghezza del ciclo di feedback, ma esclusivamente il fatto che le evidenze raccolte vengano interpretate in relazione ai bisogni di apprendimento e utilizzate per modificare ciò che sarebbe accaduto in loro assenza. In questa prospettiva, la valutazione formativa non va confusa con le semplici verifiche in itinere: non è il momento in cui si svolge a renderla tale, ma la sua capacità di dare forma alle attività didattiche successive. Wiliam distingue a tale proposito tra valutazione formativa a ciclo lungo (da quattro settimane a oltre un anno), a ciclo medio (da un giorno a due settimane) e a ciclo breve (da pochi secondi a un'ora all'interno di una singola lezione), evidenziando come gli effetti più significativi sull'apprendimento si registrino quando l'intervento modifica le pratiche quotidiane e minuto per minuto dell'insegnante in classe.

Sul versante docente, la valutazione è formativa se chi insegna è disposto a impiegare le evidenze raccolte per mettere in discussione quanto svolto e regolare la didattica successiva (Corsini, 2023). Sul versante dello studente, comporta l'attribuzione di responsabilità attiva nel processo valutativo – condizione che amplia le possibilità di apprendimento significativo – attraverso una partecipazione consapevole, una

scelta autonoma di strategie e un impiego dei contenuti disciplinari come strumenti per affrontare compiti autentici. In questa accezione, come sottolinea Wiliam (2006), qualsiasi *assessment* — anche uno originariamente progettato per scopi sommativi — può assolvere funzione formativa, a patto che l'informazione che genera venga effettivamente usata per adattare l'istruzione ai bisogni rilevati.

La definizione proposta da Black e Wiliam (1998), precisa che una pratica valutativa è formativa nella misura in cui le evidenze sull'apprendimento vengono elicitate, interpretate e impiegate da insegnanti, alunni o loro compagni per prendere decisioni sulle fasi successive dell'istruzione. Questa definizione ha il merito di includere esplicitamente i pari come agenti valutativi e di spostare il focus dalla performance all'azione didattica conseguente.

Sul versante italiano, la valutazione formativa è intesa come un processo di ricerca e interpretazione delle evidenze che studenti e insegnanti utilizzano per comprendere il livello di apprendimento raggiunto, identificare gli obiettivi da perseguire e selezionare i metodi più adeguati a raggiungerli (Corsini, 2023; Scierri, 2024). Tale impostazione è coerente con la distinzione tra valutazione sommativa – orientata alla certificazione dei risultati al termine di un percorso formativo – e valutazione formativa, che Mitchell (2018) descrive come strumento capace di individuare il percorso individuale di ciascun alunno e di adeguare continuamente l'intervento educativo.

2.2 Evidenze sull'efficacia della valutazione formativa

Il corpus di ricerca sulla valutazione formativa è tra i più solidi in campo educativo. La rassegna seminale di Black e Wiliam (1998) ha documentato effetti significativi sull'apprendimento degli studenti. Hattie (2009, 2016) ha identificato il feedback come una delle strategie didattiche con maggiore effect size (d = 0.73), superiore alla maggior parte degli interventi curriculari. Hattie e Timperley (2007) hanno ulteriormente precisato che l'efficacia del feedback dipende dalla sua qualità: esso risulta più potente quando è specifico, focalizzato sul compito piuttosto che sulla persona, erogato in modo tempestivo e orientato a ridurre la distanza tra la prestazione attuale e l'obiettivo atteso.

Una recente umbrella review di Sortwell et al. (2024), che sintetizza 13 metanalisi sulla valutazione formativa in contesti K-12, conferma l'impatto positivo sull'apprendimento degli studenti e identifica tra i fattori chiave di efficacia la qualità del feedback, il coinvolgimento attivo degli alunni e la competenza professionale degli insegnanti nell'utilizzo sistematico delle evidenze raccolte. Foster (2024), in una revisione meta-analitica di studi pubblicati tra il 2000 e il 2023, evidenzia come la valutazione formativa favorisca non solo il rendimento scolastico, ma anche l'apprendimento autoregolato e un ambiente di apprendimento più equo ed inclusivo.

È tuttavia importante notare che la maggior parte di queste metanalisi esclude gli studenti con bisogni educativi speciale dai propri campioni, lasciando aperta la questione di come trasferire queste evidenze ai contesti di educazione speciale e inclusiva (Sortwell et al., 2024). Questa lacuna rappresenta uno degli elementi di interesse del presente contributo.

2.3 Valutazione formativa nell'educazione speciale e inclusiva

La ricerca sull'intersezione tra valutazione formativa e inclusione scolastica è ancora relativamente giovane ma in rapida crescita. Mitchell (2014, 2018) ha documentato, attraverso un approccio Evidence Based come le strategie di feedback – con effect size superiore a 0.40 – si rivelino efficaci anche per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, pur sottolineando che le evidenze disponibili sono prevalentemente tratte da campioni di studenti con sviluppo tipico. Lo stesso autore osserva che è ragionevole attendersi risultati analoghi anche per questo gruppo, ma invita alla cautela nella generalizzazione.

Recenti sintesi di ricerca hanno messo in luce la necessità di un'integrazione più esplicita tra pratiche di valutazione formativa autentica e processi di inclusione scolastica, evidenziando come l'autovalutazione

e il feedback tra pari possano svolgere un ruolo chiave nell'aumentare la partecipazione attiva degli alunni con disabilità nelle attività di classe. In ambito italiano, Scierri (2024) ha documentato come i docenti di sostegno utilizzino le strategie di Assessment as Learning con maggiore frequenza rispetto ai docenti curricolari, dimostrando al contempo un più elevato senso di autoefficacia nel coinvolgimento degli alunni con BES.

Una revisione sistematica recente di Töllner et al. (2025) sulla valutazione formativa nell'educazione inclusiva in matematica ha confermato che tale pratica rappresenta un approccio promettente per individualizzare l'apprendimento in classi eterogenee, pur rilevando che le evidenze disponibili per contesti effettivamente inclusivi – cioè con presenza di alunni con disabilità certificate – rimangono limitate e necessitano di ulteriore ricerca empirica.

3. Il feedback come strategia didattica: definizione, struttura e feedback tra pari

3.1 Definizione e struttura del feedback

Il termine feedback, come illustrato da Bevilacqua (2023), è composto dal verbo inglese *to feed* (alimentare, nutrire) e dalla preposizione *back* (indietro), e indica un processo di retroazione attraverso il quale l'emittente riceve informazioni sull'esito della propria comunicazione, con la possibilità di modulare i messaggi successivi in direzione migliorativa. In ambito educativo, il feedback costituisce una vera e propria strategia metacognitiva che impegna tanto il docente quanto l'alunno nel processo di insegnamento-apprendimento.

Il lavoro di Hattie è un riferimento assoluto in questo ambito (Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Clarke, 2025). Hattie e Timperley (2007) hanno proposto un modello di analisi del feedback articolato su quattro livelli — feedback sul compito, sul processo, sull'autoregolazione e sul sé — e hanno identificato tre domande fondamentali che ne strutturano la funzione formativa. La prima, "Dove sto andando?", comprende la condivisione degli obiettivi di apprendimento e dei criteri di valutazione con gli alunni, in modo che possano essere consapevoli non solo dei traguardi attesi ma anche delle strategie disponibili per raggiungerli. La seconda, "Come sto andando?", sollecita una riflessione attiva sull'adeguatezza delle strategie adottate, attraverso il monitoraggio delle proprie prestazioni. La terza, "Qual è il passo successivo?", orienta l'alunno verso azioni concrete che possano avvicinarlo agli obiettivi di apprendimento, promuovendo gradualmente autonomia e autodeterminazione. Bevilacqua (2023) riprende questa struttura tripartita sottolineando come essa consenta di restituire alla valutazione il suo significato originario, ovvero "dare valore" e valorizzare il percorso di apprendimento individuale.

Affinché il feedback risulti efficace, Bevilacqua (2023) sottolinea la necessità di una forte coerenza tra le strategie valutative adottate e gli obiettivi di apprendimento definiti, poiché le evidenze raccolte devono orientare i processi sia degli alunni che degli insegnanti. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) hanno identificato sette principi di buona pratica del feedback formativo, tra cui la chiarezza degli obiettivi, la tempestività, la specificità e la capacità di incoraggiare la riflessione e il dialogo, elementi che trovano riscontro sia nella letteratura internazionale più recente (Bijlsma, Röhl & Rollett, 2021) sia nelle evidenze raccolte nel presente studio.

Mitchell (2018) richiama, inoltre, una discrepanza documentata da Hattie tra il dichiarato e l'eseguito: gli insegnanti tendono a credere di fornire feedback continuamente, mentre le osservazioni in classe mostrano che esso viene erogato con frequenza molto inferiore alle attese, e spesso in forma poco specifica o orientata al sé piuttosto che al compito.

3.2 Il feedback tra pari come pratica inclusiva

Il feedback tra pari, inteso come la pratica attraverso cui gli alunni forniscono reciprocamente informazioni sulle proprie prestazioni e sui propri processi di apprendimento, costituisce una delle strategie di valutazione formativa con le evidenze di efficacia più robuste. Li et al. (2020), in una metanalisi di studi sulla peer assessment, hanno documentato effetti positivi significativi sull'apprendimento degli studenti, con guadagni particolarmente rilevanti quando le attività sono strutturate, i criteri condivisi e il feedback fornito in modo sistematico. Anche la ricerca italiana ha sperimentato con esiti promettenti la valutazione tra pari nei contesti scolastici, evidenziando come essa promuova partecipazione attiva, responsabilità e consapevolezza dei propri processi di apprendimento, a condizione che gli alunni siano accompagnati attraverso la condivisione dei criteri e un adeguato training alla pratica valutativa (Restiglian & Grion, 2019).

Hattie (2016) evidenzia, tuttavia, come il feedback tra pari possa influire sia positivamente che negativamente: nel primo caso, favorendo una reputazione come buon apprendente, il senso di successo e la sicurezza; nel secondo, generando dipendenza, vergogna o svalutazione qualora non venga gestito con attenzione pedagogica. Le ricerche condotte nel contesto scolastico italiano rafforzano il seguente concetto: la peer assessment esprime il proprio potenziale formativo solo quando è guidata e strutturata, sostenuta dalla mediazione attenta dell'insegnante e da strumenti chiari che consentano agli alunni di formulare osservazioni pertinenti e orientate al miglioramento (Restiglian & Grion, 2019).

La dimensione cooperativa che accompagna il feedback tra pari è descritta da Mitchell (2018) come una strategia altamente inclusiva, capace di migliorare il coordinamento a favore degli studenti con bisogni educativi speciali, a condizione che vengano soddisfatte alcune precondizioni fondamentali: la definizione e condivisione degli obiettivi con gli alunni, la composizione intenzionale dei gruppi con definizione esplicita dei ruoli e delle responsabilità, e l'insegnamento diretto delle abilità sociali necessarie per interagire in modo costruttivo. L'apprendimento cooperativo, da cui il feedback tra pari trae la sua cornice pedagogica, deve dunque essere progettato e non semplicemente attivato: non è sufficiente mettere gli alunni in gruppo perché la risorsa dei pari si attivi in modo efficace.

Sul piano della valutazione formativa, la *peer assessment* promuove lo sviluppo di competenze metacognitive e di autoregolazione, in quanto richiede agli alunni di confrontare la propria prestazione con quella altrui, esplicitare criteri di qualità e formulare giudizi motivati (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Le attività di feedback tra pari favoriscono, inoltre, una comunicazione più efficace tra studenti e rafforzano le competenze collaborative (Li et al., 2020; Sortwell et al., 2024).

3.3 Feedback e profilo degli alunni con Disturbo dello Spettro Autistico

Il Disturbo dello Spettro Autistico (DSA/ASD) è una condizione del neurosviluppo caratterizzata da difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale, presenza di comportamenti e interessi ristretti e ripetitivi, e spesso da particolarità nel processamento sensoriale (APA, 2022). La sua complessità e variabilità fenotipica – che rende difficile qualsiasi generalizzazione – costituisce al contempo una sfida e uno stimolo per la ricerca educativa.

Cottini e Vivanti (2016) sottolineano che la progettazione di percorsi didattici efficaci per alunni con ASD richiede di considerare non soltanto il grado di compromissione del disturbo, ma anche il profilo cognitivo individuale, le eventuali difficoltà comportamentali, le carenze nella sfera sociale e comunicativa, i deficit sensoriali e le difficoltà con i cambiamenti di routine. Quest'ultimo aspetto è di particolare rilevanza nella progettazione di attività di feedback tra pari: l'alunno con ASD necessita che le attività siano strutturate in modo prevedibile, che gli ambienti di apprendimento siano allestiti in modo funzionale e che le routine siano consolidate prima di introdurre eventuali modifiche.

Dal punto di vista delle evidenze sull'uso del feedback con alunni con ASD in contesti inclusivi, Bijlsma, Röhl e Rollett (2021) evidenziano come l'efficacia del feedback sia particolarmente elevata quando gli insegnanti cercano di vedere l'insegnamento attraverso gli occhi dei propri studenti, ovvero quando adat-

tano le modalità di restituzione in funzione della capacità di comprensione e processamento delle informazioni verbali da parte di ciascun alunno. La letteratura specifica sull'uso del feedback in classi ordinarie con alunni con ASD indica che l'efficacia di tali pratiche non è ancora stata verificata empiricamente in modo sistematico, anche a causa della variabilità interna allo spettro (Bijlsma et al., 2021).

Le *peer-mediated interventions* – tra cui rientrano le pratiche di feedback tra pari – sono state identificate come Evidence-Based Practice per gli alunni con ASD dal National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC, 2023), in quanto favoriscono lo sviluppo delle competenze sociali e comunicative attraverso l'interazione con pari a sviluppo tipico (Lee et al., 2024). Scierri (2024) ha documentato come la paura dell'errore, che negli alunni con ASD può generare crisi comportamentali, frustrazione e abbandono del compito, venga significativamente ridotta quando il contesto di apprendimento valorizza il sostegno reciproco e trasforma l'errore in un'opportunità condivisa di miglioramento. L'attivazione della risorsa dei compagni, intesa non come semplice presenza ma come sistema di supporto attivo e strutturato, appare dunque una condizione necessaria affinché il feedback tra pari possa essere accessibile e significativo anche per l'alunno con ASD.

4. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Il presente studio si propone di esaminare, attraverso un disegno di caso studio esplorativo, l'efficacia di un progetto di feedback tra pari realizzato in una classe quarta di scuola primaria, con particolare attenzione al profilo dell'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono i seguenti: (a) verificare se l'implementazione sistematica del feedback tra pari in piccoli gruppi eterogenei produca variazioni nella percezione che gli alunni hanno del proprio livello di cooperazione, impegno, soddisfazione e utilità delle attività svolte; (b) osservare le modalità con cui l'alunno con ASD partecipa alle attività di gruppo e risponde alle diverse forme di feedback fornite; (c) raccogliere evidenze sul clima di classe e sullo sviluppo delle competenze sociali degli alunni nel corso del progetto.

Le ipotesi di lavoro che guidano l'analisi sono le seguenti. Si ipotizza che l'implementazione continuativa e strutturata del feedback tra pari produca un incremento della cooperazione percepita dagli alunni e del loro impegno nello svolgimento delle attività. Si ipotizza, inoltre, che la prevedibilità delle routine e la struttura dei ruoli all'interno del gruppo favoriscano la partecipazione dell'alunno con ASD, riducendo il rischio di comportamenti oppositivi legati alla gestione dell'errore o all'incertezza relazionale.

5. Metodo di ricerca

5.1 Disegno dello studio

Il presente lavoro adotta un disegno di caso studio di tipo esplorativo (Yin, 2014), con raccolta di dati di natura quali-quantitativa. La scelta metodologica del caso di studio è giustificata dall'obiettivo di analizzare in profondità un fenomeno educativo complesso nel suo contesto naturale, senza possibilità di separazione tra il fenomeno e il contesto stesso. Il caso in esame è costituito da una singola classe scolastica in cui è stato implementato un progetto didattico strutturato; all'interno di questo caso principale, l'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico costituisce un caso embedded (Yin, 2014), oggetto di osservazione privilegiata nell'ambito dell'analisi complessiva.

I limiti metodologici del disegno adottato sono riconosciuti esplicitamente: l'assenza di un gruppo di controllo, poiché la scuola presenta una sezione unica per ciascuna classe, la dimensione ridotta del campione e la natura non sistematizzata dell'osservazione dell'alunno con ASD non consentono generalizzazioni. I risultati presentati vanno pertanto interpretati come evidenze esplorative, con valore euristico per la progettazione di ricerche future a disegno più robusto.

5.2 Partecipanti e contesto

Il progetto è stato realizzato in una classe quarta di scuola primaria, composta da 16 alunni, all'interno di un plesso scolastico nel quale i docenti di sostegno coinvolti nel progetto prestavano servizio con contratto a tempo determinato. La classe presentava al suo interno significativa eterogeneità: due alunni con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92 – uno dei quali con diagnosi di Disturbo dello Spettro Autistico, cosa che ha reso interessante osservare il modo di approcciarsi con i pari e con la disciplina interessata – con Piano Educativo Individualizzato, e due alunni con Bisogni Educativi Speciali di altra natura, con Piano Didattico Personalizzato ai sensi della D.M. 27/12/2012. La disciplina scelta per l'implementazione del progetto è stata Lingua Inglese, ambito in cui la classe aveva subito negli anni una discontinuità didattica significativa a causa del frequente avvicendamento dei docenti titolari, parzialmente compensata dalla continuità del docente di sostegno.

Il progetto è stato sviluppato nell'arco del primo quadrimestre dell'anno scolastico, con sessioni settimanali della durata di due ore ciascuna, collocate nella mattinata del venerdì, per un totale di 12 settimane consecutive e 24 ore dedicate al loro svolgimento, tenendo in considerazione imprevisti che non hanno reso possibile svolgere le attività. La scansione temporale è stata mantenuta costante per tutta la durata del progetto, in coerenza con le indicazioni della letteratura sull'importanza della prevedibilità delle routine per gli alunni con ASD (Cottini & Vivanti, 2016) e con la necessità di garantire una frequenza valutativa adeguata, nella logica di cercare di valutare ogni alunno almeno una volta a settimana (Mitchell, 2018).

5.3 Strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati ha fatto ricorso a tre strumenti complementari, scelti in funzione della natura esplorativa dello studio e delle caratteristiche del contesto. Il primo strumento è costituito da una scheda di autovalutazione semi-strutturata a compilazione individuale e anonima, somministrata agli alunni al termine di ciascuna sessione di laboratorio. Nella sua versione iniziale, la scheda era composta da otto domande a risposta chiusa su scala a tre livelli (Molto / Abbastanza / Poco); nella versione ampliata, introdotta a partire dalla metà del progetto, sono state aggiunte tre domande a risposta aperta con richiesta di espressione libera attraverso frasi o singole parole. Il secondo strumento è rappresentato dalle osservazioni dei docenti – curricolare e di sostegno – condotte in modo tradizionale durante lo svolgimento delle attività nei diversi ambienti di lavoro, con annotazioni descrittive su carta a causa dell'imprevedibilità dei comportamenti degli alunni. Gli insegnanti, una volta date le istruzioni, si sono limitati a scrivere e a intervenire solo quando ritenuto realmente necessario, affinché non ostacolasse il flusso di lavoro e gli alunni potessero lavorare in autonomia ed esercitarsi costantemente a darsi un feedback chiaro e motivazionale. Il terzo strumento è costituito dalle restituzioni sia in forma scritta sia orale periodiche prodotte dai docenti sulla base dei dati raccolti, condivise con la classe all'inizio di ciascuna sessione successiva, come occasione di riflessione metacognitiva collettiva. Si è scelto di condividere in anticipo e oralmente gli obiettivi del progetto agli alunni, andando a individuare gli aspetti cognitivi (lettura, traduzione, comprensione, scrittura in lingua inglese) e socio – emotivi del processo di apprendimento (responsabilità individuale e sociale, gestione delle emozioni, scambio produttivo tra pari, cooperazione e comunicazione orientata alla crescita); tuttavia, a causa del poco tempo a disposizione, non è stato possibile costruire e condividere una rubrica con la classe.

I dati quantitativi sono stati aggregati in tabelle di frequenza per ciascuna domanda della scheda di autovalutazione, al fine di consentire un confronto tra i pattern di risposta nella fase iniziale e in quella finale del progetto; sono stati poi tradotti in percentuale per sottolineare eventuali incrementi e decrementi per ciascuna domanda. I dati qualitativi derivanti dalle risposte aperte e dalle osservazioni dei docenti sono stati analizzati in modo tematico, con attenzione ai cambiamenti nel clima relazionale e nelle modalità di partecipazione degli alunni.

6. Implementazione del progetto

6.1 Struttura del laboratorio e composizione dei gruppi

Il progetto ha previsto la creazione di un laboratorio di traduzione dalla lingua inglese all'italiano, con l'obiettivo di far esercitare gli alunni sugli argomenti affrontati nel corso degli anni scolastici precedenti e di favorire, attraverso il confronto tra pari, la comprensione di semplici frasi e strutture linguistiche. Gli alunni, nel corso del loro percorso scolastico, sono stati esercitati fin dalla classe prima a fornire forme iniziali di feedback e aiuti tra pari attraverso un progetto di peer tutoring tra quinta e prima primaria, l'utilizzo di strumenti come "il cartellone delle parole gentili" a disposizione dell'intera classe e la possibilità sistematica di metterle in atto durante le varie attività disciplinari aiutando compagni in difficoltà o svolgendo compiti a coppie.

Tutti i gruppi hanno ricevuto il medesimo compito, con una progressione graduata dal semplice al complesso: le prime sessioni hanno previsto schede semplificate con supporto iconografico (Figura 1), le sessioni successive invece schede via via più elaborate e prive di supporto visivo (Figura 2), in modo da rendere significativo il percorso cooperativo e incrementare progressivamente il livello di sfida cognitiva. All'inizio di ogni sessione è stato chiesto esplicitamente a tutti i gruppi di tradurre le frasi, identiche per ciascuno, e di sostenersi rispettando i propri ruoli e utilizzando frasi volte al miglioramento (ad esempio: "Finora abbiamo fatto bene, ricontrolliamo e poi andiamo avanti").

A ciascun gruppo è stato assegnato un numero limitato di risorse materiali (dizionario, fogli per la brutta copia, matite, gomme), in modo da stimolare la riflessione sull'utilizzo adeguato degli strumenti in relazione al compito. La composizione dei gruppi — da 3 a 5 alunni ciascuno — è stata curata in modo da garantire la massima eterogeneità possibile per abilità, interessi e bisogni, con particolare attenzione all'inclusione degli alunni con BES. I gruppi non sono stati stabili nel tempo, ma ricomposti periodicamente per consentire a tutti gli alunni di incontrarsi almeno una volta e per favorire la flessibilità relazionale. Tutto questo per dedicare maggior tempo allo svolgimento delle attività proposte ed evitare che gli alunni ne perdessero per scegliere i compagni preferiti.

Figura 1 – Fac-simile delle prime schede somministrate ai gruppi per il laboratorio di traduzione dalla lingua inglese

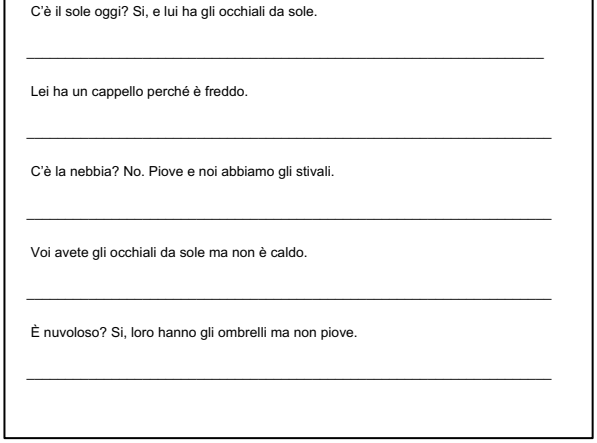

Figura 2 – Fac-simile di una versione più complessa della scheda somministrata durante le ultime sessioni del laboratorio

6.2 Ruoli, responsabilità e gestione del feedback

All'interno di ciascun gruppo sono stati assegnati casualmente, estraendo a sorte, ruoli specifici – lettore, scrittore, ricercatore nel dizionario, moderatore (presente nelle occasioni in cui il numero di componenti dei gruppi è stato pari a 5), revisore – con l'obiettivo di distribuire la responsabilità del risultato collettivo e di offrire a ciascun alunno l'opportunità di esercitare capacità diverse. Il feedback tra pari è stato dato da ciascun membro in relazione alla mansione, ma principalmente è stato il revisore che, una volta tradotta la frase, ha avuto il compito di controllare che la traduzione fosse giusta, individuare gli errori e invitare ciascun componente a riflettere su quanto fatto, per poi trovare insieme la soluzione finale e procedere alla fase successiva (ad esempio: "i termini individuati nel vocabolario sono giusti, ma c'è qualche errore a livello di grammatica: proviamo a trovare la correzione insieme, poi scriviamolo e leggiamolo"). Gli stessi ruoli sono stati ricoperti dagli alunni anche più di una volta nel corso del progetto, trasformando ogni cambio di ruolo in un'ulteriore occasione di crescita. Come sottolinea Hattie (2016), oltre al rendimento pregresso gli alunni portano in classe la motivazione a imparare, le strategie di apprendimento e la fiducia nelle proprie capacità: per questa ragione, l'osservazione e il lavoro sulle dinamiche relazionali all'interno dei gruppi ha costituito una componente centrale del progetto, non accessoria ad esso.

Il feedback dei docenti è stato fornito in forma scritta e orale, attraverso un breve commento elaborato attraverso l'integrazione tra le osservazioni svolte durante la fase di lavoro e il prodotto finale degli alunni in modo da coprire punti di forza e criticità utilizzando un linguaggio positivo e incoraggiante, a ciascun gruppo al termine di ogni sessione, con l'obiettivo di ridurre il rischio di un clima competitivo, e successivamente in forma orale all'intera classe, per sollecitare una riflessione collettiva su punti di forza e criticità emerse e promuovere, oltre che buone capacità di dialogo sia con il docente sia tra pari, uno sviluppo delle competenze sociali multilinguistiche. Al termine di ciascuna attività, gli alunni hanno compilato individualmente e in forma anonima la scheda di autovalutazione. Le risposte aggregate sono state poi riportate in tabella e condivise con la classe all'inizio della sessione successiva, accompagnate da un breve commento scritto dei docenti, esposto oralmente al gruppo classe, volto a stimolare il confronto tra il dichiarato e l'effettivamente eseguito.

6.3 Ambienti di apprendimento e co-teaching

Le sessioni di laboratorio si sono svolte sia all'interno dell'aula sia in spazi adiacenti, adeguatamente attrezzati per lo svolgimento delle attività: biblioteca e laboratorio di informatica. La scelta di diversificare gli ambienti risponde a una duplice finalità: osservare con maggiore accuratezza le modalità relazionali dei gruppi in contesti differenti e, al contempo, abituare progressivamente l'alunno con ASD a svolgere attività cooperative in ambienti diversi, favorendone il senso di sicurezza.

La gestione del progetto ha richiesto una forma strutturata di co-teaching tra il docente curricolare e i docenti di sostegno, intesa non come mera compresenza ma come vera alleanza educativa basata sulla condivisione di risorse cognitive ed esperienze professionali. Tutti i docenti coinvolti hanno concorso alla composizione dei gruppi, alla definizione degli spazi di lavoro e alla raccolta e interpretazione dei dati. Il docente di sostegno ha svolto un ruolo di mediazione privilegiata nei confronti dell'alunno con ASD, favorendo la sua comprensione delle consegne e delle informazioni contenute nel feedback dei pari, con attenzione specifica alla gestione emotiva di fronte all'errore e ai momenti di cambiamento della routine.

6.4 Strumenti di autovalutazione

Le schede di autovalutazione somministrate agli alunni rappresentano il principale strumento di raccolta sistematica dei dati del progetto. La versione iniziale (Figura 3) era composta da otto domande a risposta chiusa riferite a dimensioni quali l'impegno, la comprensione degli argomenti, la cura nel lavoro, la cooperazione con i compagni, la soddisfazione personale, l'interesse e l'utilità percepita delle attività, al fine di rendere lo strumento accessibile, coinvolgere più dimensioni del processo di apprendimento, evitando di limitarsi esclusivamente al livello cognitivo, e arricchire il dialogo costruttivo tra docenti e alunni. La versione ampliata (Figura 4), introdotta a metà progetto, ha integrato tre domande a risposta aperta per approfondire la riflessione degli alunni e ottenere informazioni più precise sui punti di forza, sulle criticità e sui bisogni formativi emergenti. Complessivamente, tenendo anche conto di assenze e imprevisti che hanno impedito lo svolgimento delle sessioni, sono state compilate in forma anonima, analizzate e restituite al grande gruppo 86 schede di autovalutazione.

MI VALUTO…

1. Mi **sono impegnato/a durante le lezioni.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

2. Ho **capito gli argomenti trattati.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

3. Ho **fatto i compiti con attenzione e cura.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

4. Ho **collaborato con i miei compagni di classe.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

5. Mi **sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

6. Le **attività proposte mi sono sembrate interessanti.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

7. Ho **trovato le attività divertenti.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

8. Le **attività sono state utili per imparare cose nuove.**

🙂 (Molto) | 😐 (Abbastanza) | 😕 (Poco)

Figura 3 – Fac-simile della prima versione della scheda di autovalutazione compilata individualmente e in forma anonima

1. Cosa ti è piaciuto di più dell'attività/della lezione?

_____

2. Cosa ti è piaciuto di meno dell'attività/della lezione?

_____

3. Su cosa vorresti diventare più bravo?

_____

Figura 4 – Fac-simile del retro della versione ampliata della scheda di autovalutazione con le tre domande a risposta breve

7. Risultati

7.1 Dati quantitativi: confronto tra prima e ultima somministrazione

Di seguito vengono presentate le distribuzioni delle risposte degli alunni relative alla prima e all'ultima somministrazione della scheda di autovalutazione. Le tabelle riportano, per ciascuna delle otto domande a risposta chiusa, il numero di risposte ottenute nelle tre categorie (Molto / Abbastanza / Poco). Le risposte sono state sistematicamente registrate in tabella da tutti i docenti, curricolare e per le attività di sostegno, al termine di ogni fase; in seguito, è stata elaborata una breve restituzione esposta agli alunni prima di iniziare la nuova attività e capire meglio come calibrare le successive.

È stata utilizzata una codifica induttiva, in quanto le risposte fornite dagli alunni e le osservazioni dei docenti, partendo da un quadro teorico di riferimento, hanno fatto emergere nuove categorie.

Domanda	Molto	Abbastanza	Poco
D1 — Mi sono impegnato/a durante le lezioni	7	8	1
D2 — Ho capito gli argomenti trattati	4	8	2
D3 — Ho fatto i compiti con attenzione e cura	11	5	0
D4 — Ho collaborato con i miei compagni	7	4	5
D5 — Mi sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro	4	9	3
D6 — Le attività proposte mi sono sembrate interessanti	3	8	5
D7 — Ho trovato le attività divertenti	6	1	9
D8 — Le attività sono state utili per imparare cose nuove	11	3	2

Tabella 1. Distribuzione delle risposte degli alunni alla scheda di autovalutazione — prima somministrazione (inizio progetto)

Nella prima somministrazione emergono alcuni pattern degni di nota. La domanda D3 (attenzione e cura nello svolgimento dei compiti) e la D8 (utilità delle attività per apprendere cose nuove) raccolgono il maggior numero di risposte di tipo "Molto" (11 ciascuna, pari al 69% dei partecipanti), suggerendo un'elevata percezione iniziale dell'utilità e dell'impegno formale nel lavoro. Per contro, la D7 (divertimento nelle attività) registra il maggior numero di risposte "Poco" (9, cioè il 56%), mentre la D6 (interesse percepito) presenta la distribuzione più sfavorevole tra le domande affettive, con sole 3 risposte "Molto", pari al 19% dei partecipanti. La cooperazione (D4) e la soddisfazione personale (D5) mostrano distribuzioni moderate, con una prevalenza di risposte "Abbastanza". La D2 presenta un totale di 14 risposte su 16 partecipanti in quanto 2 di essi non hanno risposto alla domanda per motivi non noti.

Domanda	Molto	Abbastanza	Poco
D1 — Mi sono impegnato/a durante le lezioni	11	3	0
D2 — Ho capito gli argomenti trattati	9	4	1
D3 — Ho fatto i compiti con attenzione e cura	8	6	0
D4 — Ho collaborato con i miei compagni	11	3	0
D5 — Mi sono sentito/a soddisfatto/a del mio lavoro	7	6	1
D6 — Le attività proposte mi sono sembrate interessanti	8	3	3
D7 — Ho trovato le attività divertenti	7	4	3
D8 — Le attività sono state utili per imparare cose nuove	5	8	1

Tabella 2 – Distribuzione delle risposte degli alunni alla scheda di autovalutazione – ultima somministrazione (fine primo quadrimestre)

Nel confronto tra prima e ultima somministrazione si osservano variazioni significative in diverse dimensioni. In quest'ultima il numero totale di risposte è pari a 14 in quanto 2 dei 16 alunni frequentanti la classe erano assenti. Nonostante questo abbia portato a una lieve discrepanza, si possono notare comunque importanti incrementi e decrementi. La cooperazione (D4) passa da 7 (44%) a 11 (79% al momento dell'ultima somministrazione) risposte "Molto", rappresentando un incremento del 35% e un conseguente azzeramento delle risposte "Poco" (da 5, cioè il 31%, a 0), rappresentando l'incremento più marcato dell'intero set di dati. Analogamente, l'impegno percepito (D1) cresce da 7 a 11 "Molto", ossia un incremento del 35%, con scomparsa delle risposte negative. La soddisfazione personale (D5) mostra un aumento da 4 (25%) a 7 (50% al momento dell'ultima somministrazione) "Molto", suggerendo una maggiore consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità. In senso opposto, la percezione dell'utilità per apprendere cose nuove (D8) registra un decremento del 33%, passando da 11 (79%) a 5 (46% al momento dell'ultima somministrazione) risposte "Molto", con corrispondente aumento pari al 38% delle risposte "Abbastanza": tale variazione è interpretabile, alla luce delle risposte aperte, come il riflesso di un cambiamento nella natura dell'apprendimento percepito dagli alunni, sempre più orientato al consolidamento e alla cooperazione piuttosto che all'acquisizione di contenuti nuovi.

7.2 Dati qualitativi: risposte aperte e osservazioni

L'analisi delle risposte aperte raccolte nella versione ampliata della scheda ha evidenziato tre tendenze principali. In merito alla parte dell'attività percepita come più positiva, la maggioranza degli alunni ha indicato la possibilità di lavorare in gruppo e cooperare nella traduzione come elemento di maggiore gradimento, ritenendo che il confronto con i compagni rendesse il compito più accessibile e il processo più significativo. Il 75% degli alunni, infatti, alla domanda relativa all'attività piaciuta maggiormente ha risposto "lavorare con gli altri" (altri tipi di risposta sono stati "tutte", "fare il lettore" ecc..). Relativamente alle criticità, è emerso che non tutti gli alunni si sono sentiti pienamente a proprio agio nel ruolo assegnato, in particolare nel ruolo di scrittore, il cui carico di responsabilità è risultato percepito come elevato da alcuni. Il bisogno formativo prevalente identificato dagli alunni riguarda l'arricchimento e l'uso corretto del lessico della lingua inglese, come esplicitamente dichiarato dall'80% di risposte alla domanda relativa al miglioramento personale: "voler imparare nuove parole in inglese", segnalando una consapevolezza delle proprie lacune acquisita proprio attraverso il confronto cooperativo. Di conseguenza, dall'analisi delle risposte aperte sono emerse tre categorie principali: (a) Cooperazione e lavoro di gruppo; (b) Difficoltà legate al ruolo assegnato; (c) Bisogno formativo: arricchimento della produzione e comprensione lessicale inglese.

Le osservazioni dei docenti, che sono stati per tutta la durata del progetto imparziali e sono intervenuti meno possibile in modo da non ostacolare il lavoro né influenzare il modo di lavorare degli alunni, così poi da fornire un feedback finale accurato e accessibile, hanno documentato un progressivo miglioramento del clima relazionale all'interno dei gruppi nel corso del quadrimestre, con una riduzione dei comportamenti competitivi e un aumento dei comportamenti di supporto reciproco; dunque, le risposte aperte degli alunni sono state triangolate con le osservazioni condivise dei docenti, così da interpretare i dati quantitativi e di ricostruire l'evoluzione del clima cooperativo e delle competenze sociali. Significativo, in riferimento alle variazioni dei dati riportati nelle tabelle precedenti e alle osservazioni effettuate dai docenti, è il dato relativo allo sviluppo delle competenze orali in lingua inglese: nel corso delle ultime sessioni, alcuni alunni hanno iniziato a produrre espressioni autonome in lingua inglese anche al di fuori del contesto del laboratorio, come semplici richieste o affermazioni legate alla routine quotidiana, suggerendo un'interiorizzazione delle strutture linguistiche avvenuta anche attraverso il processo cooperativo.

7.3 Osservazioni sull'alunno con Disturbo dello Spettro Autistico

Le osservazioni relative all'alunno con ASD, svolte in modo non sistematizzato ma continuativo da tutti i docenti coinvolti, suggeriscono che la struttura prevedibile delle sessioni – sempre collocate nello stesso giorno e orario, con la medesima sequenza di attività, – abbia contribuito a ridurre le manifestazioni di resistenza al cambiamento e a favorire la partecipazione alle attività di gruppo. Nelle prime sessioni, l'alunno ha mostrato comportamenti di rifiuto quando si è trovato ad assumere ruoli percepiti come al di fuori delle proprie possibilità; nel corso del progetto, il progressivo consolidamento della risorsa dei compagni e il supporto strutturato del docente di sostegno nella mediazione del feedback hanno consentito all'alunno di vivere l'errore in modo meno minaccioso, con riduzione delle crisi comportamentali correlate alla frustrazione. L'alternanza tra attività in classe e in spazi adiacenti ha rappresentato inizialmente una fonte di stress, progressivamente attenuatasi con il consolidarsi della familiarità con i diversi ambienti.

Si sottolinea che queste osservazioni hanno carattere puramente descrittivo e non consentono alcuna inferenza causale. La loro presentazione in questa sede risponde all'obiettivo di arricchire la lettura qualitativa del caso e di offrire spunti per ricerche future con disegni più rigorosi.

8. Discussione e conclusioni

I risultati descritti nel paragrafo precedente offrono elementi di riflessione coerenti con le ipotesi formulate e con le indicazioni della letteratura di riferimento. L'incremento apprezzabile, in riferimento al confronto tra variazioni dei dati riportati nelle tabelle e le risposte date dagli alunni alle risposte aperte, nella cooperazione percepita dagli alunni, unitamente all'aumento dell'impegno e alla riduzione delle risposte negative nella maggior parte delle dimensioni affettive e relazionali, suggerisce che l'implementazione continuativa e strutturata del feedback tra pari in piccoli gruppi eterogenei abbia prodotto un effetto positivo sul clima di classe e sui processi di coinvolgimento degli alunni. Tali evidenze sono coerenti con i risultati della metanalisi di Li et al. (2020), che documenta effetti positivi della peer assessment sull'apprendimento, e con le indicazioni di Hattie (2016) sull'importanza di un feedback tra pari gestito con attenzione pedagogica.

Il decremento nella percezione dell'utilità per l'acquisizione di contenuti nuovi (D8), apparentemente in contraddizione con un andamento generale positivo, si rivela – alla luce delle risposte aperte – interpretabile come un indicatore di maturazione nella comprensione della funzione del laboratorio: gli alunni sembrano aver interiorizzato che le sessioni erano principalmente orientate al consolidamento cooperativo e allo sviluppo delle competenze relazionali, più che all'acquisizione di conoscenze disciplinari nuove. Questo dato suggerisce, al contempo, l'importanza di una comunicazione esplicita degli obiettivi formativi agli alunni fin dall'inizio del progetto, in linea con quanto raccomandato da Hattie e Timperley (2007) riguardo alla condivisione del feed-up.

La componente relativa all'alunno con ASD, pur non consentendo conclusioni generalizzabili, offre indicazioni di interesse per la progettazione di interventi futuri. La prevedibilità della routine, la chiarezza dei ruoli all'interno del gruppo e la mediazione sistematica del docente di sostegno sembrano aver costituito fattori facilitanti la partecipazione dell'alunno alle attività cooperative, in accordo con le raccomandazioni di Cottini e Vivanti (2016). La riduzione osservata delle manifestazioni di rifiuto legate alla gestione dell'errore è coerente con quanto documentato da Scierri (2024) rispetto al ruolo del feedback nel ridurre la paura del fallimento, e con le indicazioni di Lee et al. (2024) sull'efficacia delle peer-mediated interventions per alunni con ASD.

Il presente studio presenta limiti evidenti che ne circoscrivono la portata: il disegno a caso singolo senza gruppo di controllo, la dimensione ridotta del campione, la natura non sistematizzata dell'osservazione sull'alunno con ASD e l'assenza di misure standardizzate di outcome impediscono qualsiasi generalizzazione. Il valore del contributo è di tipo esplorativo e propositivo: esso documenta la fattibilità di un

progetto di feedback tra pari in un contesto naturalistico inclusivo e offre un repertorio di strumenti e procedure replicabili in ricerche future a disegno più robusto.

In prospettiva, appare rilevante: (a) replicare il progetto con campioni più ampi e con strumenti di osservazione sistematizzati, in particolare per gli alunni con ASD; (b) estendere il confronto a più quadrimestri o anni scolastici per valutare gli effetti a lungo termine; (c) esplorare l'integrazione del feedback tra pari con strumenti digitali di supporto, che possano ampliarne l'accessibilità per alunni con profili di sviluppo eterogenei; (d) approfondire il ruolo del co-teaching come fattore mediatore dell'efficacia del feedback tra pari nei contesti inclusivi.

Riferimenti bibliografici

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.

Bevilacqua, A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Carocci.

Bijlsma, H., Röhl, S., & Rollett, W. (2021). *Student feedback on teaching in schools. Using student perceptions for the development of teaching and teachers*. Springer.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Vol. 69, pp. 26–50). University of Chicago Press.

Cottini, L., & Vivanti, G. (2016). *Autismo, come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*. Giunti Edu.

Foster, H. (2024). The impact of formative assessment on student learning outcomes: A meta-analytical review. Academy of Educational Leadership Journal, 28(S1), 1–3.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.

Hattie, J., & Clarke, S. (2025). *Il feedback in classe. Uno strumento di valutazione formativa per superare i voti*. Erickson.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Lee, S., Gallup, J., Perihan, C., & Fan, H. (2024). Peer-mediated intervention's effectiveness for students with autism spectrum disorder. *Educational Research: Theory and Practice*, 35(4) 201-218.

Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193–211. https://doi.org/10.1080/-02602938.2019.1620679

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge.

Mitchell, D. (2018). *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva*. Erickson.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. (2023). AFIRM resources. https://autismpdc.fpg.unc.edu/npdc-resources

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/-03075070600572090

Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: Uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, XII*(numero speciale), 195–221.

Scierri, I. D. (2024). *La valutazione come autoregolazione e sostenibilità dell'apprendimento. Prospettive teoriche e ricerca empirica sull'agire valutativo degli insegnanti*. FrancoAngeli.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.

Sortwell, A., Trimble, K., Ferraz, R., Geelan, D. R., Hine, G., Ramirez-Campillo, R., Carter-Thuiller, B., Gkintoni, E., & Xuan, Q. (2024). A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education. Sustainability, 16(17), 7826. https://doi.org/10.3390/su16177826

Töllner, F., Kuhl, P., & Besser, M. (2025). Formative Assessment in Inclusive Mathematics Education in Secondary Schools: A Systematic Review. *Education Sciences, 15(*5), 577. https://doi.org/10.3390/educsci15050577
Wiliam, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment, 11*(3–4), 283–289.
Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE.

Alessio Schiavone
PhD Student, Università degli Studi Roma Tre, alessio.schiavone@uniroma3.it
Concetta La Rocca
Professoressa Associata, Università degli Studi Roma Tre, concetta.larocca@uniroma3.it
Arianna Lodovica Morini
Professoressa Associata, Università degli Studi Roma Tre, arianna.morini@uniroma3.it
Amalia Lavinia Rizzo
Professoressa Associata, Università degli Studi Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it

La qualità nei *nidi famiglia*: una ricerca empirica nel contesto italiano

Quality in *family-based childcare settings*: an empirical study in the italian context

Fuori Call

Within the framework of the integrated system of early childhood education and care from birth to six years of age, this paper presents an ongoing study aimed at outlining an operational model for assessing quality in home-based educational services. The theoretical framework conceptualizes quality in early childhood education services as a multidimensional and complex construct (Bondioli & Ferrari, 2000), whose assessment requires tools and procedures specifically calibrated to the distinctive features of family nurseries. In this perspective, the study seeks to identify assessment and monitoring tools that may support quality improvement within these services. The paper also outlines the overall research design and the current stage of the study, detailing the methodological tools and operational procedures implemented in the data collection and analysis phases.

Keywords: family-based childcare, quality, evaluation, embedded single-case study

Nel quadro dello sviluppo sistemico dell'educazione e dell'istruzione dalla nascita ai sei anni, si presenta una ricerca volta alla formulazione di un modello operativo per la rilevazione della qualità nei servizi educativi domiciliari.
Il quadro teorico della ricerca considera la qualità nei servizi educativi per la prima infanzia come una dimensione multidimensionale e complessa (Bondioli, Ferrari, 2000), la cui rilevazione richiede dispositivi di misurazione specificamente calibrati sui caratteri peculiari dei *nidi famiglia*. A questo proposito, si intende approfondire tale dimensione individuando gli strumenti di valutazione e di monitoraggio che possano essere utilmente introdotti nei *nidi famiglia*.
Il contributo illustra inoltre il disegno complessivo della ricerca e lo stato di avanzamento del lavoro condotto sino ad oggi, dettagliando gli strumenti metodologici e le procedure operative implementate nella fase di raccolta e analisi dei dati.

Parole chiave: *nidi famiglia,* qualità, valutazione, studio di caso singolo integrato

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Schiavone, A., et al. (2026). La qualità nei *nidi famiglia*: una ricerca empirica nel contesto italiano . *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 297-311. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-28

Corresponding Author: Alessio Schiavone | alessio.schiavone@uniroma3.it

Received: 21/04/2026| **Accepted**: 03/06/2026 | **Published**: 22/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-28

Credit author statement: Il presente articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra l'Autore e le Autrici. Ai soli fini dell'attribuzione, sono da ascrivere ad Alessio Schiavone i paragrafi 2, 4 e 5; a Concetta La Rocca il paragrafo 1; ad Arianna Lodovica Morini il paragrafo 3; ad Amalia Lavinia Rizzo il paragrafo 6.

1. Il valore pedagogico del nido

Il valore pedagogico del nido si radica nella specificità evolutiva dei primi anni di vita, fase in cui le evidenze psicopedagogiche e neuroscientifiche riconoscono un'elevata sensibilità alle esperienze precoci. In tale cornice, lo sviluppo infantile infatti si configura come processo dinamico, esito dell'interazione tra predisposizioni biologiche e qualità dei contesti relazionali ed educativi. In questo quadro, anche il paradigma dell'*Early Childhood Development* (ECD) evidenzia come la qualità delle esperienze nei primi anni incida strutturalmente sulle traiettorie evolutive successive.

Il modello pedagogico del nido si fonda sull'organizzazione intenzionale di esperienze cognitive ed affettive che sostengono i processi di esplorazione, contribuendo allo sviluppo di competenze e alla progressiva costruzione dell'autonomia nei bambini. La definizione di un'identità pedagogica implica pertanto il riferimento a finalità specifiche, orientate ai bisogni di cura, socializzazione ed educazione nella fascia 0–3 (Bondioli, Savio et al., 2018). Il nido si configura così come dispositivo educativo e sociale, capace di sostenere simultaneamente lo sviluppo infantile e la funzione genitoriale.

È in questa cornice che il nido assume un rilievo pedagogico specifico, riconducibile a quattro dimensioni tra loro integrate: la *pedagogia della relazione* (Bosi, 2002), centrata sulla cura della socialità; la *pedagogia della cura* (Bosi, 2002; Mortari, 2006), orientata al benessere del bambino attraverso prossimità fisica ed emotiva; la *pedagogia dell'accoglienza*, quale esercizio di competenza empatica nelle relazioni; e la *pedagogia dello spazio* (Bosi, 2002), che implica la costruzione di un ambiente al contempo intimo e aperto, capace di sostenere l'espressione delle potenzialità infantili (Sgambelluri, et al., 2021).

La qualità del nido risiede nella capacità di trasformare la cura in esperienza educativa e l'educazione in pratica relazionale riflessiva (Bondioli & Savio, 2018), attraverso ambienti strutturati, routine significative e una professionalità educativa fondata sull'osservazione e sulla progettazione.

In particolare, l'osservazione si configura come competenza epistemologicamente fondante dell'agire educativo, in quanto consente di orientare l'intervento sulla base della conoscenza situata dei bambini e dei contesti (Altamura et al., 2022).

2. Evoluzione normativa dei servizi per la prima infanzia

Il tema del nido è oggetto di ampio dibattito nella letteratura scientifica di settore sin dagli anni '70, periodo in cui tale servizio si configura sostanzialmente come un supporto alle donne lavoratrici, costituendosi originariamente quale "servizio a domanda, fortemente correlato alle dinamiche del mercato del lavoro femminile, sostitutivo di una funzione materna che viene meno per motivi lavorativi; di qui la natura assistenziale del servizio" (Di Nicola, 2007, p. 138).

In Italia, i servizi per la prima infanzia (0-3) si sviluppano a partire dagli anni '60 su iniziativa di alcune amministrazioni comunali, con l'obiettivo di sostenere la conciliazione tra cura e lavoro femminile. Parallelamente, per la fascia 3-6 anni, l'istituzione della scuola materna statale nel 1968 si inserisce in un panorama già caratterizzato dalla presenza di servizi comunali e di iniziative di matrice cattolica (Filomia, 2021).

Fino agli inizi degli anni '70, non vi sono tracce di interventi sistematici, anche se sono presenti diverse iniziative legislative utili a preparare il clima che porterà all'istituzione dei nidi come strutture comunali (Barbieri, 2015).

La Legge n. 1044 del 1971 sancisce l'istituzione di un asilo nido secondo una concezione innovativa – per richiamare la terminologia propria dell'epoca – pur in assenza di una preesistente e consolidata tradizione pedagogica di riferimento (Bondioli & Mantovani, 1987). Attraverso tale provvedimento si afferma la concezione di un servizio caratterizzato da una duplice valenza, non meramente assistenziale bensì anche educativa, configurandosi quale strumento di promozione della dimensione sociale (Foni, 2015).

A seguito dell'approvazione di suddetta Legge, si inaugura un articolato processo di decentramento amministrativo che progressivamente attribuisce alle Regioni e, successivamente, ai Comuni la respon-

sabilità di erogatori e di gestori dei servizi alla persona (Andreoli, 2002). Tale processo di riorganizzazione amministrativa si inscrive nel quadro degli sviluppi normativi e culturali registrati a livello internazionale, in particolare con la Dichiarazione ONU sui Diritti del fanciullo del 1989. Tale atto è fondamentale nel riconoscimento dei diritti delle bambine e dei bambini, incentivando negli ordinamenti statali la costruzione di un corpus normativo organico che attribuisce universalmente a tutte e tutti la titolarità di diritti di natura civile, sociale, politica, culturale ed economica.

La Legge, n. 285 del 1997 ha rappresentato una svolta importante, promuovendo una vasta sperimentazione nazionale volta a consolidare il principio fondamentale secondo cui i nidi e le scuole dell'infanzia si configurano quale diritto soggettivo del bambino, indipendentemente dalla condizione occupazionale dei genitori (Di Nicola, 2002).

Più recentemente, la Legge n. 107 del 2015 ha istituito il Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino a sei anni rappresentando un momento cruciale per lo sviluppo dei servizi rivolti alla fascia 0 a 3 anni. Essa recepisce la proposta contenuta nel documento della Commissione Europea (2014), *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* che pone il bambino al centro di un modello pedagogico – *l'Early Childhood Education and Care* (ECEC), il quale introduce una concezione dei servizi 0-6 orientata alla continuità educativa, alla centralità della relazione educativa e al riconoscimento del bambino come soggetto attivo, co-attore e co-costruttore, insieme agli adulti significativi, dei propri apprendimenti e dei propri percorsi educativi (Altamura, Caso & Disalvo, 2022).

Reso operativo dal Decreto Legislativo n. 65 del 2017, il sistema articola in due segmenti distinti per età: i servizi educativi per l'infanzia (0-3 anni) e la scuola dell'infanzia (3-6 anni) e mira a offrire opportunità integrate di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, promuovendo equità, continuità dei percorsi e partecipazione delle famiglie. In tale prospettiva, il bambino è riconosciuto come soggetto attivo del processo educativo (La Rocca, 2022). Con l'Art. 4, il decreto ha ulteriormente rafforzato il sistema, stabilendo la necessità di una qualificazione universitaria specifica – attraverso la classe di laurea L-19 – per l'educatore della prima infanzia, delineando chiaramente il ruolo, le funzioni e le competenze professionali richieste a tale figura (La Rocca, Smeriglio, & Tassone, 2020).

Con riferimento al segmento 0-3, l'offerta educativa si articola in una pluralità di tipologie organizzative tra cui, nidi e micronidi, sezioni primavera, *servizi integrativi* (spazi gioco, centri per bambini e famiglie), e servizi educativi in contesto domiciliare, anch'essi riconosciuti dalla normativa nazionale come forme alternative all'offerta tradizionale dei nidi.

Tuttavia, sul piano dell'inclusione, il quadro resta meno definito: il D.Lgs. 96/2019, pur modificando il D.Lgs. 66/2017 in materia di inclusione scolastica, non estende in modo organico tale impianto ai servizi 0-3. Questa discontinuità rischia di affidare le pratiche inclusive a iniziative locali e non sempre sistematiche, con effetti differenziati sul territorio. Ciò non esclude la presenza di culture ed esperienze inclusive nei servizi per l'infanzia, ma evidenzia una forte variabilità interpretativa e territoriale nella qualificazione delle pratiche 0-3 (Sannipoli, 2021a).

All'interno di tale quadro, le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* (DM 22 novembre 2021, n. 334) e gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* assumono una funzione centrale nella definizione dei presupposti pedagogici, organizzativi e valutativi dei servizi 0–6. I documenti attribuiscono particolare rilevanza all'osservazione, alla documentazione e alla valutazione quali dispositivi strutturali della progettazione educativa, alla formazione continua del personale e alla qualificazione pedagogica degli spazi e dei tempi dell'esperienza educativa (MIUR, 2021).

Tuttavia, nel caso dei servizi educativi in contesto domiciliare, tra cui i cosiddetti *nidi famiglia*, il quadro regolativo si presenta più eterogeneo. Come richiamato dagli stessi *Orientamenti nazionali*, tali servizi, nei quali un educatore accoglie stabilmente un numero limitato di bambini presso il proprio domicilio, sono disciplinati prevalentemente da normative regionali, con requisiti organizzativi e professionali non sempre uniformi sul territorio nazionale. Ne consegue una variabilità sia nelle modalità di regolazione dei servizi sia nelle qualificazioni richieste agli operatori educativi. In questo scenario, le *Linee pedagogiche* e gli *Orientamenti nazionali* costituiscono un riferimento essenziale per interrogare la qualità educativa

dei *nidi famiglia* in relazione ai processi inclusivi, alle pratiche educative e alla progettazione intenzionale dei contesti.

3. La realtà italiana dei *nidi famiglia*

I servizi educativi in contesto domiciliare – denominati *nido domestico, nido famiglia o tagesmutter* – si configurano come servizi rivolti a un numero di bambini, generalmente fino a 5, di età compresa tra i 3 e i 36 mesi (Buccolo, 2024). Negli ultimi anni tali servizi hanno assunto una crescente rilevanza, in particolare in relazione alla necessità di ampliare l'accesso all'offerta educativa e di rispondere a bisogni educativi sempre più diversificati.

I *nidi famiglia* sono contraddistinti da dimensioni contenute, personalizzazione delle pratiche educative, un'organizzazione fortemente situata nel contesto territoriale e relazionale. Si concretizza in abitazioni private o in altri contesti domiciliari conformi ai requisiti igienico-sanitari previsti dalla normativa vigente. Quest'ultimi si sviluppano in maniera non uniforme sul territorio nazionale, anche in ragione della variabilità dei quadri normativi regionali, che ne regolano l'attivazione, il funzionamento e i requisiti organizzativi. Nonostante la progressiva diffusione di tali servizi, la letteratura di riferimento risulta ancora limitata e frammentata[1], evidenziando una minore sistematizzazione dei modelli teorici e degli strumenti di valutazione della qualità rispetto a quanto osservabile nei servizi educativi tradizionali.

4. La valutazione della qualità educativa dei nidi

La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia si configura come un costrutto multidimensionale e dinamico, strettamente connesso ai contesti e ai sistemi di valori di riferimento. Essa riguarda l'insieme delle condizioni organizzative, relazionali e pedagogiche che sostengono lo sviluppo e il benessere dei bambini e si definisce come un processo situato e negoziato, che prende forma nell'interazione tra attori, pratiche e condizioni materiali. In questa prospettiva, la qualità richiede dispositivi di osservazione e valutazione in grado di coglierne la complessità e di orientarne il miglioramento continuo (Restiglian, 2020).

La prospettiva dell'*educational evaluation* e quella della *customer satisfaction* di derivazione aziendale convergono in una concezione della qualità come costrutto dinamico, processuale e situato, che si definisce nell'interazione tra pratiche educative, assetti organizzativi e bisogni degli utenti.

Pur muovendo da ambiti disciplinari differenti, entrambe le prospettive condividono una concezione dinamica e processuale della qualità, secondo cui "la realizzazione di un prodotto/servizio di qualità è una meta verso la quale si tende e che implica un processo continuo di monitoraggio e valutazione di quanto realizzato, funzionale al cambiamento, alla trasformazione, al miglioramento del servizio erogato e all'adeguamento di questo ai bisogni educativi dell'utente" (Capparucci, 2011, p. 96). Quest'ultimo riferimento pone l'accento sulla necessità di esplicitare gli ambiti della valutazione, di analizzare in modo analitico i processi educativi e di definire indicatori di qualità coerenti con le specificità dei contesti di servizio, evitando approcci riduttivi o meramente standardizzanti (De Santis, 2021). Si assume inoltre come riferimento teorico la prospettiva del curricolo emergente, all'interno della quale l'osservazione rappresenta, come sottolineano Bondioli e Savio (2018), un'azione essenziale e irrinunciabile del ciclo *progettazione–osservazione–verifica/valutazione*.

La programmazione educativa si colloca entro una cornice spazio-temporale definita e accompagna in itinere la vita del servizio, rendendo esplicita l'intenzionalità pedagogica delle educatrici nella predisposizione di contesti, tempi e proposte educative. Essa non si configura, tuttavia, come dispositivo rigido

1 Si vedano, a titolo esemplificativo, alcuni contributi che affrontano il tema dei servizi educativi domiciliari (Mangone & Soderini, 2010; Marangotto, 2023).

e prescrittivo, ma come processo aperto, situato e responsivo, capace di intercettare bisogni, interessi e iniziative dei bambini (Freschi, 2016).

L'osservazione si configura come dispositivo epistemologico e pedagogico orientato alla riflessione professionale e al miglioramento della qualità dei servizi educativi. La valutazione della qualità è intesa come insieme di risorse materiali, umane e simboliche organizzate dall'istituzione per produrre ricadute formative sui destinatari (Bondioli & Ferrari, 2004). In tale prospettiva, la qualità è assunta come concetto multidimensionale, che implica la considerazione integrata di differenti livelli di analisi (Fortunati, 2019).

Questa concezione processuale della qualità costituisce il presupposto teorico per l'adozione di modelli di valutazione orientati alla riflessione critica e al miglioramento continuo dei servizi educativi anche in una dimensione inclusiva (UNESCO, 2005; Bulgarelli, 2018).

Il progetto[2] assume come riferimento una prospettiva teorica che definisce la qualità dei servizi educativi come un insieme di dimensioni interdipendenti e non gerarchizzate, tra cui il sistema delle relazioni tra servizio e famiglie, il contesto educativo, l'organizzazione del servizio, il lavoro dell'équipe educativa e la continuità dei percorsi (Alushaj & Tamburlini, 2018). In tale cornice, l'analisi dei servizi educativi in contesto domiciliare assume come riferimento un insieme di dimensioni interrelate: politiche educative, pratiche professionali, accessibilità dei contesti, formazione del personale, documentazione, coinvolgimento delle famiglie e inclusione. Quest'ultima non è ricondotta alla sola presenza di bambini BES[3], ma assunta come principio trasversale di accessibilità, partecipazione e valorizzazione delle differenze nei contesti educativi 0–6 (Bulgarelli, 2018; Fedeli & Vio, 2021).

Da qui deriva una concezione della qualità non come categoria statica né come insieme di standard definiti in modo verticale, ma come processo partecipato, situato e riflessivo (Becchi, 2000). In tal senso, Sannipoli (2021b) sottolinea la necessità di dispositivi e strumenti valutativi attendibili, rappresentativi e contestualizzati, capaci di leggere il servizio nella sua evoluzione e di restituire la pluralità dei punti di vista coinvolti: decisori, coordinatori, educatori, famiglie e utenti. La valutazione della qualità, pertanto, non si limita a verificare ciò che i servizi fanno, ma interroga il senso pedagogico delle pratiche: perché vengono realizzate, come vengono agite e in che modo possano essere ripensate in chiave formativa e migliorativa.

5. Problema di ricerca e obiettivi

Nel contesto italiano di regolazione dei servizi educativi per la prima infanzia, le indicazioni normative in materia di valutazione della qualità risultano ancora parziali e non esaustive, in particolare con riferimento ai *nidi famiglia*; pertanto, al momento le modalità e i criteri di tale valutazione rappresentano un emergente problema di ricerca. La presente ricerca intende offrire un contributo attraverso la formulazione di un modello operativo fondato sulla prospettiva della valutazione formativa e partecipata. Il modello integra osservazione, documentazione e riflessione professionale quale strumento di miglioramento continuo della qualità educativa nei *nidi famiglia* (Restiglian, 2020; Sannipoli, 2021b; Schiavone, 2026).

Nello specifico, si intende perseguire i seguenti obiettivi specifici:

– approfondire la conoscenza del fenomeno in ambito nazionale e internazionale, a livello culturale e politico/normativo;

2 Progetto di ricerca dottorale in corso presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nell'ambito del curriculum di Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia Sperimentale, condotto dal dottorando Alessio Schiavone sotto la supervisione delle Professoresse Concetta La Rocca, Amalia Lavinia Rizzo e Arianna Lodovica Morini. Gli strumenti di ricerca sono stati approvati dal Comitato Etico dell'Università degli Studi Roma Tre (parere favorevole del 24/06/2025), nel rispetto del Regolamento UE 2016/679 (GDPR).

3 La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 individua nell'area dei Bisogni Educativi Speciali tre principali sotto-categorie: disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (MIUR, 2012).

– individuare indicatori, criteri valutativi, metodi di osservazione sistematica e interventi scientificamente mirati alla rilevazione della qualità di tali servizi, con lo scopo di intervenire per eventuali azioni di miglioramento;
– individuare procedure per monitorare, rilevare e analizzare con sistemi scientifici, in particolare, la qualità dei servizi che afferiscono alla rete APS *Scarabocchiando a casa di…*;
– contribuire alla definizione di un modello operativo per la valutazione della qualità dei *nidi famiglia* e dei servizi educativi domiciliari, articolato lungo tre dimensioni principali: *educativa, organizzativa e inclusiva*;
– individuare punti di forza e di criticità dei servizi afferenti alla rete APS *Scarabocchiando a casa di…*

5.1 Impianto metodologico e fasi della ricerca

La ricerca assume una metodologia di tipo quali-quantitativo, integrando strumenti e procedure riconducibili sia alla ricerca esplorativa (Lucisano & Salerni, 2002; Trinchero, 2002), sia allo studio di caso (Yin, 2005), rispetto al quale è stato adottato un approccio idiografico, particolarmente adeguato per l'analisi approfondita di contesti educativi ancora poco indagati nella letteratura scientifica.

Il disegno di ricerca ha un'architettura sequenziale, in cui la fase esplorativa e quella dello studio di caso sono consecutivi (Trinchero, Robasto, 2019), ed integrata al fine di consentire una lettura descrittiva e interpretativa, complessa e contestualizzata dell'oggetto di indagine.

Pertanto, la prima fase della ricerca, già conclusa, si configura come indagine esplorativa volta alla delimitazione dell'universo di riferimento e alla ricostruzione del quadro normativo regionale dei servizi educativi domiciliari per una comprensione articolata del fenomeno nelle sue dimensioni di percezioni, pratiche educative e assetti organizzativi.

Nella seconda fase, attualmente in corso, il disegno metodologico è riconducibile alla tipologia di studio di caso singolo integrato (tipo 2) (cfr. Tab. 1), che consente di articolare l'analisi su più livelli, combinando un'unità principale di analisi con una pluralità di sottounità (Trinchero, 2002; Yin, 2005).

	Progetto di caso singolo	Progetto di caso multiplo
Olistico (unità di analisi singola)	TIPO 1	TIPO 3
Integrato (unità di analisi multiple)	TIPO 2	TIPO 4

Tabella 1 – Le tipologie di studio di caso (Yin, 2005, p. 69)

Tale approccio consente di considerare il servizio come unità analitica unitaria, approfondendo al contempo ambiti distinti – quali le pratiche educative, l'organizzazione del servizio, le relazioni con le famiglie e le dinamiche inclusive (cfr. Tab. 2).

Livello di analisi	Unità di analisi	Oggetto dell'analisi / Ambito di indagine
Caso singolo - Unità principale	Servizio educativo domiciliare afferente alla Rete APS *Scarabocchiando a casa di …*	Configurazione complessiva del servizio in termini educativi, organizzativi e inclusivi, situata nel contesto territoriale di riferimento
	Assetto educativo del servizio	Intenzionalità pedagogiche e la loro traduzione nelle pratiche quotidiane
	Organizzazione dello spazio educativo	Struttura, spazi dedicati e funzioni educative in relazione all'esperienza dei bambini
	Organizzazione di tempi e ritmi	Articolazione dei tempi quotidiani e gestione delle *routine* educative
	Interazioni educatore–bambino	Qualità delle relazioni educative e delle dinamiche interattive nei contesti di cura e di gioco
	Relazione con le famiglie	Modalità di comunicazione, partecipazione e corresponsabilità educativa
Sottounità di analisi	Relazione con la Rete APS *Scarabocchiando a casa di …* e il territorio	Connessioni organizzative, pedagogiche e istituzionali con la Rete e il contesto territoriale
	Operatori	Rappresentazioni professionali, *mission* educativa, scelte organizzative (osservazione diretta)
	Bambini	Esperienza educativa quotidiana e partecipazione (osservazione indiretta)
Individui	Famiglie	Percezioni e vissuti relativi al servizio educativo

Tabella 2 – Articolazione del caso e delle unità di analisi nello studio di caso singolo integrato

In tale cornice, il campionamento è stato condotto secondo una *logica ragionata* o *orientata allo scopo*, volta a massimizzare la quantità di informazione ottenibile dai casi selezionati (Trinchero, 2002, p. 92). In coerenza con l'impostazione dello studio di caso, questi ultimi non sono stati individuati come unità rappresentative, ma come contesti empirici funzionali all'approfondimento delle assunzioni teoriche (Yin, 2005). La selezione dei casi, definita sulla base dei dati emersi dalla fase esplorativa e di un'analisi preliminare dei servizi, è stata condotta secondo i seguenti criteri di inclusione: (a) disponibilità alla partecipazione, (b) dimensione dell'utenza, (c) caratteristiche delle pratiche educative osservabili. L'unità principale di analisi, infatti è costituita dal nido famiglia nel suo complesso, mentre le sottounità di analisi, descritte nella Tab. 2 riguardano specifiche dimensioni del servizio, selezionate in funzione della loro rilevanza interpretativa rispetto al costrutto di qualità.

5.2 Universo di riferimento

Nel quadro della ricerca, l'universo di riferimento è costituito dalla Rete APS *Scarabocchiando a casa di…*[4], che rappresenta una realtà consolidata nel panorama nazionale dei servizi educativi in contesto domiciliare. L'universo comprende diverse tipologie di attori coinvolti nei servizi: i responsabili (n = 2), gli operatori (n = 195), le famiglie (n = 1810 genitori) e le referenti regionali (n = 14), nonché, indirettamente, i bambini fruitori dei servizi. I dati relativi ai diversi gruppi sono stati acquisiti attraverso i database messi a disposizione dalla Rete APS. Tale articolazione consente di considerare il fenomeno in esame da una pluralità di punti di vista, includendo sia gli attori direttamente coinvolti nei processi educativi, sia i soggetti che, a diverso titolo, partecipano all'organizzazione e alla gestione dei servizi. Al fine di delineare un quadro complessivo, è stata effettuata una ricognizione dei servizi educativi attivi a livello nazionale. Si è proceduto alla quantificazione dei servizi attivi, che ad agosto 2025 risultavano pari a n. 165, dato confermato anche nella rilevazione successiva di marzo 2026, pur in presenza di alcune variazioni nella distribuzione regionale (cfr. Tab. 3).

4 L'intero percorso di dottorato è stato finanziato dalla Rete APS Scarabocchiando a casa di... partner attivo del progetto. La rete comprende 165 *nidi famiglia* distribuiti sul territorio nazionale, configurati come servizi educativi a carattere no-profit, riuniti all'interno di un'Associazione di Promozione Sociale (APS) https://scarabocchiando.info/.

Regione	Tipologia servizio - Mappatura normativa regionale in cui è presente la Rete APS Scarabocchiando a casa di...	N. bambini accolti	Requisito - Qualifica personale	N. servizi educativi (agosto 2025)	N. servizi educativi (marzo 2026)
Abruzzo	**Servizio Domiciliare per la prima Infanzia -** *D.G.R. 26 giugno 2001, n. 565 L.R. 28 aprile 2000, n. 76*	max 10	Titolo abilitante 0–3	2	2
Basilicata	**Servizio Educativo in contesto domiciliare** - *Legge Regionale 2 agosto 2016, n. 16*	max 5	Titolo abilitante 0–3 + tirocinio certificato	2	1
Emilia-Romagna	**a) PGE (piccolo gruppo educativo)** **b) Servizio Conciliazione 3 -** *Legge Regioale 25 Novembre 2016, N.19 - D.G.R. 1564/2017, All. A, Cap. II, par. 4 e 5*	**a**) max 7/8 **b**) max 3	a) Titolo abilitante 0–3 b) Figura genitoriale ammessa	10	11
Lazio	**Servizio Educativo in contesto domiciliare** - *Legge Regionale 5 agosto 2020, n. 7*	max 5	Titolo abilitante 0-3	59	58
Liguria	**a) Educatrice Domiciliare** **b) Genitore Accogliente -** *Legge Regionale 9 aprile 2009, n. 6 - D.G.R. 6 marzo 2015, n. 222*	**a**) max 8 (4 ogni educatrice) **b**) max 4	a) Titolo abilitante 0–3 b) Figura genitoriale ammessa	1	1
Lombardia	**Nido Famiglia -** *D.G.R. 7-20588/2005, All. A. - Circ. reg. 45/2005, cap. 4*	max 5	Nessun titolo specifico richiesto	46	43
Marche	**Nido Domiciliare** - *Legge Regionale 13 maggio 2003, n. 9*	max 3/5	Laurea area educativa o qualifica professionale specifica	14	13
Molise	**Educatrice Domiciliare -** *Delib.G.R. 28 dicembre 2009, n. 1276*	max 5	Titolo abilitante 0–3 + tirocinio/formazione certificata	1	1
Piemonte	**Nido in Famiglia -** *D.G.R. 29 dicembre 2004, n. 48-14482, All. A, art. 3/4/5*	max 5/7	Laurea L-19 o titolo universitario affine	7	6
Puglia	**Piccolo Gruppo Educativo -** *Reg. regionale 18 gennaio 2007, n. 4, Tit. V, capo V, capo VI*	max 4	Titolo abilitante 0–3	2	3
Sardegna	**Servizio Educativo in contesto domiciliare Genitore Accogliente -** *D.G.R. n. 28/11 del 19 giugno 2009 - D.P.R. 22 luglio 2008, n. 4 - D.P.R. n. 1 del 23 maggio 2018*	max 3	Titolo abilitante 0–3 + esperienza professionale o formazione integrativa	6	6
Sicilia	**Madri di Giorno -** *Legge Regionale 31 luglio 2003, n. 10*	max 8	Nessun titolo specifico richiesto	9	12
Toscana	**Servizio Educativo in contesto domiciliare -** *DPGR 41/R/2013 - L.R. 26 luglio 2002, n. 32*	max 6/7	Titolo in ambito socio-pedagogico	2	2
Veneto	**Nido Famiglia -** *Legge Regionale 23 aprile 1990, n. 32 - DGR n. 153 del 16 febbraio 2018*	max 6	Titolo abilitante 0–3 + formazione regionale specifica	4	6

Tabella 3 – Mappatura normativa regionale servizi educativi Rete APS Scarabocchiando a casa di…
(Rilevazione agosto 2025/marzo 2026)

Attualmente, la Rete è presente in 14 regioni italiane. Le regioni con il maggior numero di servizi educativi attivi sono il Lazio (n. 58) e la Lombardia (n. 43), seguite dalle Marche (n. 13). Al contrario, una presenza più marginale si riscontra in regioni come il Molise, la Liguria e la Basilicata, che contano rispettivamente un solo nido famiglia. Restano infine n. 6 le regioni non rappresentate all'interno della Rete: Calabria, Campania, Friuli-Venezia Giulia, Umbria, Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta.

La fase quantitativa ha coinvolto operatori e famiglie afferenti ai servizi educativi della Rete APS *Scarabocchiando a casa di…*, mediante somministrazione di questionari. Il campione è costituito da 76 operatori (tasso di risposta: 39,0% del totale) e 521 famiglie (28,8% del totale). Tra gli operatori prevale la fascia d'età 36–45 anni (48,7%), seguita da 46–55 anni (25,0%), 25–35 anni (18,4%) e over 55 (7,9%) (cfr. Fig. 1)[5].

5 Per tutelare la privacy, i dati anagrafici sono stati rilevati esclusivamente per il campione degli operatori.

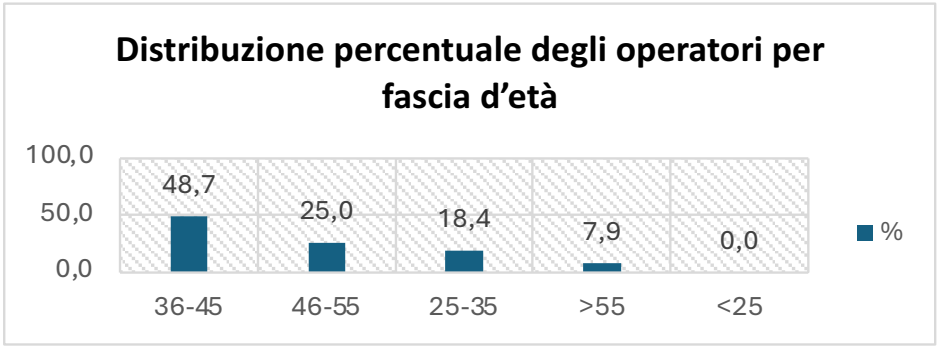

Figura 1 – Distribuzione percentuale del campione effettivo di operatori per fascia d'età (N = 76)

Le regioni di appartenenza dei rispondenti sono state ricodificate in tre macro-aree (Nord, Centro, Sud e Isole) secondo la classificazione ISTAT. La distribuzione del campione (cfr. Fig. 2) evidenzia una prevalenza di rispondenti nel Nord (43,4%; N = 33), seguita dal Centro (40,8%; N = 31), mentre risultano meno rappresentati il Sud e le Isole (15,8%; N = 12).

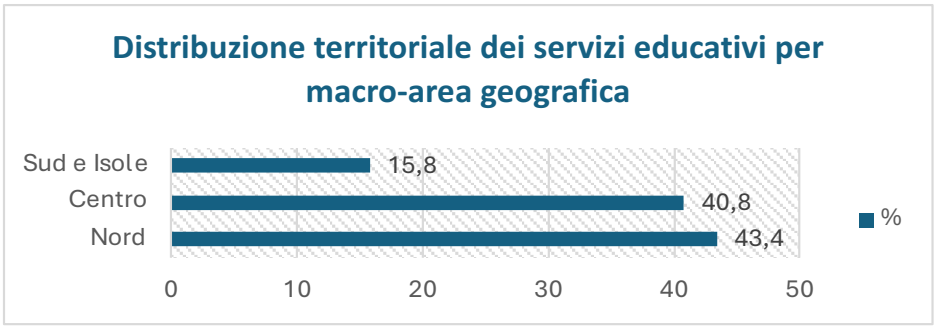

Figura 2 – Distribuzione territoriale dei servizi educativi in cui operano i rispondenti, per macro-area geografica (Nord, Centro, Sud e Isole) (N = 76)

Nella fase qualitativa sono stati selezionati tre *nidi famiglia* per la realizzazione degli studi di caso, assicurando una distribuzione territoriale tra Nord (Lombardia), Centro (Lazio) e Sud (Sicilia). La selezione è avvenuta all'interno dell'universo dei servizi afferenti alla Rete, sulla base di criteri di inclusione definiti a priori e condivisi con i responsabili della Rete, in ragione della loro conoscenza delle caratteristiche strutturali e organizzative dei servizi.

I criteri considerati hanno riguardato (a) la disponibilità alla partecipazione, (b) la consistenza dell'utenza; (c) la configurazione degli spazi educativi e domestici, (d) la qualità delle interazioni educative osservabili.

Alcune variabili inizialmente ipotizzate non sono state assunte come criteri di differenziazione, in quanto non presenti nell'universo di riferimento; in particolare, non si rilevano servizi gestiti da operatori di genere maschile né servizi che, nel periodo di rilevazione, accogliessero bambine/i con disabilità disponibili alla partecipazione.

L'analisi adotta una struttura multilivello, con un'unità principale e più sottounità di analisi (Trinchero, 2002; Yin, 2005).

5.3 Strumenti di ricerca

Nell'ambito della fase quantitativa, la rilevazione è stata condotta attraverso la somministrazione di due questionari distinti, rispettivamente rivolti in forma anonima agli operatori dei servizi educativi e alle famiglie dei bambini iscritti ai servizi afferenti alla Rete. Il questionario per gli operatori è stato finalizzato a rilevare le pratiche educative, le rappresentazioni professionali e le modalità organizzative dei servizi, con particolare riferimento alle dimensioni della qualità e dell'inclusione dei bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES). Il costrutto di BES è utilizzato in senso ampio ed esplorativo, riferendosi a bisogni evolutivi, comunicativi, relazionali, linguistici, socio-emotivi o connessi a disabilità, fragilità familiari e svantaggio socio-culturale nella fascia 0–6 (cfr. Tab. 4). L'inclusione è quindi indagata come capacità del servizio di riconoscere tali bisogni e di valorizzare, in modo consapevole e contestualizzato, le pratiche ordinarie di cura ed educazione (Cesaro, 2015; Bulgarelli, 2018).

Il questionario per le famiglie è stato invece orientato a indagare la qualità percepita del servizio educativo frequentato, con attenzione alle dimensioni relazionali, organizzative ed educative dell'esperienza.

In considerazione dell'assenza, nella letteratura di settore, di strumenti standardizzati specificamente finalizzati a indagare in modo integrato le caratteristiche educative, organizzative, relazionali ed inclusive dei servizi educativi domiciliari riconducibili al modello dei *nidi famiglia*, si è proceduto alla costruzione di due dispositivi di rilevazione *ad hoc*, coerenti con gli obiettivi conoscitivi della ricerca. A partire dall'analisi della letteratura, si è proceduto alla definizione delle sezioni e degli *item*, con particolare attenzione alla chiarezza delle terminologie, alla pertinenza e adeguatezza dei quesiti rispetto agli obiettivi conoscitivi, alla struttura delle risposte (Marradi & Macrì, 2012) e alla durata di compilazione. Per la rilevazione delle opinioni e delle pratiche sono state adottate scale *Likert* di accordo/disaccordo, di frequenza, di intensità e soddisfazione (Caselli, 2024).

Questionario per gli operatori

La costruzione del questionario rivolto agli operatori si è basata sulla letteratura relativa alla qualità dei servizi educativi 0-6 e sugli indicatori dello strumento *TRA 0-6* (Bondioli, Savio & Gobbetto, 2018). Lo strumento (cfr. Tab. 4), composto da 52 item (di cui 40 obbligatori), integra differenti formati di rilevazione[6], al fine di restituire una lettura articolata delle dimensioni oggetto di indagine. Le scale *Likert*, in particolare, sono strutturate in batterie di affermazioni (6-9 item per ciascun costrutto), funzionali a esplorare le pratiche educative, le rappresentazioni professionali e gli aspetti organizzativi dei servizi. Il questionario è stato progettato su Microsoft Forms mediante logiche di ramificazione condizionale, che consentono di modulare il percorso di compilazione in funzione delle risposte fornite, garantendo maggiore pertinenza degli item e adattività dello strumento. La struttura si articola in sei ambiti principali, relativi a: (a) informazioni generali sugli operatori, (b) caratteristiche organizzative dei servizi, (c) progettazione educativa, (d) pratiche di valutazione, (e) formazione e sviluppo professionale, oltre a una sezione iniziale dedicata al trattamento dei dati personali.

6 *Item* a scelta singola, risposte multiple, domande aperte e scale Likert finalizzate a rilevare frequenza, intensità, grado di accordo e livello di soddisfazione.

N°	Domanda sintetica	Opzioni / Risposte
	Sezione 1 - Trattamento dei dati personali	
	Trattamento dei dati personali	Confermo di aver compreso e accettato
	Sezione 2 - Informazioni generali sugli operatori della Rete APS Scarabocchiando a casa di…	
1	Qual è la sua età?	meno di 25 / 25–35 / 36–45 / 46–55 / più di 55
2	Qual è il suo ruolo?	gestore / co-gestore / volontario
3	È anche genitore nel servizio educativo?	Sì / No
4	Tipologia di contratto	tempo determinato / indeterminato / partita IVA / collaborazione / volontario
5	Il contratto è una sua scelta?	Sì / No
6	Titolo di studio	Diploma / Laurea triennale / Laurea magistrale
7	Anni di esperienza nella Rete APS	meno di 1 / 1–3 / 4–10 / oltre 10
8	Tipologia di servizio educativo in cui lavora	Nido Famiglia / PGE / Micronido / Asilo Nido / Dopo Scuola
9	Regione del servizio	Sono state indicate tutte le regioni italiane
10	Consulta il sito web?	Sì / No
11	Il sito è chiaro ed esaustivo?	Sì / No
12	Cosa è poco chiaro?	testo libero
13	Il sito è consultabile facilmente?	Sì / No
14	Quali sono le difficoltà?	testo libero
	Sezione 3 - Struttura e organizzazione dei servizi educativi della Rete APS Scarabocchiando a casa di…	
15	Canali di contatto con le famiglie	passaparola / social-media / sito web Rete APS / eventi / enti pubblici / scuole / volantini / piattaforme territoriali
16	Numero medio bambini	1–3 / 4–6 / 7–10 / Altro
17	Fasce d'età accolte	1 mese–3 anni / 3 mesi–3 anni / 12 mesi–3 anni / Altro
18	Rapporto operatori–bambini	varie opzioni di risposta (es. 1 operatore - 4/5 bambini oppure 2 operatori - 4/6 bambini)
19	Accoglienza bambini BES	Sì / No / con risorse aggiuntive / 1 solamente
20	Supporti specifici presenti?	Sì / No
21	Quali supporti o risorse sono previste?	testo libero
22	Tipologie BES accolti	disabilità cognitive / disabilità motorie / ASD / BES / Altro
23	Spazi differenziati per fasce di età?	Sì / No / In parte
24	Acquisizione risorse e giochi	acquistati / autoprodotti / forniti dalle famiglie
25	Gestione pasti	in loco / catering / portati dalle famiglie / Altro
	Sezione 4 - Progettazione educativa dei servizi educativi della Rete APS Scarabocchiando a casa di…	
26	Fase di inserimento	singolo / gruppo / frequenza crescente / piena / non prevista / Altro
27	Routine quotidiana	n. 3 affermazioni strutturate (Bondioli, Savio, Gobbetti, 2018)
28	Spazi esterni presenti?	Sì / No
29	Attrezzature spazio esterno	area verde / giochi / materiali / orto / tavoli / Altri materiali
30	Utilizzo dello spazio esterno	attività educative strutturate / gioco libero / natura / raccolta elementi naturali
31	Correlazione spazi/materiali	centri di interesse / spazi variabili / ambiente a misura di bambino
32	Proposte di gioco	gioco movimento / far finta / costruzione / sonoro / manipolazione / giochi da tavolo
33	Attività significative per la crescita	motorie / artistiche / lettura / outdoor / sociali
34	Criteri adattamento attività	età / capacità / interessi / gioco sociale / Altro
	Sezione 5 - Valutazione dei servizi educativi della Rete APS Scarabocchiando a casa di…	
35	Aspetti delle APS	non profit / partecipazione / finanziamenti terzo settore / riconoscimento istituzionale / struttura organizzativa flessibile / valorizzazione lavoro
36	Modello Nido-Famiglia	gruppi ridotti / orari flessibili / ambiente domestico / famiglie coinvolte / personalizzazione / costi
37	Leadership educativa	collaborazione / empatia / autonomia / comunicazione / gestione conflitti / competenze / supervisione / flessibilità organizzativa ecc..
38	Soddisfazione sul servizio	burocrazia / supporto / famiglie / formazione / carico lavoro / economia / emergenze / inclusione / confronto
39	Interventi operativi strategici	formazione / valorizzazione / coordinamento / confronto / supervisione / supporto / continuità educativa
40	Normative regionali adeguate?	Sì / No
41	Limiti normativi	testo libero
42	Cosa può fare la Rete APS per supportarla?	confronto / affiancamento / consulenza / riconoscimento / eventi
43	Frequenza supervisione pedagogica	mensile / trimestrale / annuale / non ricevo supervisione
44	Chi fornisce la supervisione	pedagogista interno / esterno / psicologo / Altro
	Sezione 6 - Formazione e aggiornamento professionale	
45	Partecipazione a corsi di formazione ultimi 12 mesi	Sì / No
46	Corsi frequentati	OEPAC / OSS / OSA / CTP / CAA / Metodo Montessori / Altro
47	Ente organizzatore del corso	testo libero
48	Interesse per temi formativi	metodologie / BES / psicomotorio / emozioni / osservazione / segnali di rischio / comunicazione / gestione nido / progettazione 0-6 ecc..
49	Aspetti che definiscono la qualità dei servizi	rapporto numerico / ambiente / relazione / famiglie / formazione / supervisione / attività / sicurezza / flessibilità / benessere operatori
50	È previsto un monitoraggio?	Sì / No
51	Metodologie di valutazione	questionari / RAV / osservazione / griglie / portfolio / progetti / colloqui / Altro
52	Coinvolgimento delle famiglie	colloqui / documentazione / questionari / confronto / attività / collaborazione / volontariato ecc..

Tabella 4. Item presenti nel questionario in entrata operatori dei Servizi educativi afferenti alla Rete APS "Scarabocchiando a casa di…

Questionario per le famiglie

Il questionario è composto da 14 item obbligatori e da 2 item a risposta condizionata e integra diverse tipologie di domande (a scelta obbligata, a risposta singola e multipla, aperta e su scala *Likert*). Anche in questo caso è stata adottata una logica di ramificazione, che consente di modulare il percorso di compilazione in funzione delle risposte fornite, garantendo maggiore pertinenza degli *item*.

La struttura si articola in quattro ambiti principali: (a) caratteristiche del servizio, (b) motivazioni di scelta, (c) esperienza educativa e (d) valutazione della qualità.

N°	Domanda	Opzioni / Risposte
Sezione 1 - Trattamento dei dati personali		
1	Trattamento dei dati personali	Confermo di aver compreso e accettato
Sezione 2 - Informazioni generali famiglie		
2	Da quanti anni il bambino frequenta il servizio educativo?	primo anno / secondo / terzo / Altro
3	Tipologia di servizio educativo frequentato	Nido Famiglia / PGE / Micronido / Asilo Nido / Dopo Scuola
4	Fattori che hanno influenzato la scelta del servizio educativo *Scarabocchiando*	prossimità / orari / numero bambini / qualità progetto / raccomandazione / costo / Altro
5	Come è stata conosciuta la Rete	passaparola / social / sito / eventi / Altro
6	Consulta abitualmente il sito web?	Sì / No
7	Il sito è chiaro ed esaustivo?	Sì / No
8	Quali aspetti sono poco chiari?	testo libero
9	Il sito è facilmente consultabile?	Sì / No
10	Quali sono le difficoltà riscontrate?	testo libero
Sezione 3 - Indicatori di qualità: grado di soddisfazione		
11	Livello di soddisfazione su: inserimento, relazione educativa, tempi, qualità servizio	n. 4 affermazioni strutturate (Bondioli, Savio, Gobbetti, 2018)
12	Parere su: spazi, serenità, raccomandazione, coinvolgimento, autonomia	n. 6 affermazioni strutturate (Bondioli, Savio, Gobbetti, 2018)
13	Soddisfazione su: comunicazione e attenzione operatori	n. 2 affermazioni strutturate
14	Il servizio garantisce accoglienza per BES?	Sì / No / Non so
Sezione 4 - Proposte per il miglioramento dei *servizi educativi*		
15	Strumenti di comunicazione ritenuti più efficaci	riunioni / e-mail / colloqui / Altro
16	Aspetti da migliorare nel servizio educativo	testo libero

Tabella 5 – Item presenti nel questionario famiglie - Valutazione della qualità del servizio educativo

Griglie di osservazione

L'osservazione delle pratiche educative e delle interazioni educatore–bambino nei servizi educativi domiciliari sarà condotta in forma strutturata, con attenzione al clima relazionale, alla sensibilità dell'operatore, al riconoscimento del punto di vista del bambino e alle modalità di supporto ai processi di sviluppo e apprendimento nei contesti quotidiani. A tal fine, verrà utilizzato lo strumento CLASS Prima Infanzia (La Paro, Hamre & Pianta, 2012), nella versione adattata al contesto italiano (Moretti & Briceag, 2019), finalizzato a rilevare e analizzare la qualità delle interazioni educative tra adulti e bambini, in quanto determinanti per i processi di sviluppo socio-emotivo e cognitivo e per l'efficacia delle pratiche educative[7]. A tal fine, In considerazione della durata limitata della permanenza nei servizi, l'osservazione sarà condotta attraverso tre sessioni di 30 minuti per ciascun caso.

Per l'analisi delle condizioni ambientali e organizzative si impiegherà la *Scheda di osservazione inclusione 0-6*, adattata al contesto dei *nidi famiglia*, per una lettura strutturata dei contesti educativi in termini di barriere e facilitatori, con riferimento all'accessibilità, alla funzionalità e alla personalizzazione degli spazi, nonché alla varietà delle proposte ludico-educative (Amatori, Buccolo & Dos Santos, 2024; Buccolo, 2024).

È prevista anche l'adozione di una *checklist* di osservazione relativa ai tempi, ai ritmi della giornata educativa e alle attività di gioco, costruita a partire dalle "buone pratiche" di Bondioli et al. (2018) e adattata al contesto di studio. Lo strumento consente una rilevazione mirata dell'organizzazione della giornata e delle condizioni di gioco, con attenzione a scansione dei ritmi, continuità delle esperienze, varietà delle proposte e ruolo dell'operatore. La *checklist* si compone di descrittori sintetici, finalizzati a garantire chiarezza semantica e coerenza nell'osservazione. La loro definizione segue criteri condivisi nella letteratura scientifica di settore (cfr. Tab. 6).

7 L'osservazione è focalizzata esclusivamente sugli atteggiamenti e sulle pratiche educative dell'operatore; il bambino non costituisce oggetto diretto di osservazione, ma riferimento contestuale dell'azione educativa.

Criteri di definizione dei descrittori
- avvio con verbo coniugato alla terza persona singolare;
- coerenza con la domanda guida della sezione;
- formulazione neutra, priva di connotazioni valutative negative;
- completezza descrittiva del processo osservato.

Tabella 6 – Criteri operativi per la definizione dei descrittori nella checklist di osservazione. (Traversetti, Rizzo, Visceglia, 2024)

Con riferimento all'osservazione, è stato inoltre predisposto un protocollo di studio di caso, nel quale sono stati definiti i comportamenti e gli eventi da osservare, gli strumenti e i momenti della rilevazione (Altamura, Caso & Disalvo, 2022)[8].

Intervista singola focalizzata

In coerenza con gli obiettivi della ricerca, l'intervista sarà proposta nella forma di "intervista singola e focalizzata" (Yin, 2005; Corrao, 2005), somministrata in forma individuale e guidata da una traccia composta da domande aperte (circa 60 minuti). La traccia sarà organizzata per aree tematiche e sotto-temi, al fine di consentire un approfondimento progressivo dei contenuti in relazione alle finalità conoscitive dello studio (Yin, 2005). L'intervista sarà orientata all'esplorazione degli orientamenti pedagogici, delle pratiche educative e delle dimensioni organizzative e relazionali del servizio e sarà registrata in formato audio previo consenso informato degli intervistati (Lucisano & Salerni, 2002).

6. Riflessioni e prospettive

Sulla base degli elementi fin qui delineati, il disegno di ricerca si fonda su una triangolazione metodologica integrata di questionari, osservazioni, interviste e analisi documentale (Trinchero, 2002; Amaturo & Punziano, 2016; Trinchero & Robasto, 2019). Tale impianto consente di connettere l'universo di riferimento – la Rete APS *Scarabocchiando a casa di…* – ai casi analizzati, secondo una logica di generalizzazione analitica (Yin, 2005).

Coerentemente con l'approccio idiografico adottato, il valore conoscitivo dello studio risiede nella possibilità di approfondire processi, pratiche e configurazioni organizzative situate, contribuendo alla riflessione scientifica sulla qualità educativa nei *nidi famiglia* afferenti alla Rete APS *Scarabocchiando a casa di…* .

Si auspica:

- un ampliamento delle conoscenze dei *nidi famiglia* e dei servizi educativi domiciliari;
- l'individuazione di indicatori, criteri valutativi e dispositivi osservativi utili alla lettura della qualità educativa dei servizi;
- la messa a punto di un pacchetto di strumenti agile per la rilevazione della qualità dei *nidi famiglia*;
- una mappatura dei punti di forza e delle criticità dei servizi educativi afferenti alla Rete APS *Scarabocchiando a casa di…*, utile a orientare processi riflessivi e azioni di miglioramento.

L'elaborazione del modello operativo considererà inoltre la formazione degli operatori, i fattori ambientali rilevanti per la qualità educativa dei servizi e le pratiche di monitoraggio orientate all'inclusione dei bambini BES.

8 Si vedano, tra gli altri, D'Odorico e Cassibba (2001) e Zonca e Colombini (2019).

Riferimenti bibliografici

Alushaj, A., & Tamburlini, G. (2018). Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze. *Medico e bambino*, 361-370.

Altamura, A., Caso, R., & Disalvo, A. (2022). L'osservazione nei servizi educativi per la prima infanzia: Paradigmi epistemologici, metodi applicativi e implicazioni educative. *Formazione & Insegnamento, 20*(3), 175–189.

Amatori, G., Buccolo, M., & Dos Santos, M. O. (2024). *El paradigma inclusivo en los servicios de atención a la infancia: La observación basada en la ICF como apoyo a la calidad en los sistemas de EAPI*.

Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I mixed methods nella ricerca sociale*. Carocci.

Andreoli, S. (2002). I centri per bambini e genitori. In P. Di Nicola, *Prendersi cura delle famiglie* (pp. 69-98). Carocci.

Barbieri, N. S. (2015). *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*. Cleup.

Becchi E. (2000). La qualità educativa: punti di vista e significati. In A. Bondioli, P.O. Ghedini (eds.), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Junior.

Bondioli, A., & Mantovani, S. (1987). *Manuale critico dell'asilo nido.* FrancoAngeli.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (2ª ed.). FrancoAngeli.

Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. BJunior.

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia: Temi chiave per i servizi 0–6*. Carocci.

Bondioli, A., Savio, D., & Gobbetto, B. (2018). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6.* Zeroseiup.

Bosi, R. (2002). *Pedagogia al nido*. Roma: Carocci.

Buccolo, M. (2024). *ECEC practice: progettare contesti inclusivi nei servizi 0/6 tra spazi, tempi e routine*. QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies, 16(1), 687–708.

Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. TreErickson.

Capparucci, M. L. *(2011). Pedagogia al nido e valutazione della qualità. CISU.*

Caselli, M. (2024). *Fare domande e ottenere risposte. Il questionario nella ricerca sociale.* Vita e Pensiero.

Cesaro, A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Carocci.

Corrao, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia,* 38, 147–171.

De Santis, A. (2021). I luoghi del crescere: tempi, spazi e materiali. In M. Sannipoli, M. (Ed). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6: Un percorso partecipato*. FrancoAngeli.

Decreto Legislativo 13 Aprile 2017 n. 65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 7 Agosto 2019 n. 96. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

Di Nicola, P. (2002). *Prendersi cura delle famiglie*. Carocci.

Di Nicola, P. (2007). Politiche di conciliazione e servizi per la primissima infanzia*. Rivisteweb*, 135-143.

European Commission (2018). *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care* – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators Recommendations from ECEC experts. Publications Office of the European Union.

Fedeli, D., & Vio, C. (Eds.). (2021). *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*. Carocci.

Filomia, M. (2021). Dalla legge n. 1044/71 al sistema integrato "zerosei": evoluzione storico-legislativa e riflessioni pedagogiche. *Iul Research*, 2(4), 160-174.

Foni, A. (2015). *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione.* Erickson.

Freschi, E. (2016). Progettualità e intenzionalità: Verso una qualità educativa formativa nel nido d'infanzia. In S. Mantovani, C. Silva, & E. Freschi (Eds.), *Didattica e nido d'infanzia: Metodi e pratiche di intervento educativo*. Junior.

La Rocca, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6.* LED.

La Rocca, C., Smeriglio, M., & Tassone, G. (2020). Il Nido nel sistema integrato "zerosei": le caratteristiche professionali emergenti. *Ricerche Pedagogiche* (214), 145-170.

Losito, G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Laterza.

Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.

Mangone, A., & Soderini, M. L. (2010). *Nido d'infanzia 3. Guida ai servizi integrativi*. Erickson.
Marangotto, E. (2023). *I servizi educativi domiciliari in Italia. Il Friuli-Venezia Giulia come studio di caso* (Tesi di dottorato, Ciclo XXXV). Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA).
Marradi, A., & Macrì, E. (2012). Sono equidistanti le categorie di una scala Likert? *Cambio, 2*(3), 171-188.
Ministero dell'Istruzione (2021), *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*, decreto ministeriale n. 334 del 22 novembre 2021, https://www.miur.gov.it/- /decreto-ministeriale-n-334-del-22-novembre-2021, ultima consultazione maggio 2026.
Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, decreto ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2022, https://www.mim.gov.it/-/adozione-degli-orientamenti-nazionali-per-i-servizieducativi-per-l-infanzia, ultima consultazione maggio 2026.
Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
Moretti, G., & Briceag, B. (2023). *Qualità e continuità educativa nel sistema integrato zerosei. Organizzazione didattica e processi valutativi.* Anicia.
Parente, M. (2015). Orientamenti di qualità nello sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia. In A. Mariani (Ed.), *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia* (pp. 49–69). Erickson.
Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual: Pre-K*. Brookes Publishing.
Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia*. Carocci.
Sannipoli, M. (2021a). I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: visioni e possibilità. *IUL Research*, *2*(4), 208–224. https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.158
Sannipoli, M. (2021b). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6: Un percorso partecipato*. FrancoAngeli.
Schiavone, A. (2026). La valutazione della qualità nei servizi educativi: Una ricerca sui nidi famiglia della Rete APS *Scarabocchiando a casa di…*. In C. Angelini & C. La Rocca (a cura di), *La serie del dottorato TRES* (Q/2025, pp. 119–131). Roma TrE-Press.
Sgambelluri, R., Ambretti, A., & Palumbo, C. (2021). Il nido d'infanzia come spazio educativo e inclusivo per l'espressione della corporeità ludiforme. *IUL Research*, 2(4), 93–109.
Rizzo A. L., Traversetti M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. FrancoAngeli.
Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.
UNESCO (2005). *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*. UNESCO.
Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti.* FrancoAngeli.
Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*. Armando.

Laura Menichetti
Professoressa Associata, PhD, Università di Firenze, laura.menichetti@unifi.it
Silvia Micheletta
PhD, Assegnista di Ricerca, Università di Firenze, silvia.micheletta@unifi.it
Dmitry Samoylov
PhD Student, Università di Firenze, dmitry.samoylov@unifi.it

Play as an inclusive pedagogical device to prevent emerging disabilities in ageing processes: a systematic literature review

Il gioco come dispositivo pedagogico inclusivo per prevenire disabilità acquisite nei processi di invecchiamento. Una revisione sistematica della letteratura

Fuori Call

The paper investigates the role of play as a pedagogical device in counteracting the enhancement of disabilities that emerge as a result of ageing processes and in maintaining/learning skills to support Active Ageing. The aim of this paper is to verify, through scientific literature, whether and how playful practices can act as mediators for the multidimensional well-being of elderly population. The systematic review comprises contributions published between 2019 and 2025; its analysis includes first and second level studies, mainly tracing the use of exergames, digital and board games, to be used in formal and informal contexts. Evidence-based research shows that play has a positive impact on four critical areas: physical (balance and muscle strength), cognitive (speed of processing and memory), social (contrasting loneliness and better intergenerational cohesion), psychological (improving relational well-being and a sense of self-efficacy). Play is configured as a way of displaying existence that does not consider stimulation as a special or compensatory intervention, but as a structural element for an accessible everyday life. By overcoming a merely care-based conception, playfulness renegotiates physical and social barriers, enabling individuals to keep a leading role in their own actions.

Keywords: active ageing, older adults, well-being, quality of life, life project

Il contributo indaga il ruolo del gioco come dispositivo pedagogico nel contrastare l'insorgenza delle disabilità emergenti per effetto dell'invecchiamento e nel mantenimento/apprendimento di capacità di supporto all'invecchiamento attivo. L'obiettivo è verificare, attraverso la letteratura scientifica, se e come le pratiche ludiche possano fungere da mediatori per il benessere multidimensionale della popolazione anziana. La revisione sistematica seleziona contributi pubblicati tra il 2019 e il 2025; l'analisi include studi di primo e secondo livello, rintracciando prevalentemente l'uso di exergames, giochi digitali e da tavolo, da utilizzare in contesti formali e informali. Le evidenze mostrano che il gioco impatta positivamente su quattro aree critiche: fisica (equilibrio e forza muscolare), cognitiva (velocità di processamento e memoria), sociale (contrasto alla solitudine e migliore coesione intergenerazionale), psicologica (miglioramento del benessere relazionale e del senso di autoefficacia). Il gioco si configura come una modalità di progettazione dell'esistenza che non considera la stimolazione un intervento speciale o compensativo, ma un elemento strutturale di una quotidianità accessibile. Superando una visione meramente assistenziale, la dimensione ludica permette di rinegoziare le barriere fisiche e sociali, garantendo che l'individuo rimanga protagonista del proprio agire.

Parole chiave: invecchiamento attivo, anziani, benessere, qualità della vita, progetto di vita

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Menichetti, L., Micheletta, S., & Samoylov, D. (2026). Play as an inclusive pedagogical device to prevent emerging disabilities in ageing processes: a systematic literature review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 312-331. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-29

Corresponding Author: Laura Menichetti | laura.menichetti@unifi.it

Received: 08/04/2026| **Accepted**: 04/06/2026 | **Published**: 22/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-29

Credit author statement: Within a shared vision, authorship is attributed as follows: paragraphs 1 and 5 to Laura Menichetti; paragraphs 2 and 3.1 to Dmitry Samoylov; paragraphs 3.2 and 4 to Silvia Micheletta. Laura Menichetti, in her role of scientific coordinator, has supervised the overall process.

1. Statistics, legislative frameworks, pedagogical paradigms

The ISTAT report published in March 2026 (ISTAT, 2026) once again demonstrates a year-on-year growth in the population of individuals aged over 65, over 85, and even centenarians, both in absolute terms and as a percentage: these individuals constitute more than a quarter of the total Italian population. The ageing process affects the entire European Union, albeit to a significantly varying degree from country to country: Italy, for instance, records an average age nearly 10 years higher than that of Ireland and it is the country with the highest percentage of elderly residents.

Even within this effective comparison with the rest of Europe, the progression of life expectancy prompts a re-examination of the age threshold to be considered the onset of seniority: nowadays, individuals in high- and middle-income countries lead different lifestyles compared to the past, and this influences their physical and mental capacities, as well as, consequently, their socio-economic conditions at an equivalent chronological age (De Santis, 2022; SIGG, 2018). Although widely accepted, the concept of population ageing that refers to the mere count of people exceeding 65 years of age represents a simplification. As an alternative measure, a dynamic indicator based on remaining life expectancy is gaining more ground in scientific literature and institutional documents: under this condition, the population to be considered elderly in Italy, if compared to 65-year-olds in 1960, becomes those over 74 for men and over 77 for women, thereby decreasing to approximately one-eighth of the total population. Although more limited in this second interpretation, the trend remains on the rise (Figure 1).

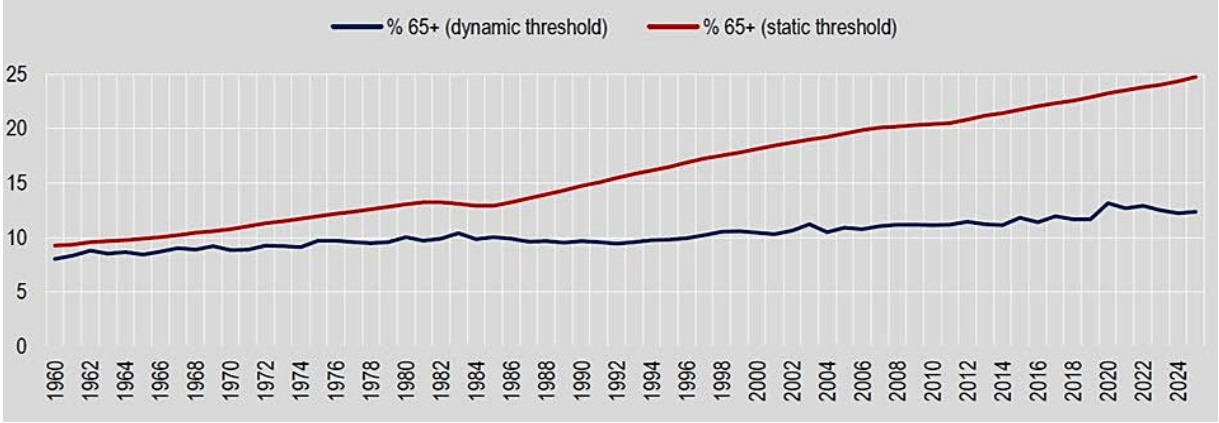

Figure 1 – Italian population aged 65 and above (static threshold) and population with residual life expectancy of 13.1 years (dynamic threshold 1960-2025). Source: ISTAT (2026)

Ageing, however, is not configured exclusively as a demographic achievement, but also as the outcome of a transition characterized by a progressive reconfiguration of functional abilities and, thereby, marked by an increasing frailty that tends to result in incident disability (Fried et al., 2001). Nevertheless, moving beyond a purely biomedical perspective, the Disability Studies model invites a reconsideration of disabilities as a consequence of interactions between an individual's impairments and a physical and social environment that is unable to adapt and be adapted, being structurally ableist and ageist (Oliver, 1990; Oliver & Barnes, 2012): the acquisition of motor, sensory, or cognitive limitations should not be interpreted as an inevitable decline, but rather as a challenge to be addressed through the design of inclusive devices capable of supporting the ontological agency of the elderly.

In this context, frailty emerges as a key target for prevention, potentially counteracted through interventions on modifiable risk factors, such as physical inactivity, the loss of self-efficacy, the erosion of social roles, and relational isolation. The challenge lies in preventing the conceptual automatism by which the elderly person becomes a burden of care; it is necessary, therefore, to transform ageing from an inescapable process of decay into a life stage that requires mediation, the renegotiation of possible autonomies,

and enabling environments. In this sense, it is desirable to repurpose certain paradigms of Special Pedagogy, shifting their scope of action from the traditional perimeter of congenital disability to that of acquired disability and functional frailty associated with advancing age.

The World Health Organization has repeatedly stated the need for supportive environments that can sustain the capacities of older people (WHO, 2002; 2015; 2017). Looking at internationally widespread frameworks, the United Nations is also particularly on point: the legitimization of the approach mentioned above finds its roots in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006), which, in Article 30, enshrines the fundamental right to participation in cultural and recreational life, leisure, and sports. Subsequently, the 2030 Agenda for Sustainable Development (UN, 2015) explicitly refers to ensuring healthy lives, promoting well-being for all at all ages, and reducing inequalities by advancing social inclusion. A fundamental contribution was made by the United Nations Economic Commission for Europe, which, with the publication of the Active Ageing Index (UNECE, 2019), provided a metric to assess how the potential of older persons can be enhanced through social participation and the development of autonomy. In an effort to accelerate initiatives ahead of the deadlines established by the Agenda for achieving its targets, the United Nations and the World Health Organization established the Decade of Healthy Ageing (UN, 2020; WHO, 2020) with the aim of urging governments, international agencies, professionals, universities, the media, and the private sectors to collaborate on an action plan to improve the lives of older people, their families, and local communities. Recent international documents thus transcend the biomedical model of health to embrace the bio-psycho-social model, in line with the International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001): this latter document provides the scientific basis for understanding how acting on environmental factors can mitigate activity limitations and participation restrictions typical of neurodegenerative pathologies or physiological senescence.

At the national legislation and strategic level in Italy, policies for ageing and inclusion are supported by the 2021 National Recovery and Resilience Plan (PNRR, https://www.governo.it/sites/governo.it/files/-PNRR_0.pdf), particularly in Mission 5 (cohesion and inclusion) and Mission 6 (health), which provide actions for strengthening local services and contrasting social marginalization among elderly population: “specific lines of intervention are dedicated to people with disabilities and the elderly, starting with those who are non-self-sufficient [...] through housing solutions and innovative instrumental equipment that allow for the achievement and maintenance of maximum autonomy” (p. 212, translated by the Authors). Law 33/2023, implemented by Legislative Decree 29/2024, institutionalizes the first organic welfare system for the elderly, promoting “dignity and autonomy, social inclusion, active ageing, and the prevention of frailty in the elderly population, also through access to unified multidimensional assessment, preventive health tools and home telemedicine, fight against isolation and relational and affective deprivation, solidarity-based home cohabitation for elderly people (senior cohousing) and intergenerational cohabitation (intergenerational cohousing), the development of forms of wellness tourism and slow tourism, as well as aimed at reorganizing, simplifying, coordinating, and making social, health, and socio-health assistance activities more effective” (translated by the Authors). This law remains heavily oriented toward health prevention and support for non-self-sufficient individuals yet opening the possibility to preventing frailty and promoting “conscious and virtuous behaviours” (translated by the Authors), emphasizing “the observance of a healthy and active lifestyle at every stage of life” (translated by the Authors).

We are currently facing the necessity of teaching/learning how to manage a transition that is structural and predictable, moving beyond the biomedical model of geriatrics focused on pathology and chronicity, without activating a sort of pedagogy of emergency, while maintaining the idea that older persons remain subjects in a state of becoming (Boffo et al., 2025; Findsen, 2018). The time of the elderly is often spent, much like that of people with disabilities, in purposefully passive activities (e.g., television), either alone or with caregivers, within a single environment (e.g., personal home, or assisted residential facility), likely chosen by others and not always consistent with personal interests and aspirations (Cottini, 2021). On the other hand, cultivating leisure skills and fostering or introducing a ludic dimension in everyday life could support everyone’s ability to keep a leading role in one’s own actions, regardless of their level of

ability or chronological age, becoming a tool for empowerment and restoring meaningfulness in the elderly.

The present study, therefore, focuses on play in older age and pursues the following research question: "in what ways and with what effects can play support the development and maintenance of active ageing?"

2. Method

2.1 Research design

In order to address the research question, a systematic literature review was conducted following a consolidated methodological approach (Higgins et al., 2022). The research objects were interconnected within a single programmatic framework, specifically the impact of the ludic experience on physiological, social, political-cultural, and psychological processes related to ageing. The current state of literature was investigated within interdisciplinary studies on longevity, quiescence, and late adulthood from an international perspective, prioritizing evidence-based practices. The PRISMA 2020 guidelines (Moher et al., 2009; Page et al., 2021) were adopted to mitigate the risk of biases, potentially inherent in the researcher's subjective gaze, while a systematic approach was preferred as it ensures a higher level of quality and impartiality, as well as cohesion and consistency with the research question and objectives: indeed, transparent procedures were employed to locate, evaluate, and synthesize relevant research findings, which are explicitly defined to ensure replicability. Furthermore, a peer review was conducted among the three Authors, who performed cross-checking throughout the stages of research, to prevent the implicit intrusion of personal preferences or prejudicial perceptions in the selection of resources, the interpretation of data, and the discussion of results.

Formulating the query, the PICO (Population, Intervention, Comparison, and Outcomes) model (Eriksen & Frandsen, 2018) was adopted to guarantee the consistency with the research question, as illustrated in Figure 2.

P		**Population**	No keywords used
I		**Intervention**	(game OR games OR gaming OR play OR playing OR playful OR playfulness)
C		**Comparison**	No keywords used
O		**Outcomes**	("active ageing" OR "active aging" OR "healthy ageing" OR "healthy aging" OR "positive ageing" OR "successful ageing")

Figure 2 – Query composition adopting the PICO model (Eriksen & Frandsen, 2018)

Regarding the *Population* and *Comparison* factors, it was unanimously decided not to specify any terms (e.g., for *Population*, terms such as "older people," "elders," or "elderly population" could have been included, whilst for *Comparison*, "effectiveness," "efficacy," or "evidence," etc.); instead, these elements were identified during the subsequent screening phases, following the inclusion and exclusion criteria, in order to retrieve the highest number of studies conducted in the field. The formulated query, which integrated the Boolean operators AND and OR, was operationalized as follows: ("active ageing" OR "active aging" OR "healthy ageing" OR "healthy aging" OR "positive ageing" OR "successful ageing") AND (game OR games OR gaming OR play OR playing OR playful OR playfulness).

For the selection of relevant resources, the following inclusion and exclusion criteria were established:

- *Publication type*: articles published in peer-reviewed scientific journals were included, while conference proceedings, books, book chapters, and dissertations were excluded;
- *Publication year*: resources published between 2019 and 2025 were included, even if they referred to research completed in previous years;
- *Language*: resources published in English, Italian, Russian, French, and Spanish were included;
- *Access*: resources published in open access or available through authentication via the University of Florence credentials were included;
- *Type of study*: resources referring to both primary and secondary research, with both theoretical and empirical approaches (conducted with qualitative, quantitative, or mixed methods), were included;
- *Participants*: resources focusing on a sample aged 55 or older were included, without limitations regarding sex, gender, ethnicity, socio-economic status, sample size, or other factors;
- *Context*: no limitations were placed on the research setting or geographical area of application.

Specifically, choosing the publication period (2019-2025) was dictated by the release of *2018 Active Ageing Index*, an analytical report compiled by the European Commission and the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) and officially published in October 2019. This report constitutes one of the most significant documents on active ageing advancements at the European level, as it represents a theoretical-empirical reference framework for updates and current states of European and national policies, socio-cultural practices, and future challenges related to policymaking and evidence-based scientific research for the development of active ageing among elderly populations.

Regarding participants' age, a minimum threshold of 55 years was established, as active ageing is frequently the outcome of life habits and social relationships developed prior to the chronological age of 65, which is, by contrast, widely recognized as the conventional lower boundary of older adulthood.

The inclusion and exclusion criteria were applied following the repository queries, specifically during the screening and selection phases of relevant studies.

2.2 Extraction and analysis of resources

The database search was conducted entirely online from December 2024 to January 2025, while the extraction of resources took place on a single day (1st February 2025) after authentication with the system credentials of the University of Florence. EBSCOhost, ERIC, Scopus, and Web of Science were the four databases queried. The metadata (including abstracts) of the results obtained from the queries were exported in RIS format and imported into Zotero to proceed with the removal of duplicates. Subsequently, the remaining resources were converted into CSV format and imported into Excel to begin screening phase 1, based on title and abstract, and screening phase 2, based on the full-text reading of the article. The studies that passed this dual selection were analysed in depth and categorized independently by the Authors to finally extract the key information pertaining to the research question.

3. Results

3.1 Database query outputs

The process of querying the four databases according to the PRISMA model, illustrated in Figure 3, yielded a total of 4,783 records. Prior to the screening phases, 3,387 resources were removed: 1,908 were duplicates and 1,479 were deemed ineligible based on inclusion and exclusion criteria, including resources published before 2019 (n = 1,274) and those not categorized as "Journal Article" (n = 205). Consequently, 1,396 articles were subjected to analysis. In screening phase 1, conducted by reviewing titles and ab-

stracts, 1,351 articles were excluded in accordance with the previously defined inclusion and exclusion criteria. Specifically, the reasons for exclusion are:

- Topic (No Play): a total of 1,288 resources were excluded because the research topic was not related to play[1];
- Topic (No Ageing): a total of 5 resources were excluded because the research topic was related to play but not to ageing processes;
- Topic (Designing Games): a total of 27 resources were excluded because, while addressing both play and ageing, the research topic focused on evaluation, or implementation of one or more games for an elderly target audience (e.g., usability study, feasibility study, pre-test, pilot study and so on);
- Topic (Gamification): a total of 5 resources were excluded as the research topic pertained to gamification instead of play;
- Type (Conference Paper): 1 resource was excluded as it was identified as a conference proceeding, despite being meta-catalogued as "Journal Article";
- Type (Multiple Proceedings): a total of 8 resources were excluded because they referred to a collection of conference proceedings, despite being meta-catalogued as "Journal Article";
- Type (News): a total of 10 resources were excluded as they were advertisements or news items, despite being meta-catalogued as "Journal Article";
- No abstract: a total of 7 resources were excluded because the abstract was missing from the meta-cataloguing.

The other resources (n = 45), considered eligible to undergo screening phase 2 through a full-text reading of the articles, were searched for online. During the full-text download phase, 28 articles were obtained as open access and 7 articles were downloaded as they were accessible via authentication with the University of Florence credentials. 10 articles were excluded because they were not retrievable through the preliminarily defined methods. The full-text reading of the 35 downloaded articles led to the exclusion of 15 studies as they were not relevant to the topic and 2 studies because they were published in non-eligible languages (specifically, Turkish and Portuguese). The 18 remaining articles were definitively included in the research and subjected to a further analytical phase in order to carry out the categorization of results. To ensure the replicability of the analysis and selection process, the reasons for the exclusion and inclusion of resources were made explicit at every stage (Figure 3), while any doubt or uncertainty was thoroughly discussed and clarified by the Authors.

1 The resources that were excluded at this stage primarily focused to health promotion, genetics and/or immunogenetics, age-related diseases, nutrition or immunonutrition, specific diets, brain activity assessment, neurodegeneration, cognitive frailty management, computer-based cognitive training, elderly care, the design of sustainable living spaces for the elderly, co-housing, social participation, social isolation, general life satisfaction, depression, religious belief, active ageing in workplace contexts, the promotion of cultural heritage, digital tourism, technology-supported well-being, the use of mobile phones and ICTs, physical activity, the visitation and use of public parks.

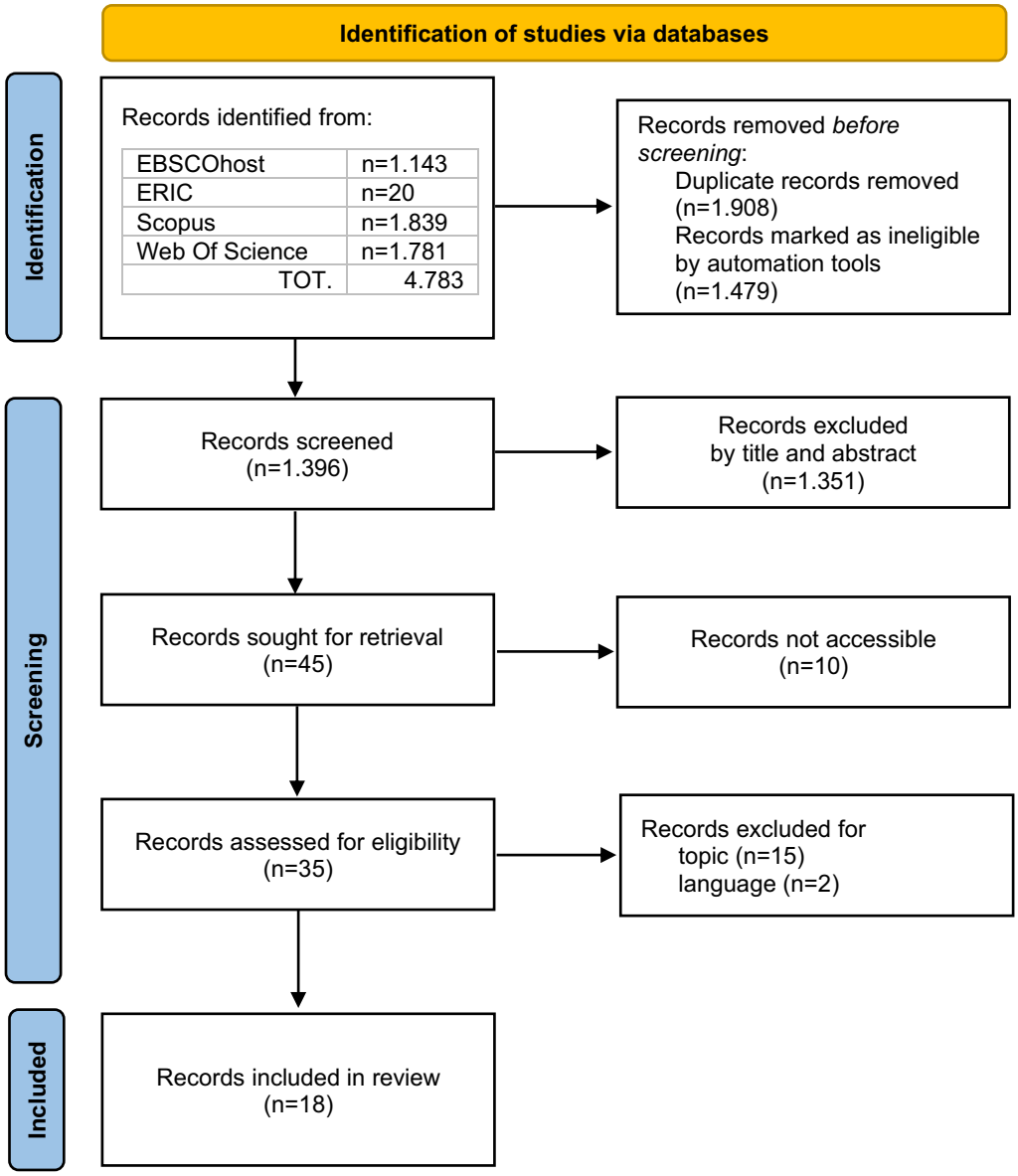

Figure 3 – PRISMA flowchart (Page et al., 2021)

3.2 Research findings

The 18 articles included in the present study were mostly primary research (n = 12; 67%) and, to a lesser extent (n = 6; 33%), secondary research (i.e., literature reviews or meta-analyses). Comparing the types of conducted research in absolute terms, it can be observed that systematic reviews are the most frequently adopted methodology for studying this field (n = 5; 28%), followed by quantitative studies and mixed-methods studies (n = 4; 22% each), qualitative and theoretical studies (n = 2; 11% each) and meta-analyses (n = 1; 6%) (Figure 4).

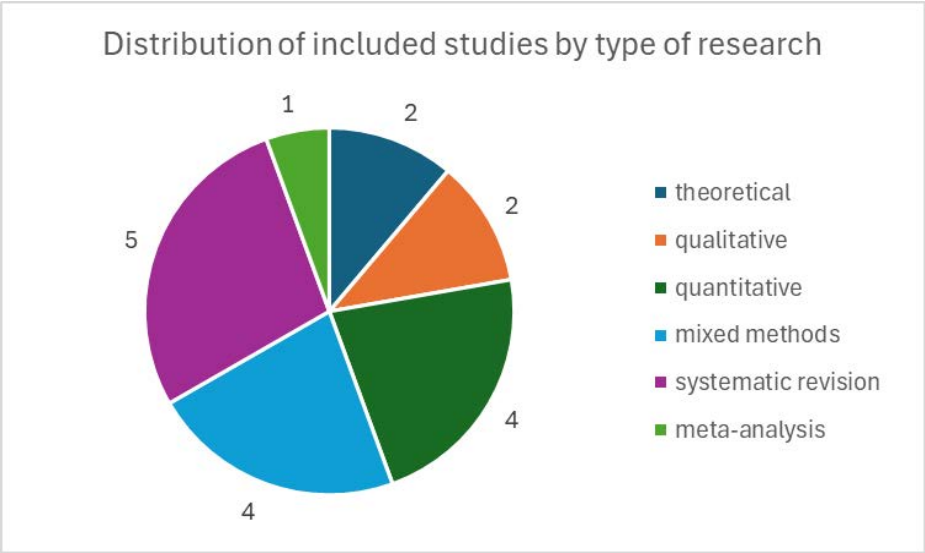

Figure 4 – Distribution of included studies by type of research

Considering the chronological distribution of the included studies, during 2020, i.e., the year immediately after the dissemination of the *2018 Active Ageing Index* (UNECE, 2019), the highest peak of scientific publications produced on the subject was recorded (n = 5; 28%), while the following two-year period was characterized by a growing decline. Subsequently, the scientific interest resumed, as shown in Figure 5.

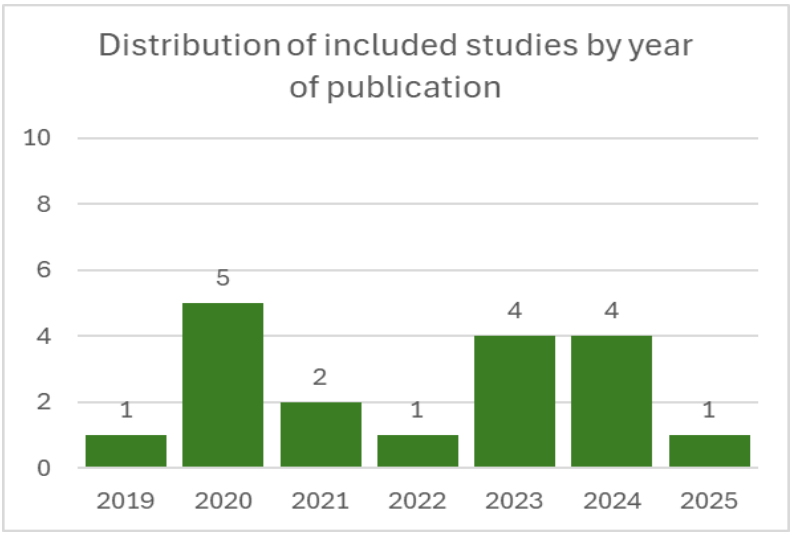

Figure 5 – Distribution of included studies by year of publication

Scientific interest in the topic appears geographically widespread, albeit with some significant differences related to the context, culture, and traditions of the various regions. The highest number of studies was recorded in Europe (n = 12), followed by Asia (n = 8), while North America (n = 3) and Australia (n = 1) differ substantially (Figure 6). The countries recording the highest number of studies on the topic are Italy and Portugal (n = 3 each), similarly to China and the United States (n = 2 each), all of which are countries where the elderly population rate is particularly increasing.

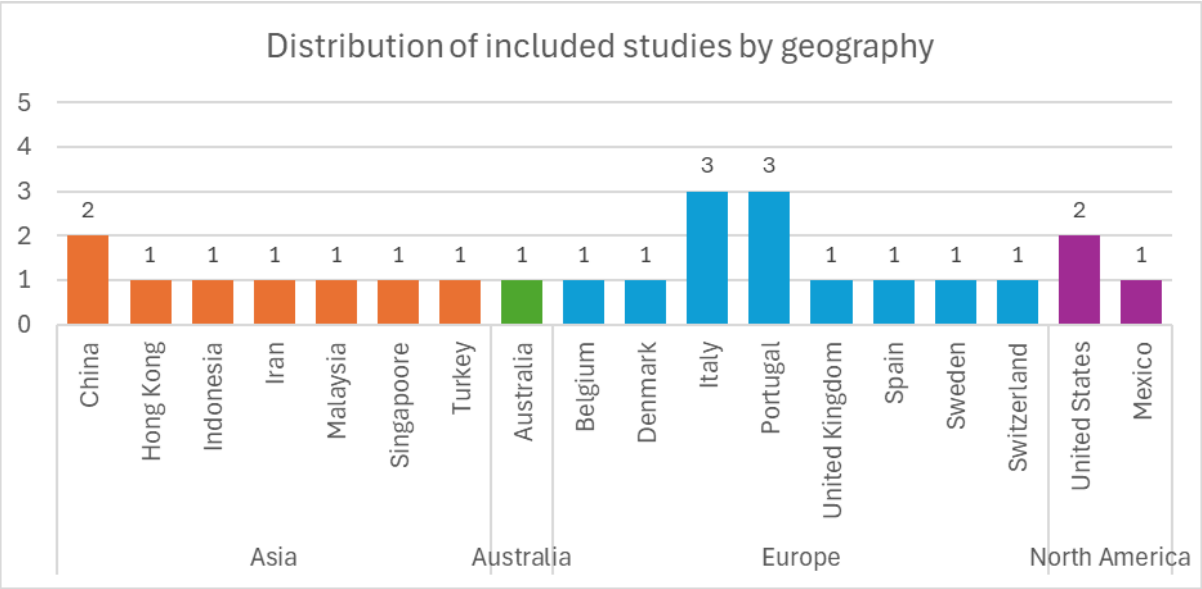

Figure 6 – Distribution of included studies by geography[2]

The heterogeneity in the distribution of studies suggests a further point of interest regarding the theme and scope of research: the 18 studies included were published in 18 different journals, also varying by disciplinary area, ranging from the medico-scientific and psychological fields to the technological and educational ones (Figure 7).

Journal	Number of articles
Applied Sciences	1
Behavioural Brain Research	1
Computers in Human Behavior	1
Frontiers in Medicine	1
Frontiers in Psychology	1
Game Studies	1
Geriatrics and Gerontology International	1
Health and Social Care in the Community	1
Italian Journal of Educational Technology	1
Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing	1
Journal of Education & Research in Nursing	1
Journal of Global Health	1
Journal of Population Ageing	1
Journal of Prevention of Alzheimer's Disease	1
Media and Communication	1
Multimodal Technologies and Interaction	1
Nature Medicine	1
Scientific Reports	1

Figure 7. Distribution of included studies by publishing journal

2 Please note that the total number of articles exceed a maximum of 18 because some studies referred to two or more geographical areas.

Regardless of the disciplinary field to which the study belongs, most research focuses on the motor sphere (n = 7; 28%), aiming to encourage physical activity among participants or to generally improve their physical conditions (e.g., working on balance or strength to prevent falls), followed by the development of cognitive functions (n = 7; 28%), specifically the improvement of memory and attention, and by the promotion of social well-being (n = 6; 24%), namely the construction, whether in-person or remotely, of a social network and/or community and civic engagement. To a lesser extent, research also focuses on psychological well-being (n = 3; 13%), and more specifically on the promotion of a positive personal emotional state (Figure 8).

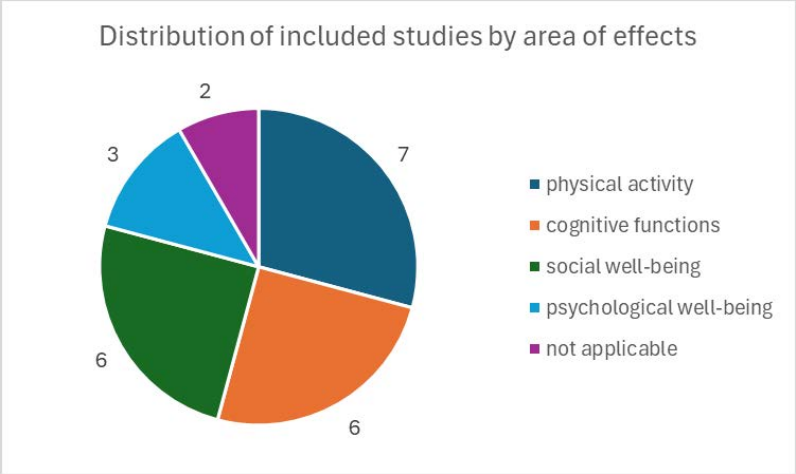

Figure 8 – Distribution of included studies by area of effects

All field research involved individuals aged 55 or older in good health, or at least without certified disabilities or serious sensory impairments (visual or auditory), who could live autonomously and independently.

Not considering when the research context was not specified (n = 7; 39%) and theoretical articles (n = 2; 11%), the majority of the studies was conducted within senior centres (n = 7; 39%); a small number of trials took place in the private homes of participants (n = 2; 11%), one of which in relation to strict restrictions during the pandemic period.

Analysing in more detail, the most frequently proposed type of play is exergame (n = 7; 39%), a video game that promotes and stimulates physical activity through, for example, exercises or motor games inspired by Tai Chi or dance (Adcock et al., 2020). In significantly smaller numbers, there are: digital games (n = 3; 17%), such as Super Mario Bros, Solitaire, or Angry Birds (Clemenson et al., 2020); board games (n = 2; 11%), such as mahjong[3] (Tse et al., 2024); cognitive games (n = 2; 11%), encompassing both traditional and modern cognitive games (Jamei et al., 2024); virtual games (n = 1; 6%), involving games mediated by virtual reality; and serious games (n = 1; 6%) (Figure 9).

3 Mahjong is a board game of Chinese origins, in which the four players aim to find various possible combinations (pairs, triplets, and sequences) of their tiles.

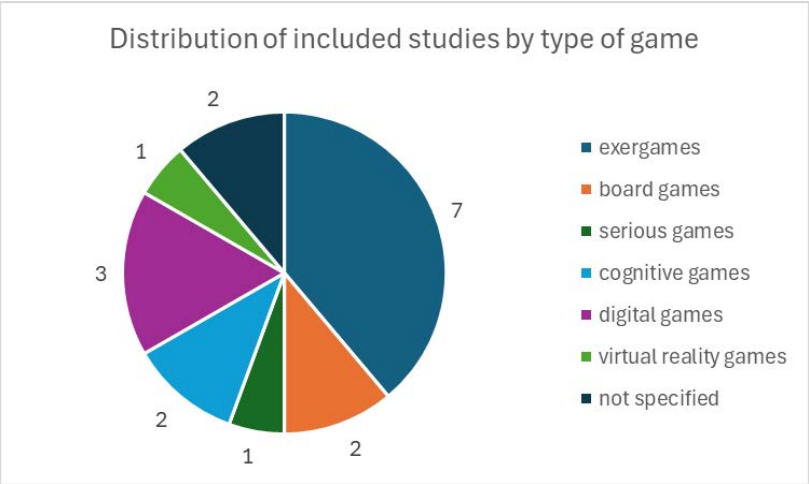

Figure 9 – Distribution of included studies by type of game

Regarding exergames, the most used gaming consoles are the Nintendo Wii, Microsoft Xbox, and Microsoft Kinect; for virtual games, the most frequently mentioned technologies are Oculus VR, VR headsets and controllers, or other wearable active tracker devices.

Although a large amount of included studies does not directly specify the intended gameplay modes (n = 7; 39%), research involving individual game consumption (n = 5; 28%) is predominantly aimed at promoting physical activity, developing cognitive skills, or enhancing personal well-being; conversely, research involving group gameplay modes, whether collaborative or competitive (n = 4; 22%), is more focused on the social and psychological well-being of target audience.

The articles were analysed at a further level through a categorization aimed at retrieving and framing the most relevant elements regarding the research question. Based on the scope and aims of the study, the Authors initially hypothesized a categorization system, which was subsequently revised and refined considering the results of a preliminary test conducted independently on 5 articles. After agreeing upon the final categorization system, two Authors categorized independently the 18 articles seeking consultation with the third Author, an expert figure, in cases of doubt or discrepancy. The most significant information for each article is reported in Figure 10.

	Authors (year)	**Country**	**Type of research**	**Focus**	**Type of game**	**Modality**	**Specific games and/or technologies**	**Findings**
1	Song, Ali, Mhd Salim & Rezaldi (2025)	Malaysia, Indonesia	systematic review	cognitive, physical, social	exergames	n.s. n.s. online, face-to-face	Meta Quest, Oculus VR, HTC Vive and Vive Pro, Valve Index, VR headsets and controllers	Virtual reality sport games have the potential to improve physical fitness (especially balance), cognitive abilities (cognitive stimulation), and social well-being (reducing loneliness)
2	Guardabassi, Manoni, Di Massimo, Cirilli, Maranesi & Nicolini (2024)	Italy	qualitative	social, psychological	board games	in center in group face-to-face	n.s.	Level of well-being recorded after gaming sessions increased significantly, especially with games of low or medium difficulty

3	Jamei, Saleh Moghadam, Mazlom, Namazinia, Asghari Nekah & Mohajer (2024)	Iran	quantitative	social	cognitive games	in center in group face-to-face	traditional and modern games (i.e. "Mime", "20 questions", "Making sentences" "Name and family game", etc.)	Statistically significant decrease in the sense of loneliness among elderly people in the intervention group compared to the control group, and among the same individuals from the start of the study to the follow-up
4	Sturnieks, Hicks, Smith, Ratanapongleka, Menant, Turner, Lo, Chaplin, … & Lord (2024)	Australia	quantitative	physical	exergames	in center individual online	computer, touchpad, videogames	Statistically significant difference in the reduction of the risk of falls for people trained with exergames compared to the control group, no significant difference for people trained with computerized cognitive games compared to the control group
5	Tse, Cao, Chau, Yeung, Leung & Shum (2024)	Hong Kong	systematic review	cognitive, psychological	board games	n.s. in group face-to-face	mahjong	Improvement in general cognitive abilities and short-term memory, reduction in depressive symptoms
6	Greco, Poli, Clemente, Fischetti & Cataldi (2023)	Italy, Portugal	systematic review	physical	virtual games	n.s. n.s. online	wearable active tracker device	Technologies can promote physical activity by enabling even healthy people to overcome certain barriers, reducing the level of sedentary lifestyles (at least in the short term)
7	López-Nava, Rodriguez, García-Vázquez, Perez-Sanpablo, Quiñones-Urióstegui, Meneses-Peñaloza, Castillo, … & Favela (2023)	Mexico	systematic review	physical, cognitive	exergames	n.s. n.s. n.s.	Nintendo Wii, Positive Gaming, Silverfit 3D, Kinect, Oculis Rift, Microsoft Xbox, Play Station	No statistically significant difference in balance improvement was observed in treatments involving fewer than six sessions (programs of at least ten sessions). No statistically significant difference in gait in short sessions (less than or equal to 30 min). In both cases, the results for balance and gait are consistent with those for cognition. Statistically significant results in cognitive functions are accompanied by statistically significant results in gait
8	Regalado, Ortet, Costa, Santos & Veloso (2023)	Portugal	mixed methods	social	digital games	in center mix face-to-face	computer, mouse, keyboard	Digital games can promote (1) active and healthy ageing in terms of participation, social interaction, psychological well-being, and social welfare, (2) the development of digital competence in information and data literacy, communication and collaboration, and safety

9	Yang, Wang, Liu, Liu, Zhang & Luo (2023)	China	systematic review	cognitive	exergames	n.s. n.s. n.s.	racing games, dance, Tai-Chi, Ski Sensation Games, Positive Gaming, Tai Chi Kinect	Exergames have the power to improve cognitive functions by activating various neural mechanisms. However, they require a specific assessment of the target audience's conditions (compliance with specific physiological conditions)
10	Palermo (2022)	Italy	theoretical	n.a.	serious games	n.a. n.a. n.a.	Nintendo Wii	Serious games are recognized as useful tool for promoting (1) healthier lifestyle, rehabilitation therapies or treatments in general, (2) cognitive development and neurorehabilitation, (3) social inclusion (even if at a distance), and (4) diagnosis and diseases monitoring
11	Campo-Prieto, Rodríguez-Fuentes & Cancela-Carral (2021)	Spain	qualitative	physical	exergames	in center individual face-to-face	HTC VIVE Pro, Nvidia VR Fun House	High levels of satisfaction among participants (no motion sickness and confidence in using the technology), good opportunity to exercise for people who tend to be sedentary and in relation to the COVID-19 pandemic. On the other hand, the costs and technology equipment are not accessible to everyone
12	Çakar & Kadıoğlu (2021)	Turkey	theoretical	n.a.	n.a.	n.a. n.a. n.a.	n.s.	Play promotes creativity, supports biopsychosocial health, and develops communication skills. It also allows for better adaptation to the environment, reducing levels of mental absence and the risk of developing Alzheimer's (by 30%)
13	Adcock, Fankhauser, Post, Lutz, Zizlsperger, Luft, Guimarães, Schättin & de Bruin (2020)	Switzerland, Portugal, Sweden	quantitative	cognitive, physical	exergames	domestic individual n.s.	inertial measurement Units, wearable Physiolog 5	Inhibition (ability to inhibit irrelevant information) and working memory improved significantly in the intervention group, improvements in attention span in favor of the control group, no significant effects on physical functions and brain volume (both groups showed a reduction in gray matter in the frontal areas and hippocampus), positive influence of exergames on executive functions
14	Bonnechère, Langley & Sahakian (2020)	United Kingdom, Belgium	meta-analysis	cognitive	cognitive games	n.s. n.s. online	computerised cognitive games	Statistically significant improvements in processing speed, executive functions, and verbal memory, but not in attention and visuospatial abilities

15	Clemenson, Stark, Rutledge & Stark (2020)	United States	mixed methods	cognitive	digital games	domestic individual face-to-face	Super Mario, Angry Birds, Solitaire	The 3D game applied for 4 weeks enriches and strengthens memory, maintaining results even after 4 weeks. The 2D game, on the other hand, does not have the same persistence over time, although it has positive results on memory (possible interaction with the game console). The well-known game (Solitaire), on the other hand, has no beneficial effect
16	Ehrari, Larsen, Langberg & Andersen (2020)	Denmark	quantitative	physical, social	n.a.	in center in group face-to-face	Moto Tiles, tablet	No statistically significant differences in balance-related gains (sample too small), modest gains in balance, especially for people at risk of frailty, joyful atmosphere and social sharing with positive effects on motivation to engage in physical activity
17	Zheng, Li, Salmon & Theng (2020)	Singapore, China	mixed methods	psychological	exergames	in center mix face-to-face	Microsoft Kinect	Playing exergames has positive effects and reduces negative effects (especially when played individually, compared to playing with peers or young people)
18	Lee (2019)	United States	mixed methods	social	digital games	n.s. individual online	n.s.	There is no negative correlation between playing alone and social connectedness or social capital, but interacting with local or distant people is linked to the formation of bonds. Playing is associated with greater civic and political engagement: playing alone or with local friends is associated with a higher frequency of civic engagement, while playing with online friends is associated with a higher frequency of political involvement

Figure 10 – Summary of the main findings from the categorization and analysis of the 18 articles included (in decreasing, chronological order)[4]

4 The play modality is expressed through three indicators: (1) the first relates to the setting; (2) the second relates to the potential sharing of the practice with others (e.g., individual, group, mixed mode); (c) the third relates to play's enjoyment (e.g., online, face-to-face, mixed model).
n.a. = not available
n.s. = not specified

4. Discussion

The present systematic review identifies the effects that different types of play have in fostering healthy, positive and active ageing. The analysis of the 18 articles revealed, in a rather consistent and generalized manner, that playing activity create beneficial effects primarily in four areas: (i) play as an incentive for physical activity; (ii) play as a stimulus for cognitive functions; (iii) play as a tool for social well-being; (iv) play as a device for psychological well-being. The results obtained from the investigation regarding these four points are discussed below.

4.1 Play as an incentive for physical activity

As previously highlighted in section 3.2, the motor sphere is among the main focuses in the included studies (7 occurrences out of a total of 25). Advancing age, in fact, brings a gradual deterioration of motor skills that can lead to falls and/or a worsening of general health conditions. For this reason, the promotion of active ageing frequently begins precisely with the proposal of activities (here, through a ludic approach) aimed at fostering balance or strength and, more generally, stimulating physical exercise.

The analysed research indicates that exergames are essentially the main play category proposed for this purpose (Adcock et al., 2020; Campo-Prieto et al., 2021; Greco et al., 2020; López-Nava et al., 2023; Song et al., 2025; Sturnieks et al., 2024). These virtual motor or sports-based games, inspired for instance by dance or Tai-Chi (Adcock et al., 2020), offer the advantage of stimulating physical activity while reducing, albeit in the short term, the impact of certain barriers that predispose individuals to a sedentary lifestyle[5] (Campo-Prieto et al., 2021; Greco et al., 2020). While exergames, by their very nature, may create other barriers, even significant ones, related to the purchase and maintenance of the necessary technological equipment, often accessible only in specialized centres, the ease of use of these devices does not seem to have created excessive resistance from participants (Campo-Prieto et al., 2021). Furthermore, exergames open to the improvement of physical conditions, with special regard to gait and balance, significantly reducing the risk of falling (López-Nava et al., 2023; Song et al., 2025; Sturnieks et al., 2024). However, such benefits are achievable only if frequent practice is provided, sustained both in the temporal duration of each session (equal to or greater than 30 minutes each) and in the extent of the sessions themselves (structured programs of at least ten sessions) (López-Nava et al., 2023).

4.2 Play as a stimulus for cognitive functions

The development of cognitive functions, likewise motor practice, is a frequently investigated area of application for play. The analysed research suggests that exergames can be proposed for this purpose, since their potential for neurological and mental stimulation has been more recently recognized (Adcock et al., 2020; López-Nava et al., 2023; Song et al., 2025; Yang et al., 2024). However, for exergames to ensure the achievement of the best results in this sphere, a specific assessment of the target group's baseline conditions is necessary to carefully evaluate the objectives to be reached and, consequently, the types of play to be proposed (Yang et al., 2024). In any case, the configuration of exergames stimulates, in relation to the desired goals, working memory and the inhibition of irrelevant information.

Other types of play also can have positive effects on the improvement of general cognitive skills. Board games, for instance, sustain short-term memory training (Tse et al., 2024), while digital games, both those specifically cognitive in nature and those that are not (such as Super Mario or Angry Birds), improve pro-

5 The reference here is, for example, to weather conditions (rain, excessive cold or heat, etc.) or to the lack of offerings within the local community (absence of gyms or other spaces for motor practice, lack of dedicated or suitable courses for the elderly, etc.).

cessing speed, verbal memory, and general executive functions (Bonnechère et al., 2020; Clemenson et al., 2020). Conversely, it must be noted that these playing activities have occasionally been shown to have counterproductive effects on attention span and visuospatial skills (Adcock et al., 2020; Bonnechère et al., 2020).

4.3 Play as a tool for social well-being

All types of play examined, from board games to exergames, detain the power to generate social connections and enhance relational well-being, not only among peers but also across different generations.

While board games instinctively offer the advantage of bringing people together, as they lend themselves almost exclusively to group participation, whether collaborative or competitive, in a face-to-face modality, research by Guardabassi and colleagues (2024) found out that levels of well-being were most significantly increased by low-to-medium difficulty games; specifically, those with simple rule sets based partly on chance, requiring at most attention to various elements (symbols, words, etc.) to make deductions. Cognitive games, such as "Name and family game", "Mime", "20 questions", and "Making sentences", have also been shown to reduce the sense of loneliness compared to both those who practice no activity and the participants themselves from the start of the study to the follow-up (Jamei et al., 2024).

Contrary to what is commonly assumed, digital games function in a similar way. In an online study investigating the relationships between digital games, social capital, social connectedness, and civic participation, it emerged that playing with either close or distant ties is an indicator of greater social capital (i.e., the quality of interpersonal networks experienced within one's community), but is not correlated with social connectedness (i.e., the ability to continuously meet one's interpersonal connection needs); playing alone or with individuals with whom there is an affective bond (e.g., close friends or relatives) is associated with a higher frequency of political involvement and engagement in the local community (Lee, 2019). According to Regalado et al. (2023), this is driven not only by the dimension of social participation, but also by the continuous interaction with technological tools, which stimulates the development of digital competence, which is an essential element in certain contemporary societies, and consequently fosters digital inclusion.

In general, exergames, even when practiced individually, have the capacity to broaden experiences and topics of conversation among peers and across different generations (such as other family members, grandchildren, youth, etc.) (Zheng et al., 2020), and to create a joyful atmosphere of social sharing that can have positive outcomes on motivation for physical practice (Ehrari et al., 2020; Song et al., 2025).

4.4 Play as a device for psychological well-being

Considering the factors that emerged so far, it is noticeable how the practice of play can significantly contribute to fostering a more general state of psychological and emotional well-being and to nurturing a sense of personal satisfaction. Such benefits are often achieved in parallel with, or as a consequence of, the effects of play in aforementioned dimensions.

The research conducted by Guardabassi and colleagues (2024) shows that playing low-to-medium difficulty board games in groups brings improvements in personal and emotional well-being, as well as social well-being. On the other hand, the study by Tse and colleagues (2024), which tests the cognitive potential of mahjong, also records a reduction in the sense of loneliness and depressive symptoms among participants.

However, there are other playful activities that, just like board games, work in this direction. The study by Zheng and colleagues (2020) investigates the effects that exergames can have on the psychological and intrapersonal dimension, standing as the only research included in this systematic review to exclus-

ively analyse these elements. Exergames corroborate their potential for this task as well, highlighting, over the long term, an increase in positive effects and a decrease in negative effects within the emotional and personal sphere of the participants (Zheng et al., 2020). By comparing different groups of participants, just as individual players, players in peer groups, and players in groups with young people, this study reveals a significant and counter-intuitive finding: although no difference in positive effects were recorded between the three groups, a greater and statistically significant decrease in negative effects (i.e., the risk of developing emotional uneasiness, depressive states, etc.) was observed specifically in the group of individual players. This outcome, probably linked to the particular condition of the reference sample (in this specific case, more exposed to the risk of social isolation and thus more inclined to find social withdrawal pleasant) calls for attention to the specific characteristics of the target audience (Palermo, 2022; Yang et al., 2023), as well as the context of the intervention and the modalities of play practice (Çakar & Kadıoğlu, 2021; Lee, 2019).

5. Conclusions

The steady increase of average age among European populations and the ageing rates currently characterizing many middle- and high-income countries, including Italy, requires a widespread shift from care management of elderly individuals to the proactive promotion of their well-being, to be understood in its multiple dimensions. A transdisciplinary reflection on longevity and on frailties as precursors to disability, and thus as areas for early intervention, can direct a better quality of life (Shalock & Verdugo Alonso, 2002) throughout the course of existence, with positive consequences for the entire society.

The articles that were included in this systematic review show that, since the publication of the *2018 Active Ageing Index* (UNECE, 2019), a vibrant debate has emerged within the field of evidence-based research: researchers in the health, psycho-pedagogical, and technological fields have applied different types of play and investigated their effects on multiple levels of intervention. In general, play can assume the function of a privileged facilitator in the process of optimizing opportunities for health, participation, and security: it's no longer a peripheral activity, often confined to developmental age, but rather a pedagogical and inclusive device of fundamental relevance throughout the life span. To play, in older age, is to reactivate cognitive, emotional, and relational circuits that counteract social isolation and functional decline, promoting a form of inclusion that is not merely a remedy for frailty, but a clear affirmation of the right to active citizenship and personal dignity.

Among the most frequently addressed playful activities in the studies under review, exergames emerge as a prominent tool, frequently used to incentivize physical activity and improve general health status, starting with balance and muscular strength, but also to develop attention and memory. Their use may sometimes require expensive technological equipment that evolves rapidly in the market, yet remains intuitive and engaging to use; the benefits need constant and prolonged practice over time, thus implying either the purchase of such instruments or regular attendance at environments that provide them, to the extent that in some countries their presence can even be observed within public parks, replacing or complementing traditional fitness trails.

Transversally, all considered types of play contribute to a more general (personal, emotional, and psychological) well-being. Playful activities that involve group participation, whether in-person or remote, yield evident advantages for social inclusion and interpersonal relationships with peers or across generations, reducing the sense of loneliness that often characterizes the lived experience of elderly people and, on the other hand, improving their sense of self-efficacy. Some digital games, if used too intensively, may reduce attention spans, but they also act positively on information processing speed, while board games generally function as an important stimulus for short-term memory.

Some limitations of the present study open avenues for future developments:

- *Database selection*: the adoption of a holistic view of well-being suggests that the selection of databases, while exhaustive for the educational and social research fields, may have partially excluded bioengineering contributions, whose systematic integration could foster a better multidimensional understanding of senescence;
- *Data granularity*: the inclusion of secondary studies, while ensuring statistical robustness, entails a physiological loss of detail regarding contextual variables, which could instead prove useful for personalized pedagogical design;
- *Epistemological approach*: many studies treat play as an independent variable, regulated by the research teams, sometimes even within *ad hoc* designed scenarios; on one hand, this broadens the research landscape into previously unexplored areas, but on the other, it limits the understanding of spontaneously chosen ludic modalities, their intensity, and their outcomes;
- *Sampling*: the prevalent involvement of research subjects in good health ensures sample homogeneity but precludes the generalizability of results to individuals with severe impairments, thereby excluding a significant segment of the population from the potential benefits that have been identified.

From the analysis of included studies, play emerges as a dense pedagogical device capable of operating within a logic of Universal Design, where cognitive, sensory, and motor stimulation transcend the meaning of special therapeutic or compensatory interventions, and propose themselves as structural elements for the acquisition of new capacities or the enhancement of residual ones. Ludic activity is configured as the meeting point between the right to well-being and the need to counteract the barriers (physical, cognitive, and social) that the potential onset of acquired age-related disabilities may generate. Special pedagogy offers the methods for educational dialogue and the tools for the co-design of experience through activities that are non-frustrating, yet still challenging, respecting the dignity of the adult by avoiding infantilizing approaches. This proceeds according to the subject's own pace in moving beyond an emergency-based logic, essentially supporting a life project that does not come to an end with old age, but evolves progressively through intergenerational ludic contexts.

References

*Adcock, M., Fankhauser, M., Post, J., Lutz, K., Zizlsperger, L., Luft, A. R., Guimarães, V., Schättin, A., & De Bruin, E. D. (2020). Effects of an In-home Multicomponent Exergame Training on Physical Functions, Cognition, and Brain Volume of Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *Frontiers in Medicine*, *6*, 321. https://doi.org/10.3389/fmed.2019.00321

Boffo, V., Bertani, M., Bramanti, D., Chattat, R., & Formenti, L. (eds.), (2025). *Accompagnare la longevità. Buone pratiche educative e formative per l'invecchiamento attivo*. Firenze University Press.

*Bonnechère, B., Langley, C., & Sahakian, B. J. (2020). The use of commercial computerised cognitive games in older adults: A meta-analysis. *Scientific Reports*, *10*(1), 15276. https://doi.org/10.1038/s41598-020-72281-3

*Çakar, M., & Kadıoğlu, H. (2021). Active Ageing and Game. *Journal of Education and Research In Nursing*, *18*(4), 457–461. https://doi.org/10.5152/jern.2021.64290

*Campo-Prieto, P., Rodríguez-Fuentes, G., & Cancela-Carral, J. M. (2021). Immersive Virtual Reality Exergame Promotes the Practice of Physical Activity in Older People: An Opportunity during COVID-19. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(9), 52. https://doi.org/10.3390/mti5090052

*Clemenson, G. D., Stark, S. M., Rutledge, S. M., & Stark, C. E. L. (2020). Enriching hippocampal memory function in older adults through video games. *Behavioural Brain Research*, *390*, 112667. https://doi.org/10.1016/j.bbr.2020.112667

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Cottini.

De Santis, G. (2022). Pensioni e demografia in Italia: alcune considerazioni e una proposta. *Rivista del Diritto della Sicurezza Sociale, 3*, 389–422.

*Ehrari, H., Larsen, R. T., Langberg, H., & Andersen, H. B. (2020). Effects of Playful Exercise of Older Adults on Balance and Physical Activity: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Population Ageing*, *13*(2), 207–222. https://doi.org/10.1007/s12062-020-09273-8

Eriksen, M., & Frandsen, T. (2018). The Impact of Patient, Intervention, Comparison, Outcome (PICO) as a Search Strategy Tool on Literature Search Quality: A Systematic Review. *Journal of the Medical Library Association, 106*(4), 420–431. https://doi.org/10.5195/jmla.2018.345

Fried, L. P., Tangen, C. M., Walston, J., Newman, A. B., Hirsch, C., Gottdiener, J., ... & McBurnie, M. A. (2001). Frailty in older adults: Evidence for a phenotype. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, *56*(3), M146–M157.

Findsen, B. (2018). Learning in Later Adulthood: A Critical Perspective. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (eds.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning,* (pp. 839-855. Palgrave.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, *26*, 91–108.

*Greco, G., Poli, L., Clemente, F. M., Francesco, F., & Cataldi, S. (2023). The Effectiveness of New Digital Technologies in Increasing Physical Activity Levels and Promoting Active and Healthy Ageing: A Narrative Review. *Health & Social Care in the Community*, *2023*, 1–11. https://doi.org/10.1155/2023/2803620

*Guardabassi, V., Manoni, E., Di Massimo, M., Cirilli, E., Maranesi, A., & Nicolini, P. (2024). Aging with board games: Fostering well-being in the older population. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1501111. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1501111

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (2022). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (6.3). Cochrane.

ISTAT. Istituto nazionale di statistica (2026). *Report indicatori demografici. Anno 2025*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2026/03/Report_Indicatori-demografici_Anno-2025.pdf

*Jamei, F., Saleh Moghadam, A. R., Mazlom, S. R., Namazinia, M., Asghari Nekah, S. M., & Mohajer, S. (2024). Effect of group play therapy as holistic geriatric interventional modality on feelings of loneliness among older people: A randomized control trial. *Geriatrics & Gerontology International*, ggi.14972. https://doi.org/10.1111/ggi.14972

*Lee, Y.-H. (s.d.). Older adults' digital gameplay, social capital, social connectedness, and civic participation. *Game Studies*.

*López-Nava, I. H., Rodriguez, M. D., García-Vázquez, J. P., Perez-Sanpablo, A. I., Quiñones-Urióstegui, I., Meneses-Peñaloza, A., Castillo, V., Cuaya-Simbro, G., …, & Favela, J. (2023). Current state and trends of the research in exergames for the elderly and their impact on health outcomes: A scoping review. *Journal of Ambient Intelligence and Humanized Computing*, *14*(8), 10977–11009. https://doi.org/10.1007/s12652-022-04364-0

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education.

Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Bloomsbury Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., …, & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *International Journal of Surgery, 88*, 105906.

*Palermo, S. (2022). Serious games for promoting active and healthy ageing and monitoring frailty in the elderly. *Italian Journal of Educational Technology,* 30(3), 64–77. doi: 10.17471/2499-4324/127330(3).

*Regalado, F., Ortet, C. P., Costa, L. V., Santos, C., & Veloso, A. I. (2023). Assessing Older Adults' Perspectives on Digital Game-Related Strategies to Foster Active and Healthy Ageing. *Media and Communication*, *11*(3), 88–100. https://doi.org/10.17645/mac.v11i3.6796

Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation.

SIGG. Società Italiana di Gerontologia e Geriatria (2018). https://www.sigg.it/news-geriatria/quando-si-diventa-anziani/

* Song, X., Ali, N. M., Mhd Salim, M. H., & Rezaldi, M. Y. (2025). A Literature Review of Virtual Reality Exergames for Older Adults: Enhancing Physical, Cognitive, and Social Health. *Applied Sciences*, *15*, 351. https://doi.org/10.3390/app15010351

*Sturnieks, D. L., Hicks, C., Smith, N., Ratanapongleka, M., Menant, J., Turner, J., Lo, J., Chaplin, C., …, & Lord, S. R. (2024). Exergame and cognitive training for preventing falls in community-dwelling older people: A randomized controlled trial. *Nature Medicine*, *30*(1), 98–105. https://doi.org/10.1038/s41591-023-02739-0

*Tse, Z. C. K., Cao, Y., Chau, B. K. H., Yeung, M. K., Leung, C., & Shum, D. H. K. (2024). Does Playing Mahjong Benefit Older Individuals? A Scoping Review. *The Journal of Prevention of Alzheimer's Disease*, *11*(5), 1363–1377. https://doi.org/10.14283/jpad.2024.102

UN. United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* United Nations General Assembly.

UN. United Nations (2015). 2*030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.

UN. United Nations (2020). *United Nations Decade of Healthy Ageing (2021–2030).* United Nations General Assembly.

UNECE. United Nations Economic Commission for Europe (2019). *2018 Active Ageing Index. Analytical Report.* UN. https://unece.org/DAM/pau/age/Active_Ageing_Index/ECE-WG-33.pdf

*Yang, Y., Wang, K., Liu, S., Liu, H., Zhang, T., & Luo, J. (2023). Exergames improve cognitive function in older adults and their possible mechanisms: A systematic review. *Journal of Global Health*, *13*, 04177. https://doi.org/10.7189/jogh.13.04177

WHO. World Health Organization (2002). *Active ageing: a policy framework*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstreams/0418705f-1c82-4fe2-82d6-d4faee89dfa0/download

WHO. World Health Organization (2015). *World report on ageing and health*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstreams/5174879e-b0dc-43fc-b3a8-b1db31c51d4c/download

WHO. World Health Organization (2017). *Global strategy and action plan on ageing and health*. World Health Organization. https://iris.who.int/bitstreams/dde7be07-eb76-4642-800c-4258ecd42e59/download

WHO. World Health Organization (2020). *Plan of Action*. World Health Organization. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020-en.pdf?sfvrsn=b4b75ebc_28&download=true

*Zheng, H., Li, J., Salmon, C. T., & Theng, Y.-L. (2020). The effects of exergames on emotional well-being of older adults. *Computers in Human Behavior*, *110*, 106383. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106383

Simone Consegnati
Ricercatore INDIRE, s.consegnati@indire.it

Le strade non percorse. Disegni di legge e culture dell'inclusione nella scuola italiana (1971–1977)

The Roads Not Taken. Legislative proposals and cultures of inclusion in italian schools (1971–1977)

Fuori Call

This article explores a selection of major legislative bills and proposals discussed in Italy between Law 118/1971 and Law 517/1977 concerning the schooling of pupils with disabilities. Drawing on a qualitative documentary analysis of primary parliamentary sources, the study examines three interrelated dimensions: the educational paradigms underpinning the legislative texts, the relationship between school and local support services, and the positions adopted towards special classes and special schools. The comparative analysis of the Ossicini and Seroni bills, the popular initiative proposal, and the Lodi Faustini proposal shows that, before Law 517/1977, school integration was already the object of advanced and differentiated elaborations, reflecting distinct cultures of inclusion and different ways of framing the right to education. From this perspective, the lack of legislative approval of these initiatives is not interpreted as a sign of their historical marginality. Rather, it helps explain why the Falcucci Report proved more institutionally viable: its strength lay in its ability to mediate among pedagogical, clinical, and administrative perspectives within a framework capable of supporting a broader and more practicable transition towards inclusive schooling in Italy.

Keywords: school integration, history of education, educational legislation, falcucci report

Il contributo analizza alcuni tra i principali disegni e proposte di legge discussi in Italia tra la legge 118/1971 e la legge 517/1977 in materia di inserimento scolastico degli alunni con disabilità. Muovendo da una ricostruzione del contesto socio-culturale e istituzionale in cui tali iniziative maturano, lo studio, fondato sull'analisi documentale qualitativa di fonti parlamentari primarie, prende in esame tre dimensioni: il paradigma educativo sotteso ai testi normativi, il rapporto tra scuola e servizi territoriali e la posizione assunta rispetto alle classi differenziali e alle scuole speciali. La lettura comparativa dei progetti Ossicini e Seroni, della proposta di iniziativa popolare e Lodi Faustini mostra che, prima della legge 517/1977, il tema dell'integrazione scolastica era già oggetto di elaborazioni avanzate e differenziate, espressive di diverse culture dell'inclusione e di differenti modi di concepire il diritto all'istruzione, la disabilità e il ruolo pubblico dello Stato. In questa prospettiva, il mancato esito legislativo di tali iniziative non viene interpretato come segno della loro marginalità storica, ma come una chiave di lettura utile a comprendere perché la mediazione rappresentata dalla Relazione Falcucci si sia rivelata più praticabile sul piano istituzionale, grazie alla capacità di comporre in una cornice condivisibile registri pedagogici, clinici e amministrativi differenti.

Parole chiave: integrazione scolastica, storia dell'educazione, legislazione scolastica, relazione Falcucci

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Consegnati, S. (2026). Le strade non percorse. Disegni di legge e culture dell'inclusione nella scuola italiana (1971–1977). *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 332-340. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-30

Corresponding Author: Simone Consegnati | s.consegnati@indire.it

Received: 08/04/2026| **Accepted**: 26/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-30

1. Contesto socio-culturale e trasformazioni istituzionali

Tra gli anni Sessanta e Settanta il sistema scolastico italiano viene investito da una più ampia crisi delle istituzioni separate e selettive. In questo contesto, la critica alla scuola come dispositivo di riproduzione delle disuguaglianze si intreccia con la contestazione di altri assetti segregativi, contribuendo a ridefinire il modo in cui vengono pensati il diritto all'istruzione, la disabilità e il ruolo pubblico dello Stato (Bellomo & Ribolzi, 1979). È entro questa transizione che maturano, prima della legge 517/1977, differenti tentativi di riforma dell'educazione speciale e dell'inserimento scolastico. In particolare, il Sessantotto apre una frattura di ampia portata, destinata a produrre mutamenti che investiranno ambiti diversi della vita collettiva. Nel volgere di pochi anni cambiano la scuola, i rapporti sociali, le forme della partecipazione politica e, in una certa misura, anche la Chiesa cattolica è chiamata a confrontarsi con esigenze di rinnovamento (Caprino, 2023). In Italia, accanto alla contestazione studentesca, si sviluppa una più ampia critica nei confronti di istituzioni percepite come non più in grado di rispondere ai bisogni emergenti della società. Anche la scuola viene progressivamente posta sotto accusa, soprattutto da parte di intellettuali, insegnanti ed educatori che ne denunciano il carattere selettivo e riproduttivo delle disuguaglianze sociali (Besio & Chinato, 1996). In questo quadro si colloca la pubblicazione, nel 1967, di *Lettera a una professoressa*, firmata dai ragazzi e dalle ragazze della Scuola di Barbiana e maturata sotto la guida di don Lorenzo Milani: un testo destinato a rappresentare uno dei più incisivi atti di accusa nei confronti dell'ingiustizia scolastica del tempo (Scuola di Barbiana, 1967).

Allo stesso clima appartiene, nel 1968, *L'istituzione negata*, volume a cura di Franco Basaglia, divenuto un testo di riferimento nella critica all'istituzione manicomiale e, più in generale, ai dispositivi di esclusione e segregazione. Il libro contribuisce a rendere visibile la violenza insita nelle istituzioni totali e alimenta una domanda di cambiamento radicale della società, mostrando come anche luoghi apparentemente marginali, quali i manicomi, siano in realtà profondamente rivelatori della qualità democratica di un ordinamento sociale (Basaglia, 1968).

Qualche anno prima, nel 1962, Giovanni XXIII aveva aperto il Concilio Vaticano II, evento che segna un passaggio decisivo anche sul piano simbolico e culturale. Nell'allocuzione inaugurale, il pontefice sottolinea la necessità di distinguere tra il deposito della fede e le forme della sua comunicazione storica, indicando l'urgenza di un aggiornamento del linguaggio ecclesiale in rapporto ai tempi nuovi. Pur collocandosi su un piano differente rispetto alla contestazione politica e sociale, anche questo processo contribuisce a restituire l'immagine di un'epoca attraversata da istanze diffuse di revisione delle forme istituzionali tradizionali.

Dal punto di vista economico, questi anni si collocano immediatamente a ridosso del boom economico che aveva interessato l'Italia tra gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, modificando in profondità assetti produttivi, consumi, mobilità sociale e composizione del lavoro. Si tratta, tuttavia, di trasformazioni che non producono automaticamente maggiore equità; al contrario, rendono più evidenti squilibri, esclusioni e ritardi strutturali, anche sul piano educativo e civile. In questo scenario si inscrive anche la parabola politica del centro-sinistra, che accompagna una stagione di riforme e di ridefinizione del ruolo pubblico dello Stato.

Per quanto riguarda il versante scolastico, gli anni Settanta si aprono con la legge 30 marzo 1971, n. 118, recante Provvidenze in favore dei mutilati e invalidi civili. Si tratta di una norma che nasce prevalentemente entro un quadro assistenziale e risarcitorio, ma che contiene, all'art. 28, un elemento di forte novità, laddove afferma che l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, pur mantenendo eccezioni significative che mostrano i limiti del provvedimento stesso.

Sebbene ancora lontana da una compiuta prospettiva di integrazione scolastica, la legge 118/1971 segna dunque un primo scarto rispetto all'assetto precedente e apre una dinamica destinata a incidere profondamente sulla scuola italiana. In tal senso, può risultare utile richiamare la dialettica tra "istituito" e "istituente" proposta da Andrea Canevaro (Canevaro, 2005): da un lato, un sistema normativo e culturale che tende a naturalizzare separazioni ed esclusioni, dall'altro, l'emergere di pratiche, orientamenti e trasformazioni legislative capaci di incrinare quell'ordine apparentemente stabile. L'elemento istituente non

coincide soltanto con la norma in sé, ma con il più ampio movimento culturale, sociale e pedagogico che la rende possibile e che troverà nella legge 517/1977 un passaggio di svolta verso una nuova idea di scuola (Pavone, 2017). Il presente lavoro si propone di analizzare la natura e l'origine dei disegni e progetti normativi che, tra la pubblicazione della 118/1971 e l'approvazione della 517/1977, tentarono di delineare l'architettura normativa della scuola, con particolare riferimento all'inclusione scolastica. Più che come semplici antecedenti della 517/1977, tali progetti verranno qui letti come espressione di differenti modi di concepire il rapporto tra scuola comune, disabilità, diritto all'istruzione e ruolo dello Stato, entro una fase di intensa ridefinizione dell'assetto pedagogico e istituzionale del Paese (Galfré, 2017). Attraverso l'analisi della struttura dei diversi dispositivi normativi, ci si interrogherà anche sulle ragioni che condussero all'approvazione del documento Falcucci (Ministero della pubblica istruzione, 1975), a differenza di altre proposte provenienti da schieramenti politici o da contesti sociali impegnati nella difesa dei diritti delle persone con disabilità, che non ebbero seguito legislativo.

Il contributo si colloca entro una prospettiva storico-normativa di taglio qualitativo e si fonda sull'analisi documentale di fonti primarie e secondarie. Il corpus comprende atti parlamentari digitalizzati della Camera dei deputati e del Senato della Repubblica relativi al periodo compreso tra il 1965 e il 1976, selezionati in base a tre criteri: il riferimento esplicito ai temi della disabilità e dell'inserimento scolastico; la documentabilità dell'iter parlamentare almeno nella fase di presentazione e stampa; la rilevanza riconosciuta nella letteratura di settore o nel dibattito pedagogico successivo. L'analisi ha preso in esame, in particolare, tre dimensioni: il paradigma educativo sotteso ai testi normativi; il rapporto tra scuola, servizi territoriali e presa in carico; la posizione assunta rispetto a classi differenziali e scuole speciali. Su questa base, le proposte vengono poi confrontate con gli orientamenti confluiti nella Relazione Falcucci, al fine di mettere a fuoco continuità, scarti e condizioni di praticabilità istituzionale. Dopo la selezione del corpus, ciascun testo è stato letto integralmente e confrontato sulla base di categorie comuni riguardanti il paradigma educativo, il rapporto tra scuola e servizi territoriali e la posizione rispetto a classi differenziali e scuole speciali. Questo confronto ha permesso di evidenziare convergenze, differenze e continuità tra le proposte esaminate, mettendo in luce la funzione di mediazione istituzionale svolta dalla Relazione Falcucci.

2. Alle origini dell'integrazione scolastica: le iniziative normative precedenti alla legge 118 del 1971

La legge 517/1977 costituisce il principale punto di riferimento nel processo di superamento dell'assetto segregativo dell'istruzione speciale in Italia, ma non esaurisce il quadro delle iniziative legislative che, già negli anni precedenti, avevano affrontato il tema dell'educazione dei minori con disabilità (Caldin, 2017). Come osserva Laeng (1989-94), la legislazione anteriore, pur orientata in alcuni casi a migliorare le condizioni educative e assistenziali di tali soggetti, non riuscì a incidere in modo significativo sul sistema delle scuole speciali, che continuò a rappresentare il modello prevalente di risposta istituzionale.

Nel loro insieme, tali iniziative non prefigurano ancora un modello unitario di integrazione scolastica; esse documentano piuttosto la compresenza di differenti grammatiche istituzionali della disabilità, oscillanti tra riabilitazione specialistica, separazione dei percorsi e prime aperture al reinserimento nella scuola comune.

I disegni e le proposte di legge presentati nel corso degli anni Sessanta miravano a disciplinare percorsi educativi, riabilitativi e assistenziali rivolti alle persone con disabilità, a promuovere il coinvolgimento degli enti locali e dei servizi territoriali e, in alcuni casi, a contenere l'espansione delle scuole speciali e delle classi differenziali, ritenute inadeguate rispetto ai bisogni educativi dei soggetti interessati. Tali iniziative, tuttavia, non delineano ancora un itinerario omogeneo verso l'integrazione scolastica, ma restituiscono un quadro articolato, nel quale convivono modelli differenti di presa in carico, ancora in larga misura fondati sulla specializzazione delle strutture e sulla separazione dei percorsi (Sandri, 2019).

Sebbene il confronto politico e sociale si intensifichi in modo più netto nel corso della VI legislatura, le

premesse di tale dibattito sono già rintracciabili nella IV legislatura, quando vengono presentate alcune proposte che testimoniano l'emergere del tema in sede parlamentare (Di Pol, 2016). Prima della legge 30 marzo 1971, n. 118, i principali tentativi legislativi richiamati dalla letteratura sono i seguenti: il disegno di legge Picardo, A.S. n. 1394, comunicato alla Presidenza del Senato il 15 ottobre 1965, recante "Riabilitazione dei soggetti in età evolutiva che presentano irregolarità dell'apparato visivo"[1]; la proposta di legge Ferrari ed altri, n. 2495, Camera dei deputati, presentata il 2 luglio 1965, recante "Scuole speciali per minorati ed inserimento degli adolescenti minorati nella vita sociale e nelle forze del lavoro"; il disegno di legge Maria Pia Dal Canton ed altri, A.S. n. 1, comunicato alla Presidenza del Senato il 7 giugno 1968, recante "Riabilitazione dei soggetti in età evolutiva che presentano irregolarità psichiche"; e la proposta di legge Giannina Cattaneo Petrini, n. 129, Camera dei deputati, presentata il 5 luglio 1968, recante "Istituzione di classi e scuole speciali, di laboratori protetti e centri occupazionali".

La documentazione relativa a tali iniziative è tuttavia diseguale e, in alcuni casi, lacunosa. Per il disegno di legge Picardo, ad esempio, il frontespizio reca l'avvertenza secondo cui il testo non fu stampato a causa della mancata restituzione delle bozze da parte del proponente; ne consegue l'impossibilità di ricostruirne in modo analitico i contenuti.[2] Anche per la proposta Ferrari n. 2495 la documentazione disponibile risulta parziale: i repertori parlamentari e i resoconti ne attestano la presentazione e la circolazione nell'iter della Camera, ma non consentono, nei materiali oggi accessibili, una ricostruzione analitica del dispositivo normativo[3].

Una ricostruzione più puntuale è invece possibile nel caso delle proposte Cattaneo Petrini e Maria Pia Dal Canton (Augenti, 1977). Tali iniziative non anticipano ancora la logica che caratterizzerà, pur con gradualità e limiti, la legge 118 del 1971 e, successivamente, la legge 517 del 1977 (Nocera, 2001). In particolare, la proposta Cattaneo Petrini n. 129 si colloca con chiarezza entro un paradigma di differenziazione istituzionale dell'educazione dei minori con disabilità o con bisogni ritenuti meritevoli di speciale rieducazione. Il provvedimento prevede infatti l'istituzione di classi e scuole speciali, di laboratori protetti e centri occupazionali, configurando un percorso separato che si estende dall'istruzione all'avviamento professionale entro contesti protetti. L'intervento pubblico assume qui la forma di una presa in carico distinta rispetto ai contesti ordinari e non si traduce ancora nel riconoscimento del principio della frequenza nella scuola comune. Ne deriva un impianto che, pur muovendo da finalità di tutela e di recupero, continua a organizzare la risposta educativa entro istituzioni speciali e assetti separati[4].

Anche il disegno di legge Maria Pia Dal Canton ed altri, A.S. n. 1, si colloca entro un modello che, pur più articolato, resta ancora fondato sulla specializzazione delle risposte. Il disegno di legge riconosce ai soggetti in età evolutiva con "irregolarità psichiche" il diritto a prestazioni finalizzate alla "massima riabilitazione possibile" e a un'adeguata assistenza sociale, entro una definizione ampia dei destinatari, estesa anche a situazioni di difficoltà connesse a carenze ambientali o a forme di mancata integrazione nei contesti familiari, scolastici e sociali. La risposta delineata resta tuttavia interna a una logica di differenziazione istituzionale: il trattamento si realizza attraverso servizi e strutture specializzate di carattere medico-psico-pedagogico, scolastico e assistenziale, mentre il reinserimento nella scuola comune compare solo come

1 Per il disegno di legge Picardo, A.S. n. 1394, la data del 15 ottobre 1965 è quella riportata nei repertori del Senato relativi alla IV legislatura; in altra documentazione parlamentare compaiono tuttavia indicazioni non del tutto coincidenti. Nel testo si segue l'estremo cronologico adottato dall'indice ufficiale dei disegni di legge del Senato.

2 Senato della Repubblica, IV Legislatura, A.S. n. 1394, *Riabilitazione dei soggetti in età evolutiva che presentano irregolarità dell'apparato visivo*, frontespizio del disegno di legge. Il fascicolo reca l'avvertenza secondo cui il testo non fu stampato per mancata restituzione delle bozze da parte del proponente. Copia digitale degli atti parlamentari.

3 Per la proposta Ferrari ed altri, Camera dei deputati, IV Legislatura, A.C. n. 2495, *Scuole speciali per minorati ed inserimento degli adolescenti minorati nella vita sociale e nelle forze del lavoro*, la documentazione oggi reperibile risulta frammentaria e non consente una ricostruzione analitica del testo. L'iniziativa è tuttavia attestata nei repertori e nei resoconti parlamentari della legislatura ed è inoltre richiamata in successivi atti parlamentari, tra cui il disegno di legge Ossicini e la proposta Foschi, a conferma della sua presenza nel dibattito coevo.

4 Camera dei deputati, V Legislatura, A.C. n. 129, *Istituzione di classi e scuole speciali, di laboratori protetti e centri occupazionali*, testo della proposta di legge. Copia digitale degli atti parlamentari.

esito eventuale di un percorso preventivamente controllato. Ne emerge, dunque, un modello più evoluto sul piano della strutturazione pubblica della presa in carico e del coordinamento tra competenze sanitarie, pedagogiche e assistenziali, ma ancora lontano da una ridefinizione non separativa del diritto all'istruzione[5].

Nel loro insieme, le principali iniziative normative precedenti alla legge 118 del 1971 non configurano ancora un orientamento univoco verso l'integrazione scolastica. Esse rendono piuttosto visibili differenti modalità di risposta alla disabilità in età evolutiva: dalla specializzazione per categoria diagnostica o sensoriale, alla predisposizione di circuiti scolastici e lavorativi separati, fino a forme più organiche di riabilitazione specialistica. In tal senso, tali proposte documentano una fase di transizione nella quale il problema dell'educazione dei minori con disabilità entra progressivamente nell'agenda legislativa, senza che sia ancora pienamente messo in discussione il paradigma della separatezza.

La legge 30 marzo 1971, n. 118, recante "Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili", rappresenta, in questo quadro, una discontinuità normativa di particolare rilievo. Con l'art. 28, infatti, il legislatore afferma che l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. La portata innovativa del provvedimento resta dunque circoscritta da una clausola che lascia ampi margini di discrezionalità nella valutazione della gravità e nella concreta applicazione del principio enunciato (Nocera, 2001).

Tale norma segna pertanto un passaggio significativo, ma ancora incompleto, nel processo di superamento dell'assetto segregativo (Serpico Persico, 1971). Essa introduce per la prima volta, sul piano legislativo, il principio dell'inserimento scolastico nella scuola comune, senza tuttavia giungere a una piena ridefinizione inclusiva del diritto all'istruzione. Più che come approdo compiuto, essa va dunque letta come una soglia normativa intermedia, collocata tra la persistenza del paradigma separativo e la successiva svolta rappresentata dalla legge 517 del 1977.

3. Disegni di legge non approvati tra 118/71 e 517/77: analisi comparativa

Dopo la legge 118/1971, il dibattito sulla scolarizzazione degli alunni con disabilità si intensifica e investe in modo crescente la legittimità pedagogica e istituzionale delle classi differenziali e delle scuole speciali. Nella discussione pubblica e professionale di quegli anni, tali dispositivi vengono progressivamente riletti non più come strumenti transitori di recupero, ma come meccanismi stabilmente produttivi di separazione scolastica e sociale (Bocci, 2011).

In ambito normativo, a cavallo tra la V (1968-1972) e la VI legislatura (1972-1976) vengono presentati disegni di legge volti a rispondere ai bisogni di accoglienza e integrazione che la legge 118/71 aveva alimentato.

In alcuni casi tali tentativi normativi furono frutto di movimenti associativi legati ai familiari di persone con disabilità, mentre in altre occasioni si agì in risposta a sensibilità e competenze di esponenti del mondo partitico.

Tra le iniziative più significative, sia per articolazione interna sia per rilevanza nel dibattito successivo, meritano particolare attenzione i progetti Ossicini[6] e Seroni[7], ai quali si affianca, su un diverso versante,

5 Senato della Repubblica, V Legislatura, A.S. n. 1, *Riabilitazione dei soggetti in età evolutiva che presentano irregolarità psichiche*, testo del disegno di legge. Copia digitale degli atti parlamentari.

6 Senato della Repubblica. (1972). *Disegno di legge n. 3: Assistenza medico-psico-pedagogica dei soggetti in età evolutiva e prevenzione dei disturbi neuro-psicologici* (VI Legislatura, presentato il 25 maggio 1972). Copia digitale da atti parlamentari.

7 Camera dei Deputati, VI Legislatura, Atto Camera n. 1060, "Norme per l'inserimento degli alunni handicappati nella scuola dell'obbligo", presentato dai deputati Fabbri, Seroni, Lodi e altri, seduta del 26 ottobre 1972. Archivio Storico della Camera dei Deputati.

la proposta di legge di iniziativa popolare promossa da reti associative e familiari, con il sostegno di esperti e volontari del settore socio-educativo[8], che raggiunse le cinquantamila firme necessarie per essere presentata in Parlamento.

La proposta Ossicini, senatore del PC-PSIUP, era stata presentata nella precedente legislatura, la quinta, e seppur con approvazioni formali da parte del Ministro e del Parlamento stesso, non vide la luce a causa della fine della legislatura. Per gli stessi motivi non sarà approvata neanche successivamente[9]. Il testo sottolinea la necessità di un raccordo scuola-società "*ma alcune altre cose dobbiamo sottolineare che ci sembrano essenziali: l'importanza del coordinamento tra aspetti sanitari, assistenziali e scolastico-educativi che è previsto nel nostro disegno di legge"*[10], la realizzazione di centri medico psicologici diffusi sul territorio *"la creazione dell'organismo di base dell'assistenza ossia il servizio medico-psico-pedagogico e la sua articolazione nei centri medico-psico-pedagogici"*[11], l'abolizione delle classi differenziali "*In questo senso il disegno di legge propone l'abolizione delle classi differenziali che se pure sorte da parzialmente accettabili motivazioni si sono rivelate, come abbiamo da tempo e in modo determinante documentato, strumenti inefficaci e pericolosi il cui risultato è troppo spesso non il reinserimento ma la segregazione e addirittura la alienazione"*[12].

Tale disegno di legge rappresenta uno dei primi tentativi organici di affrontare l'assistenza ai minori con disturbi neuropsicologici in un'ottica integrata medico-psico-pedagogica. Il testo parte dalla denuncia di una "patologia da istituzionalizzazione" e promuove la prevenzione e la presa in carico nel contesto familiare e scolastico. Mira a sostituire la logica segregante degli istituti con centri territoriali di intervento precoce e coordinato. Questi aspetti, pur con differenze rilevanti, risultano in parte riconoscibili nei successivi sviluppi che confluiranno nella legge 517/1977 e nella Relazione Falcucci. La proposta fu infatti presentata in aula e stampata, ma non venne mai calendarizzata e decadde alla fine della VI legislatura, nel 1976. Il disegno di legge può essere letto come la richiesta di uno sforzo condiviso per superare la presa in carico istituzionalizzante, attraverso una rete territoriale di servizi medico-psico-pedagogici e una critica esplicita alle classi differenziali. Più prudente appare, invece, attribuire il mancato esito legislativo a una singola causa: la fine della legislatura, il quadro politico e la difficoltà di tradurre in mediazione parlamentare un impianto particolarmente avanzato sembrano aver concorso congiuntamente al suo arresto.

La proposta Seroni, anch'essa presentata nel 1972,[13] mirò a introdurre per la prima volta nella scuola italiana un quadro normativo chiaro per consentire agli alunni con disabilità di frequentare le scuole comuni e di garantire loro forme di sostegno educativo e didattico, teso a superare l'idea della scuola speciale come luogo d'apprendimento e socializzazione per gli studenti con disabilità. La relazione introduttiva insiste in particolare sul dato quantitativo, richiamando l'aumento, nel corso degli anni Sessanta, delle classi differenziali, delle scuole speciali e degli alunni in esse inseriti. Tali dati non sono mobilitati in funzione meramente descrittiva, ma come argomento politico contro la normalizzazione della separatezza e a sostegno di un quadro normativo orientato all'inserimento nella scuola comune. In questa prospettiva, la proposta Seroni assume rilievo perché traduce la critica all'espansione dei circuiti speciali in un tentativo di ridefinizione del diritto scolastico degli alunni con disabilità, nella direzione del superamento delle forme organizzative separate. Il testo dichiara di "*perseguire l'obiettivo del loro massimo inserimento nella vita sociale, scolastica e familiare*",[14] con l'intenzione di "*superare qualsiasi forma di organizzazione separata nelle scuole di ogni ordine e grado consentire l'inserimento del minore nella vita scolastica e com-*

8 Senato della Repubblica. (1972). *Disegno di legge n. 2: Interventi per gli handicappati psichici, fisici, sensoriali ed i disadattati sociali* (VI Legislatura, iniziativa popolare; annunciato il 26 maggio 1972). Copia digitale da atti parlamentari.

9 https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/278449.pdf Le altre proposte delle legislature IV e V sono consultabili a pag. 2 di questo documento

10 https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/278449.pdf p. 3

11 ivi

12 ibidem

13 Presentata, come la precedente appena un anno dopo la legge 118/71 che di fatto aveva permesso un primo inserimento degli alunni con disabilità nella scuola dell'obbligo.

14 Camera dei Deputati, VI Legislatura, Atto Camera n. 1060, "Norme per l'inserimento degli alunni handicappati (…) art. 1

plessiva, e garantire il diritto di partecipazione ai servizi sociali per la prima infanzia".[15] Più che limitarsi a denunciare un'anomalia quantitativa, il testo costruisce dunque una critica qualitativa al modello differenziale, interpretato come esito strutturale di una scuola ancora incapace di farsi realmente comune.

Analoga sorte ebbe la proposta di legge di iniziativa popolare *"Interventi per gli handicappati psichici, fisici, sensoriali ed i disadattati sociali"* precedentemente proposta nella quarta legislatura e di nuovo annunciata il 26 maggio 1972.

La proposta di iniziativa popolare si distingue per il rilievo assegnato alla dimensione dei diritti, della socializzazione e della partecipazione delle famiglie e delle reti associative. In questo senso, essa introduce nel dibattito parlamentare una pressione culturale significativa verso una concezione meno settoriale della disabilità e più attenta all'unità dei bisogni educativi, sociali e relazionali. Più che anticipare in senso stretto categorie teoriche elaborate successivamente, il testo appare rilevante perché rende visibile una soggettività collettiva che chiede di spostare il baricentro dalla tutela separata alla vita comune: "*Il principio al quale ci si deve sempre ispirare nell'adozione delle soluzioni medico-socio-psico-pedagogiche e di altra natura è quello del minimo di isolamento e massimo di socializzazione*"[16].

La proposta di legge presentata da Lodi Faustini ed altri, fu redatta nel 1976, successivamente ai lavori della relazione Falcucci. Questo documento sembra risentire delle riflessioni presentate nella Circolare Ministeriale n. 227 dell'8 agosto 1975, del Ministero della Pubblica Istruzione, avente per oggetto "Interventi a favore degli alunni handicappati"[17]. Il testo si propone "*il duplice scopo di abrogare tutte le disposizioni vigenti che sanciscono l'esclusione dei ragazzi handicappati dagli istituti statali ordinari d'istruzione e di offrire uno strumento legislativo in grado di accelerare e di estendere in tutto il paese quel processo di inserimento "nella scuola di tutti" dei ragazzi "diversi*".[18]

Rispetto alle proposte precedentemente presentate, il disegno di legge Lodi Faustini si distingue per una visione più organica, capace di coniugare aspetti generali e identitari con dimensioni operative e concrete. In particolare, la proposta intende *superare ogni forma di emarginazione e di segregazione degli studenti con disabilità fisiche, psichiche e sensoriali*, creando le condizioni affinché l'adempimento dell'obbligo scolastico avvenga all'interno delle classi e sezioni degli istituti statali ordinari di istruzione.[19] Un elemento di differenza rispetto alla successiva legge 517/1977 riguarda il rapporto con le scuole speciali. Mentre la proposta Lodi Faustini ne mette esplicitamente in questione la permanenza come assetto ordinario, la legge 517 non interviene in modo diretto sulla loro soppressione. Più che dedurne automaticamente una causa politico-culturale univoca, conviene registrare qui una divergenza di impostazione, che meriterebbe un ulteriore approfondimento specifico sulla composizione delle sedi decisionali e sui margini di compromesso allora disponibili. Questo aspetto rappresenta una delle principali differenze rispetto al documento Falcucci, che non affrontò con la stessa decisione la questione della segregazione nelle scuole speciali. Nel loro insieme, queste proposte mostrano che, tra il 1971 e il 1977, il tema dell'inserimento scolastico non era affatto assente dal dibattito legislativo; al contrario, esso era già oggetto di elaborazioni avanzate, seppure differenti per lessico, impianto istituzionale e grado di radicalità (Caprino, 2026). Il mancato approdo normativo di tali iniziative non ne riduce la rilevanza storica: consente piuttosto di comprendere meglio perché la mediazione rappresentata dalla Relazione Falcucci abbia potuto imporsi come soluzione politicamente più praticabile. È opportuno precisare che la legge 4 agosto 1977, n. 517, non rappresenta la prima normativa che recepì i principi della Relazione Falcucci, ma la seconda: la precedenza spetta alla legge 11 maggio 1976, n. 360[20], specifica per l'integrazione scolastica degli alunni ciechi. Tale continuità emerge dal confronto tra l'unico articolo della legge 360/76 e i commi 2, 7 e 10 della l. 517/77, sostanzialmente copiati e generalizzati a tutte le disabilità.

15 Ibidem, art. 2 comma 1
16 Senato della Repubblica. (1972). *Disegno di legge n. 2: Interventi per gli handicappati (…) p.9*
17 https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html
18 https://documenti.camera.it/_dati/leg06/lavori/stampati/pdf/39660001.pdf
19 Ivi, art.1
20 Legge 11 maggio 1976, n. 360, Norme per la scuola dell'obbligo dei minorati visivi, (G.U. n. 147 del 5-6-1976).

Conclusioni

Il presente articolo ha inteso contestualizzare il documento emerso dalla Commissione Falcucci, alla base della legge 4 agosto 1977, n. 517, all'interno di un più ampio quadro di proposte e disegni di legge presentati tra il 1971 e il 1977. Tali iniziative, pur intercettando i bisogni emergenti di inclusione post-legge 118/1971, non riuscirono a concretizzarsi in norma legislativa. L'analisi comparativa dei testi esaminati suggerisce che il rilievo storico della Relazione Falcucci non dipenda dal fatto di aver introdotto ex novo il tema dell'inserimento scolastico, già presente in più iniziative precedenti, bensì dalla capacità di riformularlo in una chiave istituzionalmente mediabile. A differenza di altri disegni di legge, più marcati sul piano partitico, associativo o specialistico, il documento Falcucci riesce infatti a comporre registri differenti – pedagogici, clinici, scolastici, amministrativi – entro una cornice sufficientemente condivisibile da tradursi in norma. In questa prospettiva, il suo successo non annulla il valore delle proposte rimaste senza esito, ma ne rilegge criticamente il posto nella genealogia dell'integrazione scolastica italiana. Il testo accolse così il contributo di docenti, dirigenti scolastici, esperti di disabilità, personale delle scuole speciali, neuropsichiatri, psicologi, pedagogisti e docenti universitari. Questa visione plurale, pragmatica e non rivoluzionaria – come mostra anche il fatto che la legge 517/1977 non dispose la chiusura delle scuole speciali – rese possibile un mutamento di paradigma graduale ma duraturo. L'inclusione è un processo complesso, che caratterizza una dimensione profondamente democratica della scuola e della società. A quasi cinquant'anni di distanza l'attenzione per la legge 517 è ancora elevata e non è un caso che nel 2017, a quarant'anni dalla promulgazione, la legge 517 sia stata definita dagli studiosi «la più amata» per il suo ruolo fondativo nell'integrazione scolastica italiana (Pavone, 2017).

Riferimenti bibliografici

Augenti, A. (1977). *La questione scolastica dei ragazzi handicappati*. Le Monnier.

Basaglia, F. (Ed.). (1968). *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*. Einaudi.

Bellomo, L., & Ribolzi, L. (1979). *L'inserimento degli handicappati nella scuola dell'obbligo*. Il Mulino.

Besio, S., & Chinato, M. G. (1996). *L'avventura educativa di Adriano Milani Comparetti. Storia di un protagonista dell'integrazione*. Edizioni E/O.

Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Le Lettere.

Bocci, F., & Fratini, T. (2023). Altri maestri. L'istituto di «Via dei Sabelli» e la scuola romana di neuropsichiatria infantile. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 11*(1), 42–56.

Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'analisi istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca, 3*, 93–107.

Caldin, R. (2017). La legge 517 del 1977: alcune riflessioni, qualche interrogativo. *L'integrazione scolastica e sociale, 16*(4), 383–389.

Canevaro, A. (2005). Per una didattica speciale dell'integrazione. In D. Ianes (Ed.), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*. Erickson.

Caprino, F. (2023). L'inclusione scolastica in Italia, un quadro storico-culturale. In P. P. Infante, G. Moscato, & S. Panzavolta (Eds.), *Pensare gli spazi di apprendimento per l'inclusione* (pp. 17–30). Carocci.

Caprino, F. (2026). Verso una legge per l'integrazione scolastica: il ruolo di Giovanni Bollea e Adriano Ossicini e della prospettiva psico medico pedagogica. *Rivista di Studi Politici – "S. Pio V", 1*, 106–125. https://doi.org/-10.82024/RSP.01/26.05

Di Pol, R. S. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Mondadori Università.

Galfré, M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Carocci.

Laeng, M. (Ed.). (1989–1994). *Enciclopedia pedagogica* (Vols. 1–6). La Scuola.

Ministero della Pubblica Istruzione. (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*.

Nocera, S. (2001). *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*. Erickson.

Pavone, M. (2017). La legge sull'integrazione scolastica più amata. *L'integrazione scolastica e sociale, 16*(4), 339–351.
Sandri, P. (Ed.). (2019). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*. FrancoAngeli.
Scuola di Barbiana. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
Serpico Persico, L. (1971, February 15). Classi differenziali. Problema aperto. *Scuola e Didattica, 16*(10), 871.
Tornasello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola, lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.

Teresa Casacchia
PhD, Ricercatrice indipendente, teresa.casacchia@gmail.com

La sordità infantile come condizione neuro-educativa complessa: implicazioni per la pedagogia speciale e l'educazione inclusiva

Childhood deafness as a complex neuro-educational condition: implications for special education and inclusive education

Fuori Call

Childhood deafness is a complex developmental condition involving sensory, neurobiological, cognitive, emotional, and educational dimensions, and can be framed as a disability affecting the child's global functioning across life and learning contexts. Despite the advances associated with cochlear implantation, developmental outcomes remain highly variable and cannot be explained solely by audiological factors. This paper proposes an integrated interpretation of childhood deafness within the field of special needs pedagogy and inclusive education, focusing on the role of brain plasticity, the development of working memory and executive functions, and the family and school environments as key mediators of cognitive and linguistic trajectories. Cochlear implantation is also discussed in relation to cognitive load and the neurofunctional adaptation processes required of the child, highlighting the need for coordinated educational and rehabilitative interventions. Within this framework, the holographic model is introduced, conceptualizing development as the outcome of dynamic interactions among biological, relational, and educational systems, thus overcoming sectorial and reductionist approaches. The article concludes by outlining psycho-pedagogical implications for the design of inclusive school contexts aimed at promoting participation, learning, and well-being in deaf children.

Keywords: childhood deafness, disability, special needs pedagogy, inclusive education, cochlear implant

La sordità infantile è una condizione di sviluppo complessa che intreccia dimensioni sensoriali, neurobiologiche, cognitive, emotive ed educative, configurandosi come una condizione di disabilità che incide sul funzionamento globale del bambino nei contesti di vita e di apprendimento. Nonostante i rilevanti progressi legati all'impianto cocleare, gli esiti evolutivi risultano fortemente variabili e non spiegabili dai soli fattori audiologici. Il contributo propone una lettura integrata della sordità in età evolutiva, collocata nel quadro della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva, mettendo a fuoco il ruolo della plasticità cerebrale, dello sviluppo della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive, nonché dell'ambiente familiare e del contesto scolastico come mediatori fondamentali delle traiettorie cognitive e linguistiche. L'impianto cocleare viene discusso anche in relazione al carico cognitivo e ai processi di adattamento neurofunzionale richiesti al bambino, evidenziando la necessità di interventi educativi e riabilitativi integrati. In tale cornice viene presentato il modello olografico, che interpreta lo sviluppo come esito dell'interazione dinamica tra sistemi biologici, relazionali ed educativi, superando approcci settoriali e riduzionistici. L'articolo si conclude delineando le principali implicazioni psicopedagogiche per la progettazione di contesti scolastici inclusivi, orientati alla partecipazione, all'apprendimento e al benessere del bambino sordo.

Parole chiave: sordità infantile, disabilità, pedagogia speciale, educazione inclusiva, impianto cocleare

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Casacchia, T. (2026). La sordità infantile come condizione neuro-educativa complessa: implicazioni per la pedagogia speciale e l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 341-352. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-31

Corresponding Author: Teresa Casacchia | teresa.casacchia@gmail.com

Received: 04/02/2026| **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-01-2026-31

1. Introduzione

La sordità infantile rappresenta una condizione di sviluppo complessa, poiché coinvolge simultaneamente dimensioni sensoriali, neurobiologiche, cognitive, emotive, relazionali ed educative, con effetti che possono estendersi oltre la sola perdita percettiva (Kral & Sharma, 2012; Marschark & Hauser, 2012). A differenza di altre condizioni del neurosviluppo, essa incide in modo diretto su uno dei principali canali di accesso all'esperienza e al linguaggio, modificando profondamente le modalità attraverso cui il bambino costruisce le proprie rappresentazioni del mondo, apprende e si relaziona con gli altri.

Negli ultimi decenni, l'introduzione e il progressivo perfezionamento dell'impianto cocleare hanno determinato un cambiamento radicale nelle prospettive cliniche e riabilitative dei bambini con sordità neurosensoriale profonda. L'accesso funzionale al suono, reso possibile dalla stimolazione elettrica diretta del nervo acustico, ha consentito a molti bambini di sviluppare competenze linguistiche orali precedentemente difficilmente raggiungibili, alimentando aspettative sempre più elevate circa la possibilità di una piena "normalizzazione" dello sviluppo (Niparko et al., 2010).

Tuttavia, l'esperienza clinica e la letteratura scientifica mostrano come gli esiti dell'impianto cocleare siano estremamente variabili e non sempre proporzionati alle condizioni audiologiche iniziali o alla qualità della procedura chirurgica (Niparko et al., 2010; Kral et al., 2016). A parità di età di impianto e di parametri tecnici, alcuni bambini raggiungono livelli di competenza linguistica e scolastica soddisfacenti, mentre altri manifestano persistenti difficoltà nella comprensione verbale, nell'apprendimento, nella regolazione emotiva o nell'adattamento sociale. Tale variabilità suggerisce che lo sviluppo del bambino sordo non possa essere interpretato esclusivamente in funzione del recupero sensoriale.

Parallelamente, le neuroscienze dello sviluppo hanno evidenziato come la deprivazione uditiva precoce non influisca soltanto sulla percezione dei suoni, ma contribuisca a rimodellare l'organizzazione funzionale delle reti cerebrali coinvolte nel linguaggio, nella memoria di lavoro, nelle funzioni esecutive e nei processi attentivi (Kral & Sharma, 2012; Kral et al., 2016). In questo senso, la sordità può essere considerata una condizione neuro-evolutiva multidimensionale, in grado di influenzare l'intero profilo cognitivo del bambino, ben oltre la dimensione strettamente percettiva.

A tali aspetti si aggiunge il ruolo cruciale dei contesti di vita. La famiglia costituisce il primo ambiente comunicativo ed emotivo in cui il bambino si sviluppa, mentre la scuola rappresenta il principale spazio di strutturazione delle competenze cognitive e sociali (Moeller, 2000; Marschark & Hauser, 2012). La qualità dell'input linguistico precoce, le modalità di interazione genitore-bambino, il livello di stress familiare, così come le caratteristiche dell'ambiente scolastico, dell'organizzazione didattica e delle strategie inclusive adottate, esercitano un'influenza determinante sulle traiettorie evolutive.

Nonostante ciò, molti modelli di intervento continuano a privilegiare una visione settoriale, focalizzata prevalentemente sulla dimensione audiologica o logopedica, con una relativa marginalizzazione degli aspetti neuropsicologici e psicopedagogici. Questa frammentazione rischia di produrre interventi parziali, talvolta incoerenti tra loro, e di alimentare aspettative irrealistiche circa il ruolo risolutivo della tecnologia.

Alla luce di queste considerazioni, appare necessario collocare la sordità infantile all'interno di una cornice interpretativa propria della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva, superando una lettura settoriale centrata esclusivamente sugli aspetti audiologici o riabilitativi. Considerare la sordità come una condizione di disabilità implica infatti l'attenzione al funzionamento globale del bambino nei contesti di vita e di apprendimento, secondo una prospettiva bio-psico-sociale coerente con i modelli di inclusione e con il quadro dell'ICF. In tale prospettiva, il presente contributo propone una rilettura integrata della sordità in età evolutiva, fondata su tre assi principali: (a) i processi neurobiologici di plasticità e lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori, (b) l'impatto dell'impianto cocleare in termini non solo percettivi ma anche neurocognitivi, (c) il ruolo della famiglia e della scuola come ambienti di sviluppo e di partecipazione. In questo quadro viene introdotto il modello olografico, che interpreta lo sviluppo del bambino sordo come il risultato dell'interazione dinamica tra sistemi biologici, cognitivi, emotivi e contestuali, offrendo una cornice teorica utile alla progettazione di interventi educativi realmente inclusivi e personalizzati.

L'obiettivo dell'articolo è dunque quello di offrire una cornice teorica integrata utile sia alla comprensione della variabilità degli esiti evolutivi, sia alla progettazione di interventi psicopedagogici più coerenti, personalizzati e orientati al funzionamento globale del bambino.

La letteratura contemporanea sulla sordità ha inoltre evidenziato la rilevanza delle prospettive bilingui, bimodali e linguistico-culturali nella comprensione dei processi di accesso alla comunicazione e alla partecipazione sociale delle persone sorde (Marschark & Spencer, 2010; Swanwick, 2016). Il presente contributo si concentra specificamente sulle implicazioni neurofunzionali dell'accesso all'informazione nei contesti educativi e comunicativi.

Il presente contributo si configura come una riflessione teorico-integrativa di carattere interdisciplinare, costruita attraverso l'analisi critica della letteratura neuroscientifica, neuropsicologica, audiologica ed educativa relativa al funzionamento nei soggetti con sordità.

L'articolo non presenta uno studio sperimentale, ma propone una cornice interpretativa finalizzata ad analizzare la relazione tra accesso sensoriale, distribuzione delle risorse cognitive e sostenibilità del funzionamento nei contesti comunicativi ed educativi.

In questa prospettiva, il Modello Integrato di Accessibilità Neurofunzionale (MIAN) viene proposto come declinazione operativa della più ampia cornice olografica dello sviluppo, finalizzata ad analizzare l'interazione tra dimensione neurobiologica, cognitiva e ambientale del funzionamento nei contesti educativi.

2. Sordità e sviluppo neuropsicologico

Lo sviluppo neuropsicologico del bambino si fonda sull'interazione dinamica tra maturazione biologica ed esperienza. In tale prospettiva, l'input sensoriale rappresenta uno dei principali motori dell'organizzazione delle reti neurali, soprattutto durante le prime fasi dello sviluppo, quando i processi di plasticità cerebrale risultano massimi (Kandel, Dudai, & Mayford, 2014; Leuner & Gould, 2010). La sordità congenita o insorta precocemente non costituisce pertanto un semplice deficit percettivo, ma una condizione neuroevolutiva sistemica, capace di incidere in modo significativo sulla strutturazione dei sistemi cognitivi, linguistici ed esecutivi.

Le neuroscienze hanno ampiamente dimostrato che il cervello possiede una notevole capacità di modificare la propria organizzazione strutturale e funzionale in risposta all'esperienza, attraverso processi di plasticità sinaptica e, in alcune regioni, di neurogenesi adulta (Hebb, 1949; Kandel et al., 2014). Tali processi includono il potenziamento e la depressione a lungo termine delle sinapsi (LTP e LTD), la modulazione dell'efficacia dei recettori glutamatergici AMPA e NMDA e la riorganizzazione dei circuiti neuronali coinvolti nell'apprendimento e nella memoria (Lüscher & Malenka, 2012).

Nel bambino con sviluppo tipico, l'esposizione precoce agli stimoli uditivi contribuisce alla specializzazione delle aree temporali, alla costruzione delle rappresentazioni fonologiche e al progressivo consolidamento dei circuiti linguistici. In condizioni di deprivazione uditiva, tali traiettorie risultano invece modificate. L'assenza o la marcata riduzione dell'input sonoro determina una riorganizzazione funzionale delle aree corticali deputate all'elaborazione uditiva, con fenomeni di cross-modalità sensoriale, per cui regioni tradizionalmente acustiche vengono reclutate per l'elaborazione visiva o somatosensoriale (Kral & Sharma, 2012).

Questa riorganizzazione rappresenta un adattamento funzionale, ma può al tempo stesso costituire un fattore limitante per il successivo recupero uditivo qualora l'input venga ripristinato tardivamente mediante protesi o impianto cocleare. Numerose evidenze indicano infatti l'esistenza di periodi sensibili nello sviluppo dei circuiti uditivi, durante i quali l'esperienza sonora svolge un ruolo cruciale nel modellare in modo stabile le connessioni sinaptiche (Sharma, Dorman, & Kral, 2005).

Oltre agli aspetti percettivi e linguistici, la sordità precoce può influenzare indirettamente ma in modo rilevante lo sviluppo delle funzioni cognitive superiori, in particolare della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive. I modelli cognitivi multicomponenziali descrivono la memoria di lavoro come un sistema

deputato non solo al mantenimento temporaneo dell'informazione, ma anche alla sua manipolazione e integrazione con le conoscenze già immagazzinate nella memoria a lungo termine (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 2000; Cowan, 2008).

All'interno di tale sistema, il circuito fonologico-articolatorio riveste un ruolo centrale nel trattamento delle informazioni verbali e uditive, consentendo la conservazione transitoria delle tracce fonologiche e il loro rafforzamento attraverso i meccanismi di reiterazione sub-vocale (Baddeley, 2007). Nei bambini con sordità, questo sottosistema risulta frequentemente atipicamente sviluppato o funzionalmente indebolito, con ricadute sulla capacità di mantenere e manipolare sequenze verbali, comprendere consegne complesse e sostenere il carico cognitivo richiesto dalle attività scolastiche (Ruffieux & Nunes, 2003).

Parallelamente, la letteratura ha ampiamente documentato come la memoria di lavoro e le funzioni esecutive – quali inibizione della risposta, flessibilità cognitiva, pianificazione e controllo attentivo – rappresentino predittori robusti del successo scolastico e dell'adattamento psicosociale (Diamond, 2013; Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000; Miyake & Friedman, 2012). Alterazioni, anche lievi, di tali sistemi possono tradursi in difficoltà nell'organizzazione del comportamento, nella gestione del tempo, nella regolazione emotiva e nella capacità di affrontare compiti nuovi o complessi (Shallice & Burgess, 1996).

Nel bambino sordo tali fragilità non sono necessariamente espressione di un deficit cognitivo primario, ma possono derivare da una combinazione di fattori: ridotta accessibilità linguistica precoce, maggiore impegno cognitivo richiesto per la decodifica del messaggio verbale, minori opportunità di apprendimento incidentale e differenze qualitative nell'interazione comunicativa con l'ambiente (Kronenberger, Colson, et al., 2014). Ne deriva spesso un profilo cognitivo disomogeneo, in cui abilità non verbali adeguate coesistono con difficoltà nella memoria verbale, nell'attenzione sostenuta e nel controllo esecutivo.

In questo quadro, l'impianto cocleare può rappresentare un potente strumento di riattivazione sensoriale e di stimolazione neuro-plastico-funzionale, ma non costituisce di per sé una garanzia di normalizzazione dello sviluppo cognitivo (Niparko et al., 2010; Kral & Sharma, 2012). Il suo impatto dipende da molteplici variabili, tra cui l'età di impianto, la qualità e continuità della riabilitazione logopedica, il contesto familiare e le caratteristiche dell'ambiente educativo.

Considerare la sordità esclusivamente come una perdita sensoriale rischia pertanto di sottostimarne le implicazioni sul funzionamento neuropsicologico globale del bambino. Una comprensione integrata dei meccanismi neurobiologici della plasticità, dei modelli cognitivi della memoria e delle funzioni esecutive consente invece di inquadrare la sordità come una condizione che richiede interventi coordinati sul piano clinico, riabilitativo e psicopedagogico.

3. Impianto cocleare: potenzialità e limiti nello sviluppo neurocognitivo

L'impianto cocleare rappresenta uno dei più rilevanti progressi tecnologici nel trattamento della sordità neurosensoriale profonda in età evolutiva. A differenza delle protesi acustiche tradizionali, esso consente la stimolazione elettrica diretta del nervo acustico, bypassando le cellule ciliate danneggiate e rendendo possibile una forma di percezione uditiva funzionale anche in condizioni di perdita uditiva severa o profonda (Niparko et al., 2010).

Numerosi studi longitudinali hanno documentato miglioramenti significativi nello sviluppo del linguaggio orale nei bambini impiantati precocemente, con progressi nella discriminazione fonemica, nell'ampliamento del vocabolario e nella comprensione sintattica (Houston, Stewart, Moberly, Hollich, & Miyamoto, 2012; Niparko et al., 2010). Tali risultati hanno contribuito a consolidare l'idea che l'accesso precoce al segnale sonoro costituisca una condizione necessaria per l'acquisizione del linguaggio verbale.

Dal punto di vista neurobiologico, l'impianto cocleare agisce come potente stimolo alla riorganizzazione funzionale delle vie uditive centrali. Studi di neurofisiologia e neuroimaging mostrano che la stimolazione elettrica può favorire il recupero parziale della specializzazione delle aree temporali e ridurre i fenomeni di riorganizzazione cross-modale precedentemente instaurati durante il periodo di deprivazione sensoriale

(Kral & Sharma, 2012). Tuttavia, tale recupero risulta fortemente dipendente dall'età di impianto, dalla durata della sordità e dalla qualità dell'esperienza linguistica successiva.

La letteratura evidenzia l'esistenza di finestre temporali sensibili per lo sviluppo delle strutture corticali uditive, oltre le quali la plasticità funzionale tende progressivamente a ridursi (Sharma, Dorman, & Kral, 2005). Un impianto tardivo può quindi consentire un miglioramento percettivo, ma non sempre garantisce un pieno sviluppo delle competenze linguistiche superiori o delle abilità di elaborazione verbale complessa.

Accanto ai benefici sul piano percettivo e linguistico, un numero crescente di studi ha analizzato l'impatto dell'impianto cocleare sulle funzioni cognitive superiori, in particolare sulla memoria di lavoro e sulle funzioni esecutive. I risultati indicano che molti bambini impiantati presentano prestazioni inferiori rispetto ai coetanei udenti in compiti che richiedono mantenimento e manipolazione di sequenze verbali, controllo attentivo e velocità di elaborazione (Kronenberger, Beer, et al., 2011).

In particolare, è stato osservato che la velocità di reiterazione articolatoria e l'ampiezza dello span di cifre risultano spesso ridotte nei bambini con impianto cocleare, anche dopo molti anni di utilizzo del dispositivo, suggerendo una persistente fragilità del circuito fonologico della memoria di lavoro (Pisoni et al., 2011). Tali difficoltà possono tradursi in un maggiore carico cognitivo durante l'ascolto prolungato, la comprensione di testi complessi e l'apprendimento scolastico basato prevalentemente sul canale verbale.

Kronenberger, Colson e colleghi (2014) hanno inoltre evidenziato un aumento del rischio neurocognitivo nei bambini impiantati, con particolare riferimento a deficit di attenzione sostenuta, difficoltà di pianificazione e minore flessibilità cognitiva. Tali caratteristiche non devono essere interpretate come conseguenze dirette dell'impianto in sé, ma come il risultato di un percorso di sviluppo segnato da una iniziale deprivazione sensoriale e da una successiva fase di intenso adattamento neurofunzionale.

L'esperienza uditiva mediata dall'impianto cocleare, infatti, differisce qualitativamente dall'ascolto naturale. Il segnale acustico risulta impoverito sul piano spettrale e temporale, richiedendo un maggiore impegno attentivo per la sua decodifica e integrazione semantica (Kral et al., 2016). Questo continuo sforzo di elaborazione può sottrarre risorse cognitive ad altri processi, come il monitoraggio metacognitivo, la memorizzazione profonda delle informazioni e la regolazione emotiva.

Alla luce di tali evidenze, appare riduttivo valutare l'efficacia dell'impianto cocleare esclusivamente in termini di soglie uditive o di accuratezza fonetica. Sebbene questi indicatori rivestano un'importanza clinica indiscutibile, essi non riflettono pienamente il funzionamento cognitivo globale del bambino né la sua capacità di utilizzare il linguaggio come strumento di apprendimento e di regolazione del comportamento.

L'impianto cocleare può quindi essere considerato una condizione necessaria ma non sufficiente per sostenere uno sviluppo neurocognitivo armonico: il suo potenziale si realizza pienamente solo quando è inserito in un progetto riabilitativo ed educativo integrato, capace di tenere conto delle specificità cognitive, delle risorse familiari e delle caratteristiche dell'ambiente scolastico.

Pur riconoscendo il ruolo dell'impianto cocleare nei processi di accesso al linguaggio verbale, la letteratura contemporanea evidenzia come lo sviluppo del bambino con sordità possa realizzarsi attraverso percorsi comunicativi differenti, inclusi approcci bilingui, bimodali e fondati sull'integrazione tra lingua vocale e lingua dei segni.

4. Il ruolo della famiglia nello sviluppo del bambino sordo

La famiglia rappresenta il primo e più rilevante contesto di sviluppo per il bambino, costituendo l'ambiente in cui si strutturano le prime esperienze comunicative, affettive e cognitive. Nel caso della sordità infantile, tale ruolo assume un'importanza ancora maggiore, poiché la qualità e la precocità delle interazioni familiari influenzano in modo diretto l'organizzazione dei sistemi linguistici e neurocognitivi del bambino (Moeller, 2000).

Numerosi studi hanno evidenziato come l'input linguistico precoce e continuo costituisca uno dei principali fattori predittivi dello sviluppo comunicativo nei bambini sordi, indipendentemente dalla modalità comunicativa adottata e dalla presenza di tecnologie protesiche (Moeller, 2000; DesJardin & Eisenberg, 2007). In particolare, la quantità e la qualità delle interazioni verbali e multimodali tra genitori e figli risultano fortemente correlate all'ampiezza del vocabolario, alla competenza sintattica e alla comprensione semantica nei primi anni di vita.

L'introduzione dell'impianto cocleare modifica profondamente le dinamiche comunicative familiari, richiedendo un processo di adattamento reciproco tra il bambino e il suo ambiente relazionale. I genitori sono chiamati non solo a sostenere la riabilitazione logopedica, ma anche a ristrutturare le proprie modalità comunicative, aumentando la frequenza degli scambi linguistici, semplificando le produzioni verbali e rendendo più espliciti i riferimenti contestuali (DesJardin & Eisenberg, 2007). Tale impegno, se adeguatamente supportato dai servizi, può favorire un'accelerazione significativa dello sviluppo linguistico.

Accanto agli aspetti comunicativi, la dimensione emotiva riveste un ruolo cruciale. La diagnosi di sordità costituisce spesso un evento altamente stressante per la famiglia, associato a sentimenti di incertezza, perdita e ristrutturazione delle aspettative genitoriali (Zaidman-Zait & Most, 2005). Livelli elevati e persistenti di stress parentale possono interferire con la qualità delle interazioni precoci e ridurre la sensibilità dei genitori ai segnali comunicativi del bambino, con possibili ripercussioni sullo sviluppo socio-emotivo (Hintermair, 2006).

Quittner et al. (2010) hanno mostrato come i genitori di bambini sordi, in particolare in presenza di ritardi linguistici significativi, presentino livelli di stress superiori rispetto ai genitori di bambini udenti, e come tale stress sia associato a un aumento dei problemi comportamentali e a difficoltà di autoregolazione nei figli. Questi dati suggeriscono che il benessere psicologico della famiglia non costituisce una variabile accessoria, ma un elemento strutturale del processo di sviluppo.

In una prospettiva sistemica, la famiglia può essere considerata un vero e proprio mediatore neurocognitivo. Le modalità attraverso cui i genitori rispondono alle iniziative comunicative del bambino, lo coinvolgono in attività condivise e lo supportano nella regolazione emotiva contribuiscono infatti alla costruzione delle competenze attentive, mnestiche ed esecutive, fondamentali per l'apprendimento successivo (Calderon & Greenberg, 2003).

I programmi di intervento precoce centrati sulla famiglia hanno dimostrato una maggiore efficacia rispetto a quelli focalizzati esclusivamente sul bambino, proprio in virtù della loro capacità di potenziare l'ambiente comunicativo naturale e di sostenere i genitori nel loro ruolo educativo (Moeller, Carr, Seaver, Stredler-Brown, & Holzinger, 2013). Tali programmi promuovono una partecipazione attiva dei caregiver, favorendo la generalizzazione delle competenze acquisite in contesto clinico alla vita quotidiana.

La famiglia svolge inoltre una funzione essenziale di raccordo tra il sistema sanitario e quello educativo. La condivisione delle informazioni cliniche, la partecipazione alla definizione degli obiettivi riabilitativi e il dialogo costante con la scuola contribuiscono a garantire coerenza e continuità agli interventi, riducendo il rischio di messaggi contraddittori e di disorientamento per il bambino.

Alla luce di queste evidenze, appare evidente che il successo dell'impianto cocleare e degli interventi riabilitativi non possa essere valutato indipendentemente dal contesto familiare in cui essi si inseriscono. La famiglia non costituisce un semplice supporto logistico alla terapia, ma un agente attivo di sviluppo neuropsicologico, in grado di modulare profondamente le traiettorie cognitive, linguistiche ed emotive del bambino sordo.

5. La scuola come ambiente neuro-educativo: memoria di lavoro, funzioni esecutive e inclusione

Per il bambino con sordità, la scuola rappresenta uno dei principali contesti di sviluppo cognitivo, linguistico e socio-emotivo dopo la famiglia. Tuttavia, essa non costituisce un ambiente neutro: le caratteristiche sensoriali, comunicative e organizzative del contesto scolastico possono facilitare oppure ostacolare in

modo significativo l'espressione delle potenzialità individuali, in particolare nei soggetti portatori di impianto cocleare (Spencer & Marschark, 2010).

Dal punto di vista neuropsicologico, l'apprendimento scolastico richiede un funzionamento efficiente della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive, sistemi cognitivi deputati al mantenimento temporaneo delle informazioni, alla loro manipolazione e al controllo del comportamento orientato a uno scopo (Baddeley & Hitch, 1974; Baddeley, 2000; Cowan, 2017). I modelli multicomponenziali descrivono la memoria di lavoro come articolata in sottosistemi distinti per l'elaborazione del materiale verbale e visuo-spaziale, coordinati da un sistema centrale di controllo attentivo ed esecutivo (Baddeley, 2007).

Nel bambino sordo, in particolare quando l'accesso al linguaggio verbale è stato tardivo o qualitativamente limitato, il circuito fonologico-articolatorio risulta spesso meno efficiente. Ciò comporta una ridotta capacità di mantenere attive le informazioni verbali durante l'esecuzione di compiti complessi, come la comprensione di consegne articolate, la risoluzione di problemi matematici o la produzione scritta (Ruffieux & Nunes, 2003; Pisoni, Kronenberger, Roman, & Geers, 2011). Tale fragilità non implica necessariamente un deficit intellettivo generale, ma riflette una diversa organizzazione funzionale dei sistemi cognitivi in seguito alla deprivazione sensoriale precoce.

In ambiente scolastico, queste caratteristiche possono tradursi in un rapido sovraccarico cognitivo. Il bambino con sordità è frequentemente chiamato a investire una quota significativa delle proprie risorse attentive nella decodifica del segnale linguistico, soprattutto in presenza di rumore di fondo, distanza dall'insegnante o scarsa qualità acustica dell'aula. Di conseguenza, risultano disponibili minori risorse per l'elaborazione concettuale profonda dei contenuti disciplinari, per il monitoraggio dell'errore e per la pianificazione delle risposte (Kronenberger, Beer, et al., 2014). Questo fenomeno risulta coerente con la letteratura sul listening effort, che descrive l'aumento delle risorse attentive ed esecutive necessarie per sostenere la comprensione linguistica in condizioni di accesso sensoriale complesso o degradato (Pichora-Fuller et al., 2016; Peelle, 2018). In questa prospettiva, il costo cognitivo associato all'accesso all'informazione linguistica rappresenta una variabile centrale per comprendere la sostenibilità del funzionamento nei contesti educativi.

Le funzioni esecutive – tra cui inibizione comportamentale, flessibilità cognitiva, pianificazione e controllo dell'attenzione – svolgono un ruolo determinante nel sostenere la partecipazione attiva alle attività didattiche e l'adattamento alle richieste scolastiche (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012). La letteratura indica che tali funzioni sono particolarmente sensibili alle condizioni di sviluppo linguistico precoce e alla qualità dell'interazione comunicativa. Nei bambini sordi, eventuali ritardi o atipie in questi ambiti possono manifestarsi sotto forma di difficoltà organizzative, lentezza nell'esecuzione dei compiti, scarsa tolleranza alla frustrazione e ridotta autonomia nello studio (Shallice & Burgess, 1996; Kronenberger, Colson, et al., 2014).

Un ulteriore elemento critico riguarda le caratteristiche fisiche dell'ambiente scolastico. L'acustica dell'aula, la disposizione dei banchi, l'illuminazione e la possibilità di accesso visivo al volto dell'insegnante influenzano direttamente l'efficacia della percezione uditiva mediata dall'impianto cocleare e, di conseguenza, il carico cognitivo richiesto per la comprensione del messaggio verbale (Marschark & Hauser, 2012). Ambienti rumorosi o visivamente disorganizzati aumentano la richiesta attentiva e possono amplificare le difficoltà di memoria di lavoro e di controllo esecutivo.

In tale prospettiva, l'inclusione scolastica non può essere ridotta alla sola presenza fisica dell'alunno in classe, ma richiede una progettazione intenzionale dell'ambiente di apprendimento. Strategie quali la semplificazione linguistica delle consegne, l'uso sistematico di supporti visivi, la segmentazione dei compiti complessi, la riduzione del rumore ambientale e la strutturazione chiara delle routine didattiche rappresentano interventi a basso costo ma ad alto impatto sul funzionamento cognitivo dell'alunno sordo (Spencer & Marschark, 2010).

Il Piano Educativo Individualizzato dovrebbe pertanto fondarsi non soltanto sulla diagnosi funzionale in senso stretto, ma su una valutazione approfondita del profilo neuropsicologico, con particolare attenzione alla memoria di lavoro e alle funzioni esecutive (Alloway & Alloway, 2010). In assenza di tale analisi,

il rischio è quello di interpretare le difficoltà scolastiche come mancanza di impegno o di motivazione, piuttosto che come espressione di un carico cognitivo strutturalmente più elevato.

Considerare la scuola come ambiente neuro-educativo significa riconoscere che le modalità di insegnamento e l'organizzazione del contesto influenzano direttamente i processi di apprendimento a livello cerebrale. Per il bambino con sordità, tale consapevolezza assume un valore ancora maggiore, poiché consente di trasformare un potenziale fattore di rischio evolutivo in un'opportunità di compensazione e sviluppo, attraverso interventi pedagogici mirati e scientificamente informati.

6. Il modello olografico come cornice integrativa dell'intervento

Le evidenze cliniche, neurobiologiche e psicopedagogiche finora discusse mostrano come la sordità infantile non possa essere adeguatamente compresa né affrontata attraverso modelli settoriali o riduzionistici. L'attenzione esclusiva alla dimensione tecnologica dell'impianto cocleare o al solo versante riabilitativo-logopedico rischia di frammentare l'intervento e di trascurare la complessità dei processi evolutivi coinvolti (Marschark & Hauser, 2012; Spencer & Marschark, 2010).

In questa prospettiva si colloca il modello olografico, che propone una lettura integrata dello sviluppo del bambino sordo come risultato dell'interazione dinamica e continua tra più sistemi: neurobiologico, cognitivo, emotivo-relazionale, familiare, educativo e sociale. Il termine "olografico" rimanda all'idea che ogni dimensione dell'esperienza del bambino contenga, in forma implicita, le altre, e che nessun ambito possa essere compreso o modificato in modo efficace se isolato dal contesto globale di funzionamento.

Secondo tale modello, la sordità non viene concepita unicamente come una menomazione sensoriale, ma come una condizione che incide sulla costruzione delle reti neurali, sull'organizzazione delle funzioni cognitive superiori, sulle modalità di regolazione emotiva e sulle traiettorie di apprendimento (Kral, Kronenberger, Pisoni, & O'Donoghue, 2016). L'impianto cocleare rappresenta uno strumento di straordinaria rilevanza clinica, ma il suo effetto sullo sviluppo dipende dalla qualità delle interazioni che il bambino sperimenta quotidianamente e dalla coerenza degli interventi educativi e familiari che accompagnano la stimolazione sensoriale (Moeller et al., 2013).

Il modello olografico assume come presupposto che la plasticità cerebrale, pur offrendo ampie possibilità di recupero funzionale, non sia illimitata. Essa risulta inoltre fortemente dipendente dal contesto di sviluppo, dall'accessibilità linguistica precoce, dalla stabilità emotiva dell'ambiente familiare e dalla qualità delle esperienze scolastiche (Kral & Sharma, 2012; Kronenberger, Beer, et al., 2014).

In assenza di una progettazione integrata, il rischio è quello di osservare progressi settoriali – ad esempio nella percezione dei suoni – che non si traducono automaticamente in competenze linguistiche, cognitive o scolastiche adeguate (Niparko et al., 2010). Questo fenomeno contribuisce a spiegare la notevole variabilità degli outcome osservati nei bambini con impianto cocleare, anche a parità di condizioni audiologiche iniziali (Kral et al., 2016).

Un elemento qualificante del modello è l'attenzione al profilo neuropsicologico individuale del bambino. Piuttosto che adottare protocolli standardizzati rigidi, l'intervento viene concepito come un processo di modulazione continua, basato sulla valutazione delle risorse e delle fragilità specifiche in termini di memoria verbale, controllo attentivo, flessibilità cognitiva e capacità di autoregolazione (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012).

All'interno di questa cornice, la famiglia e la scuola non costituiscono semplici contesti applicativi delle indicazioni cliniche, ma veri e propri agenti di sviluppo neurocognitivo. Le modalità comunicative adottate in ambito domestico, le aspettative genitoriali e la gestione dello stress influiscono direttamente sull'efficacia dell'impianto e sulla costruzione delle competenze linguistiche (Hintermair, 2006; Quittner et al., 2010). Analogamente, l'organizzazione dell'ambiente scolastico, le strategie didattiche inclusive e l'attenzione alle funzioni esecutive determinano il grado in cui il bambino riesce a trasformare l'accesso al suono in apprendimento significativo (Marschark et al., 2011).

Il modello olografico si differenzia dunque dagli approcci lineari causa–effetto, nei quali la tecnologia

viene considerata il principale fattore predittivo degli esiti evolutivi. Esso propone invece una visione sistemica, coerente con i modelli bio-psico-sociali dello sviluppo e con la prospettiva dell'ICF-CY (World Health Organization, 2007), in cui ogni intervento su un livello – biologico, educativo o relazionale – produce effetti su tutti gli altri livelli.

Dal punto di vista psicopedagogico, questo approccio implica la necessità di costruire progetti educativi individualizzati realmente interdisciplinari, fondati su una collaborazione strutturata tra neuropsichiatra infantile, audiologo, logopedista, psicologo, insegnanti e famiglia. La condivisione degli obiettivi e delle strategie diventa parte integrante dell'intervento, non un elemento accessorio (Moeller et al., 2013; Spencer & Marschark, 2010).

In sintesi, il modello olografico offre una cornice teorica capace di integrare le conoscenze neuroscientifiche sulla plasticità cerebrale con i contributi della psicologia dello sviluppo e della pedagogia speciale, consentendo di superare una visione parcellizzata della sordità infantile e di orientare l'intervento verso la promozione di uno sviluppo globale e armonico.

7. Implicazioni psicopedagogiche per l'intervento educativo e clinico

L'adozione di una prospettiva integrata nello studio della sordità infantile comporta rilevanti implicazioni sul piano psicopedagogico, sia per la progettazione degli interventi educativi sia per l'organizzazione dei servizi clinici e riabilitativi. Considerare il bambino come sistema in sviluppo, inserito in una rete di relazioni biologiche, cognitive, emotive e sociali, impone un superamento dei modelli di intervento settoriali e una ridefinizione del ruolo delle diverse figure professionali coinvolte (Spencer & Marschark, 2010).

In primo luogo, risulta centrale la valutazione neuropsicologica precoce e continuativa. Oltre agli indicatori audiologici e linguistici, è necessario monitorare sistematicamente il funzionamento della memoria di lavoro, delle funzioni esecutive, dell'attenzione e delle competenze socio-emotive, dimensioni che costituiscono fattori predittivi cruciali dell'adattamento scolastico e dell'autonomia futura (Alloway & Alloway, 2010; Diamond, 2013).

Sul piano didattico, l'intervento deve fondarsi su principi di accessibilità cognitiva oltre che sensoriale. Ciò implica la semplificazione linguistica delle consegne, l'uso sistematico di mediatori visivi e organizzatori grafici, la segmentazione dei compiti complessi in unità gestibili, l'adeguamento dei tempi di elaborazione e la riduzione del carico attentivo superfluo (Marschark & Hauser, 2012). Tali strategie non rappresentano facilitazioni improprie, ma adattamenti funzionali coerenti con il profilo neuropsicologico del bambino sordo.

Un'ulteriore implicazione riguarda la formazione degli insegnanti e degli operatori scolastici. La conoscenza dei meccanismi di plasticità cerebrale, dei limiti della tecnologia protesica e delle specificità cognitive associate alla sordità consente di evitare interpretazioni erronee delle difficoltà scolastiche in termini di scarso impegno o deficit motivazionale (Kronenberger, Beer, et al., 2014). La lettura neuro-educativa del comportamento favorisce invece un approccio pedagogico fondato sulla comprensione dei processi sottostanti e sulla modulazione dell'ambiente di apprendimento.

Il modello integrato richiede inoltre un rafforzamento dell'alleanza tra scuola, famiglia e servizi sanitari. La condivisione degli obiettivi educativi e riabilitativi, la coerenza delle strategie comunicative e la continuità degli interventi costituiscono elementi determinanti per la stabilità emotiva del bambino e per l'efficacia a lungo termine dell'impianto cocleare (Moeller et al., 2013; Quittner et al., 2010).

Sul piano clinico, l'approccio psicopedagogico integrato suggerisce di affiancare alla riabilitazione logopedica interventi mirati sullo sviluppo delle funzioni esecutive e della regolazione emotiva. Tali interventi possono includere training cognitivi, attività metacognitive e supporto psicologico, risultando particolarmente rilevanti nei casi in cui emergano difficoltà attentive, impulsività, rigidità cognitiva o problematiche comportamentali secondarie alla fatica comunicativa cronica (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012).

Infine, il modello olografico invita a una riflessione più ampia sul concetto stesso di successo dell'in-

tervento. Esiti positivi non possono essere valutati esclusivamente in termini di percezione uditiva o correttezza fonetica, ma devono includere indicatori di benessere psicologico, partecipazione sociale, autonomia scolastica e qualità delle relazioni interpersonali (World Health Organization, 2013).

In questa prospettiva, l'obiettivo ultimo dell'intervento psicopedagogico non è la normalizzazione sensoriale, ma la promozione di un funzionamento globale armonico, compatibile con le caratteristiche individuali del bambino e con il suo contesto di vita.

Il MIAN non propone una lettura esclusivamente audiologica o oralista della sordità, ma una cornice interpretativa orientata a comprendere le condizioni neurofunzionali che sostengono l'accessibilità all'apprendimento nei differenti percorsi linguistici, comunicativi ed educativi.

8. Conclusioni

La sordità infantile si configura come una condizione di sviluppo complessa che coinvolge simultaneamente dimensioni sensoriali, neurobiologiche, cognitive, emotive ed educative, incidendo sul funzionamento globale del bambino nei contesti di vita e di apprendimento. Le evidenze discusse nel presente contributo mostrano come una lettura riduzionistica, centrata esclusivamente sulla perdita uditiva o sulla soluzione tecnologica offerta dall'impianto cocleare, risulti insufficiente a spiegare la marcata variabilità degli esiti evolutivi osservati nei bambini sordi.

L'analisi dei processi di plasticità cerebrale, dello sviluppo della memoria di lavoro e delle funzioni esecutive, insieme al ruolo svolto dall'ambiente familiare e scolastico, evidenzia come lo sviluppo emerga dall'interazione dinamica tra fattori biologici e contesti relazionali ed educativi. In tale prospettiva, l'impianto cocleare rappresenta una risorsa fondamentale per l'accesso al suono, ma non può essere considerato un fattore autosufficiente né predittivo in modo univoco del funzionamento cognitivo, linguistico o scolastico del bambino.

Il modello olografico proposto consente di collocare la sordità infantile all'interno di una cornice teorica coerente con la pedagogia speciale e con i modelli di educazione inclusiva, superando la frammentazione degli interventi e offrendo uno strumento interpretativo utile per comprendere le differenze individuali negli esiti di sviluppo. Tale approccio permette di integrare dimensioni cliniche, psicologiche ed educative in una prospettiva di funzionamento, orientata alla partecipazione, all'apprendimento e al benessere.

1. Sul piano psicopedagogico, ciò implica la necessità di progettare contesti educativi inclusivi capaci di adattarsi ai profili neurocognitivi individuali, di valorizzare le risorse del bambino e di ridurre il carico cognitivo associato alle difficoltà di accesso linguistico. La scuola, in quanto ambiente privilegiato di sviluppo e di partecipazione sociale, assume un ruolo centrale nel trasformare l'accesso al suono in opportunità di apprendimento significativo.
2. Affrontare la sordità infantile nell'ambito della pedagogia speciale significa spostare l'attenzione dalla sola normalizzazione sensoriale alla promozione di un funzionamento globale armonico, sostenuto da una collaborazione strutturata tra famiglia, scuola e servizi clinici. Solo attraverso un'integrazione reale tra tecnologia, relazioni ed educazione è possibile favorire percorsi di inclusione autentica, capaci di sostenere lo sviluppo, l'autonomia e la qualità della vita del bambino sordo.
3. L'accessibilità non può essere ridotta esclusivamente al recupero sensoriale, ma deve essere considerata come il risultato dinamico dell'interazione tra dimensione neurobiologica, esperienza linguistica, mediazione educativa e organizzazione dell'ambiente di apprendimento.
4. In questa cornice interpretativa, il MIAN si propone come uno strumento teorico finalizzato a leggere la complessità del funzionamento nei soggetti con sordità, riconoscendo la pluralità dei percorsi comunicativi, linguistici e delle possibili traiettorie evolutive.

Riferimenti bibliografici

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press.

Calderon, R., & Greenberg, M. T. (2003). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 177–189). Oxford University Press.

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research, 169*, 323–338. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)00020-9

Cowan, N. (2017). The many faces of working memory and short-term storage. *Psychonomic Bulletin & Review, 24*(4), 1158–1170. https://doi.org/10.3758/s13423-016-1191-6

DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. (2007). Maternal contributions: Supporting language development in young children with cochlear implants. *Ear and Hearing, 28*(4), 456–469. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e31806dc1ab

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 493–513. https://doi.org/10.1093/deafed/enl005

Houston, D. M., Stewart, J., Moberly, A., Hollich, G., & Miyamoto, R. T. (2012). Word learning in deaf children with cochlear implants: Effects of early auditory experience. *Developmental Science, 15*(3), 448–461. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01140.x

Kandel, E. R., Dudai, Y., & Mayford, M. R. (2014). The molecular and systems biology of memory. *Cell, 157*(1), 163–186. https://doi.org/10.1016/j.cell.2014.03.001

Kral, A., & Sharma, A. (2012). Developmental neuroplasticity after cochlear implantation. *Trends in Neurosciences, 35*(2), 111–122. https://doi.org/10.1016/j.tins.2011.09.004

Kral, A., Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., & O'Donoghue, G. M. (2016). Neurocognitive factors in sensory restoration of early deafness: A connectome model. *The Lancet Neurology, 15*(6), 610–621. https://doi.org/10.1016/S1474-4422(16)00034-X

Kronenberger, W. G., Beer, J., Castellanos, I., Pisoni, D. B., & Miyamoto, R. T. (2014). Neurocognitive risk in children with cochlear implants. *JAMA Otolaryngology–Head & Neck Surgery, 140*(7), 608–615. https://doi.org/10.1001/jamaoto.2014.757

Kronenberger, W. G., Colson, B. G., Henning, S. C., & Pisoni, D. B. (2014). Executive functioning and speech-language skills following long-term use of cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(4), 456–470. https://doi.org/10.1093/deafed/enu011

Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(1), 8–14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Moeller, M. P. (2000). Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics, 106*(3), e43. https://doi.org/10.1542/peds.106.3.e43

Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler-Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(4), 429–445. https://doi.org/10.1093/deafed/ent034

Niparko, J. K., Tobey, E. A., Thal, D. J., Eisenberg, L. S., Wang, N.-Y., Quittner, A. L., & Fink, N. E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *JAMA, 303*(15), 1498–1506. https://doi.org/10.1001/jama.2010.451

Peelle, J. E. (2018). *Listening effort: How the cognitive consequences of acoustic challenge are reflected in brain and behavior*. *Ear and Hearing, 39*(2), 204–214. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000494

Pichora-Fuller, M. K., Kramer, S. E., Eckert, M. A., Edwards, B., Hornsby, B. W. Y., Humes, L. E., Lemke, U., Lunner, T.,

Matthen, M., Mackersie, C. L., Naylor, G., Phillips, N. A., Richter, M., Rudner, M., Sommers, M. S., Tremblay, K. L., & Wingfield, A. (2016). *Hearing impairment and cognitive energy: The Framework for Understanding Effortful Listening (FUEL)*. *Ear and Hearing, 37*(Suppl. 1), 5S–27S. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000312

Pisoni, D. B., Conway, C. M., Kronenberger, W. G., Henning, S. C., & Anaya, E. M. (2010). Executive function, cognitive control, and sequence learning in deaf children with cochlear implants. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, pp. 439–457). Oxford University Press.

Pisoni, D. B., Kronenberger, W. G., Roman, A. S., & Geers, A. E. (2011). Measures of digit span and verbal rehearsal speed in deaf children after more than 10 years of cochlear implantation. *Ear and Hearing, 32*(1 Suppl.), 60S–74S. https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181ffd58e

Quittner, A. L., Barker, D. H., Cruz, I., Snell, C., Grimley, M. E., & Botteri, M. (2010). Parenting stress among parents of deaf and hearing children: Associations with language delays and behavior problems. *Parenting: Science and Practice, 10*(2), 136–155. https://doi.org/10.1080/15295190903212851

Ruffieux, N., & Nunes, T. (2003). The development of working memory in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 8*(3), 317–332. https://doi.org/10.1093/deafed/eng018

Shallice, T., & Burgess, P. W. (1996). The domain of supervisory processes and temporal organization of behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 351*(1346), 1405–1412. https://doi.org/10.1098/rstb.1996.0124

Sharma, A., Dorman, M. F., & Kral, A. (2005). The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. *Hearing Research, 203*(1–2), 134–143. https://doi.org/10.1016/j.heares.2004.12.010

Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1990). *Thought and language*. MIT Press. (Original work published 1934)

World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health: Children and youth version (ICF-CY)*. World Health Organization.

Giuseppe Pantano
European Joint PhD Université de Lorraine e Università Roma Tre, giuseppe.pantano@univlorraine.fr, giuseppe.pantano@uniroma3.it
Amalia Lavinia Rizzo
Professoressa Associata, Università Roma Tre, amalia.rizzo@uniroma3.it

Circle Singing as affective and embodied methodology: educational responses to postmodern social challenges

Il Circle Singing come metodologia affettiva ed embodied: risposte educative alle sfide sociali della postmodernità

Fuori Call

This article examines Circle Singing as an affective and embodied pedagogical methodology capable of addressing key challenges of postmodern society, including identity fragmentation (Wang, 2021), hyperreality, and social isolation. Drawing on theoretical perspectives from Lyotard (1985), Bauman (2000), Jameson (1991), and Baudrillard (1983), it situates contemporary education within a broader framework characterised by insecurity, performativity, and the erosion of stable forms of knowledge. In a context increasingly shaped by digital technologies and social media practices, education is called upon to promote both critical engagement and embodied, relational forms of learning. The study presents a Circle Singing laboratory conducted at Roma Tre University between October and December 2025, involving 104 university students within a quasi-experimental, mixed-methods design. The intervention combined collective vocal improvisation with English-language activities and digital assessment tools, including Mini-PROMS and SpeechAce. The research aimed to enhance musical perception, phonological awareness, and socio-relational competences. Preliminary quantitative findings indicate improvements in musical and linguistic domains, while qualitative data from focus groups reveal increased group cohesion, the continuation of interpersonal relationships beyond the laboratory setting, and a perceived positive impact on well-being.

Keywords: Circle Singing, embodied learning, affective pedagogy, social Media and education, inclusive education

Il presente contributo propone il Circle Singing come metodologia pedagogica affettiva ed embodied, capace di affrontare alcune delle principali sfide della società postmoderna, tra cui la frammentazione dell'identità (Wang, 2021), l'iperrealtà e l'isolamento sociale. A partire dalle prospettive teoriche di Lyotard (1985), Bauman (2000), Jameson (1991) e Baudrillard (1983), lo studio colloca l'educazione contemporanea all'interno di un quadro più ampio caratterizzato da insicurezza, performatività ed erosione delle forme stabili di conoscenza. In un contesto sempre più plasmato dalle tecnologie digitali e dalle pratiche dei social media, l'educazione è chiamata a promuovere sia un uso critico delle tecnologie sia forme di apprendimento embodied e relazionali. Lo studio presenta un laboratorio di Circle Singing condotto presso l'Università Roma Tre tra ottobre e dicembre 2025, che ha coinvolto 104 studenti universitari all'interno di un disegno quasi-sperimentale mixed-methods. L'intervento ha integrato improvvisazione vocale collettiva, attività in lingua inglese e strumenti di valutazione digitale, tra cui Mini-PROMS e SpeechAce. La ricerca mirava a potenziare la percezione musicale, la consapevolezza fonologica e le competenze affettivo-relazionali. I risultati quantitativi preliminari indicano miglioramenti nelle competenze musicali e linguistiche, mentre i dati qualitativi dei focus group evidenziano un rafforzamento della coesione di gruppo, e un impatto positivo sul benessere.

Parole chiave: Circle Singing, apprendimento embodied, pedagogia affettiva, social media ed educazione, educazione inclusiva

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Pantano, G., & Rizzo, A.L. (2026). Circle Singing as Affective and Embodied Methodology: Educational Responses to Postmodern Social Challenges. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 353-363. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-32

Corresponding Author: Giuseppe Pantano | giuseppe.pantano@univ-lorraine.fr, giuseppe.pantano@uniroma3.it

Received: 31/03/2026| **Accepted**: 29/05/2026 | **Published**: 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-32

1. Introduction

The contemporary socio-cultural context poses new challenges to educational inquiry, which, alongside the development of disciplinary competences, must also consider students' wellbeing and social engagement. Education is deeply intertwined with an ever-changing society, one that continuously shifts in habits, values, and even idiomatic language from year to year. Moreover, the speed, intensity, and often brutal nature of these transformations, vividly reflected in contemporary social media environments, increasingly confront educators with students who display forms of disenchantment and mistrust toward adults and societal structures (Cunti, Priore, & Bellantonio, 2015). Within this context, education must assume responsibility for designing didactic devices grounded in an educational perspective that does not condemn digital technologies outright but instead equips students with the critical tools necessary to navigate them. At the same time, education should promote methodologies that meaningfully engage students in the real, human world, fostering forms of knowledge grounded in embodiment (Varela et al., 1991) and affectivity. This contribution presents a Circle Singing laboratory conducted at Roma Tre University between October and December 2025 (Pantano & Rizzo, 2025) as a methodology that fosters inclusive and interdisciplinary learning. Circle Singing — a practice of collective vocal improvisation in which participants arrange themselves in a circle and build harmonic and rhythmic structures in real time — directly addresses the challenges outlined above. By requiring full embodied participation (breath control, vocal production, postural awareness) and real-time affective coordination with others, it counteracts the hyperreal disengagement and fragmented selfhood that characterise both social media addiction and maladaptive behaviours in crowd disasters. The connection between these social complexities and Circle Singing lies in the intention to identify pedagogical devices and educational practices that foster inclusive and community-oriented modes of learning, while also supporting the development of both disciplinary and relational competences, as evidenced by the theoretical framework on the relationship between musical training and the brain. Furthermore, this contribution advocates for a constructive use of technology, framing it as a valuable tool in education—particularly within the Circle Singing context, where it supports processes of assessment and self-assessment. Ultimately, the study discusses preliminary results currently under analysis, together with reflections on the qualitative tools employed—particularly focus groups administered with students—to further support the role of embodied practices in higher education.

2. Postmodernity, insecurity, and the fragmented self: educational challenges in the social media era

Postmodern society is characterised by a transitory condition that cuts across all strata of social life and is articulated in what Jean-François Lyotard (1985) defines as the *temporary contract*, symbolising the predominance of short-term, provisional arrangements over more enduring forms of social interaction. This new paradigm permeates every sphere of life: it generates job insecurity; fosters the rise of transient and unstable relationships; delegitimises forms of knowledge that do not align with criteria of efficiency and performance; redefines family structures and contributes to increasing phenomenon of isolation. On a global scale, it leads to geopolitical instability, shifting allegiances, and the erosion of ideological continuity, undermining the foundation of knowledge itself. On the contrary, "performativity"—the evaluation of knowledge and its transmission according to principles of efficiency and utility rather than ethical or humanistic values—emerges as the dominant logic of the postmodern era, reinforcing a process of technical optimisation detached from human ends. In this specific context, society goes through:

> insecurity (of position, entitlements and livelihood), of uncertainty (as to their continuation and future stability) and of unsafety (of one's body, one's self and their extensions: possessions, neighbourhood, community) (Bauman, 2000, p. 161).

Building on these premises, it is particularly valuable for educational inquiry to align perspectives from postmodern studies with the contemporary use of digital technologies and social media. In this regard, Fredric Jameson (1991), conceptualised the notion of the *postmodern sublime* as a key framework for interpreting contemporary culture and late capitalism.

Starting from the assumption that "the sublime is that in comparison with which everything else is small" (Kant, 1951, §25), the postmodern sublime emerges when the subject is simultaneously attracted and overwhelmed, appealed to and flawed by the incomprehensible magnitude of the globalised, machine-driven, digital, post-human, society in which we live (Behrooz, Jannessari, & Pirnajmuddin, 2020). This existential disorientation is compounded by what Baudrillard (1983) defined as *hyperreality*—a condition in which the boundaries between true and false and real and artificial, become increasingly indistinct. Teachers—and adults more generally—are often victims of this sense of impotence and consequently, become suspicious and distant from the contemporary digital world of their students, a world they must understand to design more adequate teaching strategies. According to the *Digital 2025 – DataReportal* (updated to January 2025), nearly half of the world's 7.7 billion inhabitants are active users of social media apps such as Facebook, Twitter, WhatsApp, and WeChat. Following a report published in The Lancet (2024), 36% of teenagers declare being in constant online contact with others. Alarmingly, 11% of adolescents report behaviours resembling pathological use, exhibiting symptoms typically associated with addiction. To further illustrate the complexity highlighted by these reports, "the triangular theory of self" - which examines the sense of selfhood in the era of social media (Wang, 2022) – offers a useful framework for understanding how individual fragility may lead into the vulnerability of the masses. According to this theory, the self undergoes a tripartite fragmentation: the *represented self*, the *registered self*, and the *inferred self*. The represented self refers to the individual's own perception of their experiences, roles, and personal characteristics; the registered self corresponds to how these elements are selectively shared and displayed on social media platforms; and the inferred self is the reconstructed persona as interpreted by others within the digital networked environment. This hypnotic cycle of likes, comments, and posts activates a range of psychological processes, which interferes with the degree of social openness and self-disclosure depending on the audience's responsiveness — particularly in the form of positive feedback such as likes and comments (Walsh et al., 2020)[1]. Such complex forms of identity fragmentation render individuals—particularly young users—vulnerable to hate speech and disinformation, which circulate through intertextual objects across media, systematically targeting marginalised and minority social groups (Banaji & Ramnath Bhat, 2022). In response to these challenges, education should not evade digitalisation but instead train teachers to guide students towards a positive and critical use of digital technologies, while safeguarding creativity, human relationships, and holistic development.

3. The importance of the "how": educational perspectives beyond the condemnation of digital technologies

In navigating this complex panorama, teachers must neither fear nor reject the use of digital technologies; rather, they must decide how—and according to which narrative—they will orient their use. Digital technologies can, in fact, support the democratic process through free access to information and knowledge. Education is therefore required to analyse these forms critically and to reject "technological determinism" (Stocchetti, 2014), thereby liberating teachers from the role of mere delivery systems (Ferneding, 2003) and enabling higher education to conduct research and interrogate the use of technology in relation to inclusive pedagogical and democratic purposes. Supporting students in the use digital technologies is, in fact, associated with improved reading performance, greater ability to detect phishing emails, and more

1 For neurological correlates of social media feedback, see Sherman et al. (2018). On the phenomenon of suicidal contagion ("Werther effect"), see Phillips (1974); Romer et al. (2006); Stack (2005).

effective discrimination between spam and reliable information (Suárez-Álvarez et al., 2021). Students who do not typically achieve what is generally recognised as a "successful academic career" may nevertheless excel by drawing on their own distinctive expertise in digital technologies, gaining the admiration of their peers and discovering renewed motivation in the educational process (Maslow, 1954; von Glasersfeld, 1989). While the use of digital technologies is embedded in a multidimensional reality, the effectiveness of their educational applications does not reside in the technology itself but in the way the didactic experience is mediated by teachers (Suárez-Álvarez et al., 2021). Indeed, enhanced learning often occurs when educators reinterpret digital tools through their expertise and scaffolding (Selwyn, 2011). If, on the one hand, students are "digital natives" (Prensky, 2001) and accustomed to multimodal and synaesthetic approaches to technology, on the other hand they still require the mediation of teachers to transform digital experiences into effective learning processes. Therefore, teacher training in the use of digital technologies must be regarded as a key factor in guaranteeing the quality of education and in improving its standards so as to address the current and continuous cultural, social, economic, and technological changes (UNESCO, 2009; EU, 2018). As Shulman (2005, p. 53) reminds us:

> Professional education is not education for understanding alone; it is preparation for accomplished and responsible practice in the service of others. Professionals must learn abundant amounts of theory and vast bodies of knowledge. They must come to understand in order to act, and they must act in order to serve (Shulman, 2005, p. 53).

Didactics is thus called upon to equip future education professionals with the ability to select and adopt digital tools that respond to the diverse educational needs, refusing inadequate teaching models. Considering what has been discussed, although careful attention must be paid to how digital technologies are used, it is equally important to avoid relying on them exclusively. Rather, educational practices should foreground the widely recognised impact of embodied and affective forms of didactics, for which music education provides a particularly powerful device. If the literature identifies fragmentation of the self, hyperreality, and isolation as major risks of postmodernity, then effective and inclusive pedagogy should counter them with didactic practices that value embodiment, affectivity, and interpersonal communication. In this perspective, music – and Circle Singing in particular – actualises these principles. As will be detailed below, Circle Singing reconnects learning and relationship-building, on the one hand, with a sensory, embodied basis that cannot be falsified, and, on the other, with a real-time, unfiltered instrument of expression (the voice) free from technological mediation – returning participants to the authentic, unrepeatable experience of a shared "here and now".

4. The experience of music in inclusive education: communality, affect and embodiment

4.1 The potential of music in education

Music, as a cultural object within a high degree of interdisciplinary openness, has the potential to enhance both learning outcomes and classroom participation, even in contexts characterised by a high degree of heterogeneity in educational needs (Rizzo, 2021). Owing to its richness of practices and genres, music can be understood as an environmental facilitator that removes barriers to learning and promotes participation from all learners within a genuinely inclusive framework (Booth & Ainscow, 2014). Moreover, it provides an aesthetically rewarding experience that activates complex cognitive processes, in which attention, memory, reflection, and knowledge are deeply intertwined. Within the wide spectrum of musical practices, this study argues that musical interaction in choirs and ensembles can help overcome isolation and communicative barriers, contributing to the development of autonomy (Alvin, 1975) as well as to psychological well-being, while fostering forms of interpersonal bonding (Hove & Risen, 2009). As Graham F. Welch (2005) argues, musical activity engages multiple and widely distributed areas of the brain, while

singing, in particular, supports and enhances neural plasticity due to its multimodal and multispecialised nature. More broadly, Welch identifies that singing fosters overall development across at least three domains: physical, psychological, and musical: physical benefits include improved breathing control, cardiovascular function, and neurological efficiency; psychological benefits encompass enhanced intra- and interpersonal communication as well as emotional regulation; and musical benefits involve a deeper understanding of musical structure, strengthened musical memory, and the development of an individual musical repertoire. Choir practices can be also understood in relation to *flow*, as conceptualised by Mihaly Csikszentmihalyi (1990), referring to a condition of fluency, ease, and deep absorption that arises when individuals engage in activities that are both intrinsically rewarding and appropriately challenging.

4.2 Affective and embodied forms of engagement

A further theoretical orientation, which employed as a resource for addressing postmodern and social media–driven forms of alienation, draws on phenomenology, affect theory, and embodied knowledge. At its core stands Edmund Husserl's phenomenology (1970), particularly his insistence that lived experience constitutes the primary ground of analysis, alongside the concept of the *Lebenswelt*, understood as a space of sensorial immediacy, a domain in which objects appear and acquire significance through embodied encounter. This emphasis on embodied immediacy resonates strongly with affective and performative forms of intermediality, in which sensorial experience precedes codified meaning (Pethö 2023; Pantano, 2026). A milestone in comprehending embodiment is offered by Varela, Thompson and Rosch (1991), who advocate an enactive perspective in which cognition is understood as embodied action. According to this conceptualisation, perception is not a passive reception but an activity shaped by sensorimotor engagement. Cognitive structures emerge from recurrent embodied patterns rather than from abstract mental representations. These perspectives underpin an approach to education that foregrounds the profound impact of the socio-relational dimension on youth development. Within this framework, music – and singing in communal settings in particular – may represent a valuable means of fostering such processes. Accordingly, this article presents Circle Singing as a methodology for engaging students within a music laboratory based on vocal improvisation. In this context, while developing disciplinary skills, students also cultivate transversal skills – such as attentiveness and responsiveness – which are also useful for risk recognition and decision-making.

5. Methodology: contextualising Circle Singing

Circle Singing is a method of collective vocal improvisation which, in this study, is presented in combination with lyrics, enabling a progressive evolution – from playful interaction to aesthetic-musical expression, and ultimately to educational application – activating flow states and fostering collective creativity (Sawyer, 2012). The circle singing music workshop is conceived as a didactic device capable of translating the educational potential of music along the theoretical perspectives previously outlined. Widely disseminated by American singer and composer Bobby McFerrin, Circle Singing embodies a practice of collective vocal improvisation in which participants, arranged in a circle around an expert guide, build harmonic-tonal and rhythmic structures in real time. Within this setting, the expert assumes the role of conductor of the ludo-animative laboratory (Rizzo, 2021), a mediating function best understood through the etymological roots of the term *expert*, derived from the Latin *ex-perior* (to experience) and the Ancient Greek *πέρνημι* (*pérnēmi*, to transfer, to share), highlighting the educator's capacity to activate knowledge experientially through a non-hierarchical and horizontal approach. As the orienting figure in the vocal circle, the teacher's role is to inspire and motivate, transforming musical improvisation into a participatory and inclusive educational process that welcomes and valorises difference. As the session progresses, the expert moves within the circle, progressively assigning rhythm-melody patterns enriched with text, animat-

ing a choral form in which each group contributes to a different layer of the vocal stratification. This approach to music refuses arborescent, hierarchical forms representing an appropriate context for rhizomatic approaches to education (Bocci, De Angelis, Fregola, 2016). At the end of the performing phase, the methodology includes moments of reflection and analysis, aimed at fostering metacognitive processes. This final stage allows sound to be transformed into sign, through transcodification procedures and conceptual and interpretive re-elaborations of the experience.

5.1 Circle Singing at Roma Tre University: an empirical study

The present study presents a quasi-experimental research design conducted from October to December 2025 and involving 104 university students, recruited on a voluntary basis from courses within the Departments of Educational Sciences and DAMS at Roma Tre University. The research pursued multiple interconnected objectives. First, it aimed to conceptualise and implement an educational laboratory capable of fostering inclusive participation, through embodied, collaborative, and inclusive practices. Second, it investigated the effectiveness of Circle Singing in supporting English language development, with specific attention to pronunciation accuracy and phonological awareness. Third, it examined its impact on musical competences, including the perception and discrimination of pitch, rhythm, accent, and melody. Finally, the study sought to develop a transferable pedagogical model that may be adopted by future educators across both primary and secondary educational contexts. The research followed a structured sequence of phases. After an initial design stage, in which musical materials and English-language texts have been carefully selected, a baseline assessment was conducted through pre-testing. The pre-testing phase consisted of administering the assessments designed to evaluate participants' initial levels of aural perception skills, measured through PROMS (Law & Zentner, 2012), and English phonological accuracy, assessed through SpeechAce (Nguyen, Tran, Vo, 2025). In order to ensure the effectiveness of the assessment process and to avoid cognitive and attentional overload among participants, the tests were administered in two separate sessions, one dedicated to PROMS and the other to SpeechAce, each lasting between 15 and 20 minutes depending on participants' speed of completion. Participants completed the digital assessments through self-administration using their own devices and headphones, while the facilitators carefully organised them into groups of twenty participants, maintaining a distance of about one and a half metres between individuals in order to prevent audio interference and sound feedback, particularly during the SpeechAce assessment, which required participants to record their spoken voices. This phase was followed by the implementation of the Circle Singing laboratory, delivered through a fifteen-hour programme, and subsequently by the post-assessment phase, which followed the same procedures adopted during the pre-test. The final stage consisted of an integrated analysis of both quantitative and qualitative data, ensuring a comprehensive interpretation of the findings. Methodologically, the study adopted a mixed-methods approach, combining quantitative measurements with qualitative insights. Quantitative data were collected through self-assessment questionnaires and two digital tools: the Profile of Music Perception Skills (PROMS), designed to evaluate perceptual musical abilities across multiple domains, and SpeechAce, an AI-based system capable of analysing phonetic accuracy in spoken English. These devices enabled the collection of data concerning participants' musical and linguistic development, while contributing to the training of future teachers, who were introduced to digital assessment practices that they may later adapt within their own educational settings. In this sense, digital technologies are not merely instruments of measurement, but integral components of a broader educational framework that combines self-assessment and learning. The study has received favourable approval from the Ethics Committee of Roma Tre University, ensuring compliance with ethical standards for research involving human participants.

5.2 Sample

The sample consisted of 188 participants, including 104 individuals in the Experimental Group and 84 in the Control Group. The Experimental Group consisted predominantly of female participants (n = 96), with a smaller representation of male participants (n = 8). Participants were recruited from three different degree programmes at Roma Tre University: Primary Teacher Education (n = 71), Pedagogical Sciences (n = 15), and DAMS – Disciplines of Arts, Music and Performing Arts (n = 18). Considering the structure of the programmes involved, 71 participants were considered as holding at least a secondary school diploma, whereas 33 participants possessed at least an undergraduate academic degree. The mean age of the participants was 24 years, with an age range spanning from 19 to 61 years old, reflecting the heterogeneous composition of the sample. The Control Group consisted predominantly of female participants (n = 80), with a smaller representation of male participants (n = 4). Participants were mainly enrolled in the EduNido degree programme (n = 83), while one participant was enrolled in the Primary Teacher Education programme (n = 1). Considering the structure of the programmes involved, participants were considered as holding at least a secondary school diploma, as they were enrolled in undergraduate-level university courses. The mean age of the participants, was approximately 20 years, with an age range spanning from 18 to 26 years old. Overall, the sample reflected a relatively homogeneous population of young adult university students engaged in educational and pedagogical studies.

6. Results: preliminary analysis and focus group findings

The dataset has already undergone an initial exploratory screening, and the overall results of the study are currently available. However, the comprehensive transcription and systematic analysis of the data are still underway, particularly with regard to the examination of the individual subscales and the cross-tool correlations between PROMS and SpeechAce outcomes.

6.1 PROMS: first findings

Data were analysed using repeated-measures mixed ANOVA models conducted through IBM SPSS Statistics 29.0.1.0 to examine differences across time (pre-test vs. post-test) and between groups (control vs. experimental). The internal reliability of the PROMS instrument was assessed through Cronbach's alpha coefficient, calculated on the four subtests administered during the PRE phase across the entire sample (N = 188). The analysis revealed an acceptable level of internal consistency ($\alpha = .724$), a positive result considering that the instrument comprises only four subtests, a condition that generally tends to produce lower alpha values. This finding suggests that the Melody, Tuning, Accent, and Tempo dimensions share a sufficiently stable and coherent underlying construct while still detecting distinct aspects of musical perception. The analysis of the overall PROMS score represents one of the most significant findings of the study. The data revealed a markedly divergent trend between the two groups: the control group decreased from a mean score of 14.655 in the pre-test to 13.393 in the post-test ($\Delta = -1.262$), whereas the experimental group increased from 18.630 to 22.587 ($\Delta = +3.957$), showing a substantial improvement. Cohen's d value of 2.04 indicates an extremely large effect size, highlighting a very pronounced difference between the experimental and the control group. Overall, the findings suggest that the intervention produced a particularly substantial impact on the global musical perception abilities assessed through PROMS, involving, across the different subtests, the dimensions of Melody, Tuning, Accent, and Tempo.

6.2 *SpeechAce*: first findings

The internal reliability of *SpeechAce* was evaluated through Cronbach's alpha coefficient calculated on the pre-test scores of the entire sample (N = 188). The analysis revealed an excellent level of internal consistency ($\alpha = .965$), indicating a very high degree of homogeneity among the four tasks included in the scale. Although such elevated values may sometimes indicate partial redundancy among items, this aspect does not appear problematic in the present study, considering the limited number of tasks included in the scale and the use of the total score as a global indicator. Descriptive statistics revealed different trends across the two groups. The control group (CG) showed a slight decrease in mean scores from the pre-test ($M = 78.830$) to the post-test ($M = 77.676$), whereas the experimental group (EG) demonstrated a marked increase, rising from a pre-test mean of 82.986 to a post-test mean of 89.498. Furthermore, the experimental group showed a highly significant improvement in scores between the pre- and post-test phases, $t(103) = 10.638$, $p < .001$. The comparison between groups at the post-test stage also revealed a very large effect size (Cohen's $d = 1.36$), indicating a particularly strong impact of the intervention on the overall score. Overall, the findings suggest that the intervention produced a substantial effect on participants' performance across the SpeechAce assessments.

6.3 Preliminary qualitative findings

At the same time, responses to self-assessment questionnaires reveal significant progress in students' awareness and management of the vocal apparatus, particularly with regard to both spoken and sung voice production, breathing, and overall vocal regulation. Participants also report increased confidence in oral English communication and in their ability to design and facilitate music-based learning environments, suggesting a strengthening of self-efficacy. Beyond its evaluative purpose, the study was intentionally structured to provide participants with methodological competences enabling them to transfer and adapt the Circle Singing laboratory within future educational settings. Evidence emerging from both questionnaire data and focus group discussions further supports the effectiveness of the laboratory. Qualitative data from focus group discussions further illuminate the affective and relational impact of the Circle Singing laboratory:

> *I noticed that the circle activity really helped me connect with everyone. I felt part of the group, while still maintaining my individuality—as if I had my own space within a larger picture, where everyone had the opportunity to emerge equally* (FG1-P1a).

> *I felt a sense of adrenaline and positive energy. Even though the sessions took place at the end of the day, after work and classes, I always left feeling energised rather than tired. It also made me reflect a lot. I truly built relationships through this laboratory—it was the only course I attended from beginning to end, and it allowed me to maintain connections with my peers even after it ended* (FG1-P1b).

> *Having the opportunity to engage in practical work, in a context where we are constantly exposed to abstract and complex notions, allowed us to step out of our individual bubbles—away from our computers and notes—and be with others. For me, this was a strong source of motivation and enthusiasm, and I connect it directly to well-being* (FG2-P1a).

These excerpts highlight the role of Circle Singing in fostering relationality, emotional engagement, and a sense of belonging, while also supporting students' well-being and active participation within the learning environment.

7. Limits

The main critical aspect to be considered is that the Control Group did not participate in an alternative activity comparable to the Circle Singing laboratory intervention, a factor that may partially limit the interpretation of the observed differences between groups. Moreover, although the sample was constructed on a voluntary basis, participants were not assigned to groups through a process of randomisation. The sample presents a numerically uneven distribution between the Experimental Group (EG) and the Control Group (CG), with a difference of approximately twenty participants. Furthermore, the Control Group consisted of students enrolled in a degree programme different from those represented in the Experimental Group. While the Experimental Group included 71 students enrolled in Primary Teacher Education, 15 in Pedagogical Sciences, and 18 in DAMS – Arts, Music and Performing Arts Studies, the Control Group consisted of 83 students enrolled in the EduNido programme and only 1 student from Primary Teacher Education. Nevertheless, it is important to underline that the largest portion of the Experimental Group was represented by undergraduate students enrolled in the early stages of university education, whereas only a smaller proportion consisted of postgraduate students from Pedagogical Sciences and DAMS. Consequently, the majority of participants in both groups were comparable in terms of educational level, as they were predominantly undergraduate students holding a secondary school diploma and attending the first years of university education. The present research should therefore be understood as an initial empirical exploration of Circle Singing within the context of higher education. Future studies may extend the application of this methodology to different educational levels – including primary school, lower secondary school, and upper secondary school – adapting activities, repertoires, and levels of complexity according to students' age and educational objectives. Furthermore, a future development of the research could involve comparing the Experimental Group with a Control Group engaged in a comparable music-based activity involving the use of the English language, in order to isolate more rigorously the specific effects attributable not merely to the use of language through music, but more specifically to the Circle Singing intervention itself.

8. Conclusions

The contemporary educational context is increasingly populated by a generation born and raised in the digital world, commonly referred to as "screenagers" (Rushkoff, 2006). The dichotomous dilemma that often challenges teachers oscillates between outright rejection and uncritical adoption of technology. On the contrary, educators must develop critical skills to harness instrument – particularly those embedded in the everyday practices of young people. Drawing on inclusive, pedagogical, neuroscientific, and philosophical scholarship, this article has argued that Circle Singing – integrating English-language and self-administered digital assessment tools – may represent a valuable means of reconnecting students with embodied and relational dimensions of experience, thereby countering forms of hyperreal disengagement. Our preliminary findings indicate overall gains in musical perception (PROMS), English pronunciation accuracy (*SpeechAce*), and, crucially, affective-relational benefits as reported in focus groups. Participants, in fact, described enhanced group connection, sustained relationships beyond the laboratory, and a direct link to well-being. While it is not possible to provide unequivocal responses to the complexities of contemporary education, Circle Singing may nevertheless be understood as a pedagogical device capable of fostering inclusive, community-oriented, and embodied forms of disciplinary learning, while simultaneously enhancing socio-relational competences.

References

Alvin, J. (1975). *Music therapy*. Hutchinson.

Allan, S., & Peters, C. (2015). The "public eye" or "disaster tourists"? Investigating public perceptions of citizen smartphone imagery. *Digital Journalism, 3*(4), 477 494. https://doi.org/10.1080/21670811.2015.1034517

Banaji, S., & Bhat, R. (2022). *Social media and hate*. Routledge.

Baudrillard, J. (1983). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). Semiotext(e). (Original work published 1981)

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.

Bocci, F., De Angelis B, Fregola, C. (Eds.) (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Pensa MultiMedia.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo index per l'inclusione: Sviluppare l'apprendimento e la partecipazione a scuola*. Carocci.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Cunti, A., Priore, A., & Bellantonio, S. (2015). Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto. *MeTis: Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 5(1)

Ferneding, K. A. (2003). *Questioning technology: Electronic technologies and educational reform*. Peter Lang.

Helbing, D., Johansson, A., & Al-Abideen, H. Z. (2007). Dynamics of crowd disasters: An empirical study. *Physical Review E, 75*(4), 046109. https://doi.org/10.1103/PhysRevE.75.046109

Hove, M. J., & Risen, J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition, 27*(6), 949–961.

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.

Kant, I. (1951). *Critique of judgment* (J. H. Bernard, Trans.). Hafner Publishing Company. (Original work published 1790)

Kinateder, M. T., Kuligowski, E. D., Reneke, P. A., & Peacock, R. D. (2015). Risk perception in fire evacuation behavior revisited: Definitions, related concepts, and empirical evidence. *Fire Safety Reviews, 4*(1). https://doi.org/-10.1186/s40038-014-0005-z

Law, L.N.C., & Zentner, M. (2012). Assessing musical abilities objectively: Construction and validation of the Profile of Music Perception Skills. PLoS ONE, 7(12), e52508.

Lyotard, J.-F. (1985). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1979)

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers.

Murakami, H., & Ozawa, S. (2011). *Absolutely on music*. Harvill Secker.

Nguyen, N.V., Vo, T.T., & Tran, V.D.T. (2025). AI driven pronunciation assessment: The impact of SpeechAce on EFL learners' pronunciation competency. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal* (CALL EJ), 26(3), 84–106.

Pantano, G. (2026). A performative intermedial analysis of The Willow Song: Lyrics and music as a multimodal and multisensory gateway to Shakespeare's Othello. Angles, (21). http://journals.openedition.org/angles/10741

Pantano, G., & Rizzo, A. L. (2025). Circle singing as an inclusive interdisciplinary practice: Assessing musical and linguistic development through innovative research tools. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 179–190. https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p179

Pethő, Á. (2023). Tacita Dean's affective intermediality: Precarious visions in-between the visual arts, cinema, and the gallery film. *Arts, 12*, 168. https://doi.org/10.3390/arts12040168

Phillips, D. P. (1974). The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. *American Sociological Review, 39*(3), 340–354. https://doi.org/10.2307/2094294

Pischetola, M. (2011). *Educazione e divario digitale: Idee per il capacity building*. Unicopli.

Rizzo, A. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento*. Carocci.

Romer, D., Jamieson, P., & Jamieson, K. H. (2006). Are news reports of suicide contagious? A stringent test in six US cities. *Journal of Communication, 56*(2), 253–270. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00018.x

Rushkoff, D. (2006). *Screenagers: Lessons in chaos from digital kids*. Hampton Press.

Sawyer, K. (2012). *La forza del gruppo: Il potere creativo della collaborazione*. Giunti.

Selwyn, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Routledge.

Sherman, L. E., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2018). What the brain "likes": Neural correlates

of providing feedback on social media. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 13*(7), 699–707. https://doi.org/10.1093/scan/nsy051
Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9(5), 1–6. https://doi.org/-10.1108/10748120110424816
Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52–59. https://www.jstor.-org/stable/20027998
Stack, S. (2005). Suicide in the media: A quantitative review of studies based on nonfictional stories. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 35*(2), 121–133. https://doi.org/10.1521/suli.35.2.121.62877
Stocchetti, M. (Ed.). (2014). *Media and education in the digital age: Concepts, assessments, subversions*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04437-9
Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., García-Crespo, F. J., & Muñiz, J. (2022). The use of new technologies in educational assessments: Reading in a digital world. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 43*(1), 36–47. https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2986
The Lancet. (2024). Unhealthy influencers? Social media and youth mental health. *The Lancet, 404*(10461), 1375. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)02037-3
van der Wal, C. N., Robinson, M. A., Bruine de Bruin, W., & Gwynne, S. (2021). Evacuation behaviors and emergency communications: An analysis of real-world incident videos. *Safety Science, 139*, 105244. https://doi.org/-10.1016/j.ssci.2021.105244
Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. In T. Husén & N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education: Research and studies* (Vol. 1). Pergamon Press.
Walsh, R. M., Forest, A. L., & Orehek, E. (2020). Self-disclosure on social media: The role of perceived network responsiveness. *Computers in Human Behavior, 104*, 106162. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106162
Wang, Q. (2021). The triangular self in the social media era. *Memory, Mind & Media, 1*, E4, 1–12.
We Are Social, & Meltwater. (2025). *Digital 2025: Global overview report*. https://datareportal.com
Welch, G. F. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald, & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 239–260). Oxford University Press.

Claudia Giorgini (ed.)
Comunicazione e disabilità. Il fotoromanzo come strumento liberatorio
LAS, Roma, 2025

Il testo curato da Claudia Giorgini, docente di Pedagogia speciale dell'Università Pontificia Salesiana, raccoglie i frutti del seminario di studio dal titolo "Comunicazione e disabilità. Il fotoromanzo come strumento liberatorio", che si è tenuto nel dicembre 2024 presso l'Università Pontificia Salesiana, in occasione della giornata mondiale delle persone con disabilità. Nel contesto di questo evento, è stato presentato dall'Associazione culturale "Buona Idea!" il progetto "Fotoromanza": un'iniziativa che ha coinvolto giovani e adulti con disabilità intellettive e relazionali nella creazione di un fotoromanzo originale.

Il libro, curato dalla professoressa Giorgini, è anche la prima pubblicazione della collana "InChiaro", recentemente introdotta dalla Libreria Editrice Salesiana. La curatrice, nel capitolo introduttivo, propone un'efficace riflessione sul rapporto tra rappresentazione pubblica della disabilità e inclusione sociale, che evidenzia il valore delle arti per comprendere, e decifrare, la visione sociale della disabilità.

Nel secondo capitolo, Tommaso Sardelli (esperto di fotografia e comunicazione visiva) analizza il contributo rappresentato dal fotoromanzo nella storia della fotografia mondiale. Osserva l'autore che il fotoromanzo, nato in Italia alla fine degli anni Quaranta, "rappresenta uno dei contributi più originali e influenti del nostro Paese alla storia della fotografia mondiale" (p. 27). Il potenziale comunicativo del fotoromanzo, la cui struttura e divulgazione ha consentito di raggiungere lettori lontani da altri mezzi di comunicazione, ha svolto un importante ruolo culturale grazie alla sua accessibilità, dovuta alla "combinazione di immagini fotografiche e testi brevi, spesso articolati in forma di dialogo" (p. 38), che ha consentito anche a "lettori deboli" di fruire di una narrativa immediata e gratificante. Per Sardelli, accessibilità, lentezza (le pagine del fotoromanzo consentono un ritmo lento di lettura) e sogno (il fotoromanzo ha operato come un "portale di accesso al sogno"), che rappresentano i tratti distintivi del fotoromanzo, lo possono rendere anche oggi uno strumento di comunicazione capace di offrire "modelli alternativi di comunicazione, fruizione culturale e relazione umana" (p. 42).

Il terzo capitolo è dedicato alla presentazione del Progetto "Fotoromanza" dell'Associazione culturale "Buona Idea!". Gianpaolo Celani, Presidente dell'Associazione e referente delle attività per le persone con disabilità, spiega che l'unione delle parole *fotoromanzo* e *romanza*, crea "un'immagine che richiama sia il genere narrativo illustrato con fotografie, sia la forma musicale lirica e melodica della romanza" (p. 47). Il Progetto "Fotoromanza", spiega il Presidente, ha coinvolto un gruppo di giovani adulti con disabilità intellettive e relazionali, che hanno partecipato alla realizzazione di un fotoromanzo. Il processo che ha portato a questa realizzazione, è derivato da un'attenta progettazione sia pedagogica (che è consistita nell'individuazione di una serie di obiettivi educativi ritenuti particolarmente formativi per le persone con disabilità coinvolte), che artistica: la scelta del tema, dell'ambientazione, la fotografia, la costruzione del racconto e dei dialoghi, l'allestimento delle sceneggiature, ecc. Le diverse fasi di realizzazione del progetto, hanno richiesto diversi incontri di preparazione, che sono durati da giugno 2023 fino a febbraio 2024, e hanno visto coinvolte – oltre alle persone con disabilità – anche figure educative e tecniche, compresi i familiari stessi delle persone con disabilità.

La scelta del racconto da rappresentare nel fotoromanzo è consistita nel rievocare il film "Non ci resta che piangere" (1984), di Roberto Benigni e Massimo Troisi. Tale scelta, ha comportato la necessità di individuare un luogo adatto a rievocare le scene del film, che è ambientato nel 1400. La località individuata è stata quella del Comune di Sermoneta, in provincia di Latina, che tramite la collaborazione dell'Associa-

zione Festeggiamenti Centro Storico di Sermoneta, ha consentito il coinvolgimento anche degli abitanti nell'allestimento delle varie scene del racconto.

Il testo, curato da Claudia Giorgini, si conclude con una ricca appendice che riporta le immagini che hanno consentito la realizzazione del fotoromanzo e alcuni stralci di interviste rivolte ai partecipanti.

L'esperienza documentata nel libro rappresenta sicuramente un esempio di come l'arte, e più in generale l'esperienza artistica, sia un mediatore di straordinaria efficacia per attivare processi di emancipazione delle persone con disabilità e che, nel contempo, è anche in grado di coinvolgere il territorio e la comunità. Nell'ultima pagina del libro si riporta una breve testimonianza dell'attrice Amanda Sandrelli, che debuttò nel cinema proprio nel film "Non ci resta che piangere", la quale conclude osservando che "l'arte, in tutte le sue forme espressive, costituisce non solo un'occasione ma un mezzo fondamentale attraverso il quale poter creare momenti comuni, capaci di sgretolare quei potenziali muri divisori, forse non più così visibili come un tempo, ma ancora tenacemente presenti nella mente delle persone e, proprio per questo, più difficilmente attaccabili" (p. 101).

Angelo Lascioli
Professore di Pedagogia speciale – Università di Verona
angelo.lascioli@univr.it

Comparing Inclusive Education: Teachers' Struggles in Italy and China
by Lishuai Jia and Marina Santi (2025)

Comparing Inclusive Education: Teachers' Struggles in Italy and China offers an ambitious and timely contribution to the international literature on inclusive education. Lishuai Jia and Marina Santi present a rigorous comparative study that examines the lived realities of teachers in Italy and China, two countries with distinct historical, cultural, and political trajectories but shared commitments to developing more inclusive educational systems. Through a nuanced qualitative methodology and an explicitly dialogical approach, the authors invite readers to reconsider inclusion not as a universal, uniform model, but as a culturally embedded, evolving, and context-dependent process.

The opening chapter establishes the conceptual foundations of the volume by tracing the global evolution of inclusive education from human rights frameworks, most notably the 1994 Salamanca Statement, to its contemporary role as a cornerstone of international education policy. The authors adeptly synthesize contested definitions of inclusion, highlighting tensions between access, participation, equity, and quality. This theoretical groundwork highlights the persistent diversity in how inclusion is understood worldwide and sets the stage for the book's comparative inquiry. Particularly compelling is the authors' standpoint that inclusion must be read through multiple lenses, human rights, social justice, pedagogical innovation, while acknowledging the continued challenges posed by entrenched educational structures.

Chapter 2 provides a systematic comparison of the Italian and Chinese policy landscapes. Italy's longstanding tradition of *integrazione scolastica*, reinforced by legislation such as Law 104/1992, is juxtaposed with China's more recent but rapidly expanding reforms, exemplified by the "Learning in Regular Classrooms" initiative and the development of Learning Resource Centers. While Italy positions inclusion as a cultural and ethical commitment grounded in egalitarian and social solidarity values, China's system reflects a more centralized structure marked by strong governmental oversight and persistent disparities across regions. The authors carefully unpack these differences without resorting to simplification, instead demonstrating how cultural legacies, Catholic social principles in Italy, Confucian values and exam-oriented structures in China, shape teachers' attitudes and systemic possibilities.

Chapters 3 and 4 constitute the empirical core of the book, offering in-depth analyses of teachers' perceptions in both countries stemming from interviews structured on an adapted empirical application of the *Understanding by Design* framework (Camedda & Santi, 2016; Wiggings & McTighe, 2005). The Italian case study reveals complex and sometimes conflicting interpretations of inclusion. Teachers articulate longstanding concerns regarding resource shortages, class size, and continuity of support personnel, while also illustrating a strong commitment to inclusion as an evolving ethical and pedagogical project. The authors' attention to historical shifts, from pre-1977 exclusionary practices to contemporary challenges, adds depth and nuance to these narratives. The corresponding chapter on China uncovers significant structural barriers that shape teachers' engagement with inclusion, including insufficient specialized training, large class sizes, and limited availability of professional support teachers. The predominance of a medical or deficit-oriented conceptualization of disability emerges clearly from the interviews, reflecting broader societal understandings and policy framings. Nevertheless, teachers also express strong aspirations for improvement, pointing toward systemic and curricular reforms as prerequisites for more effective practice. The contrast between policy ambition and everyday classroom realities is one of the most insightful aspects of this chapter.

Chapter 5 synthesizes the cross-cultural findings, drawing attention to convergences, such as the shared

value placed on diversity and the need for additional support, and divergences in how inclusion is idealized, operationalized, and constrained. The authors' use of the six analytical dimensions of *Understanding by Desing* (explanation, application, self-awareness, empathy, perspective, interpretation) offers a refined lens through which to understand teachers' complex professional and cultural positioning. While teachers in both countries emphasize the value of diversity, the need for targeted support, and the importance of the physical presence of students with disabilities in mainstream classrooms, their underlying understandings of inclusion differ markedly. Italian teachers tend to frame inclusion as a value-driven, transformative project rooted in long-standing cultural and legislative traditions, whereas Chinese teachers often approach inclusion through a more pragmatic lens shaped by resource availability, policy constraints, and prevailing social attitudes. This comparative perspective encourages readers to move beyond dichotomies and instead recognize the multiplicity of inclusive pathways emerging across educational systems.

The sixth and concluding chapter offers a theoretical reflection by situating the Italian and Chinese experiences within broader cultural imaginaries of diversity. The authors draw on the notion of "harmony without sameness", a heuristic lens for rethinking how educational communities might sustain plurality without erasing particularity, challenging assimilationist tendencies while avoiding superficial accommodation. By foregrounding these philosophical traditions, the authors introduce a culturally situated contribution to global inclusion debates and reinforce the book's broader argument: that meaningful international dialogue depends on engaging seriously with distinct epistemological and ethical foundations, and that inclusive education can flourish only when diversity is embraced as a source of enrichment and mutual development.

Overall, *Comparing Inclusive Education: Teachers' Struggles in Italy and China* is characterized by methodological transparency, cultural sensitivity, and sustained attention to teachers' perspectives. By integrating policy analysis, historical contextualization, and phenomenologically oriented empirical work, the volume contributes to comparative education and inclusive pedagogy in a way that remains attentive to complexity. For scholars, policymakers, and practitioners engaged in the pursuit of equitable schooling, Jia and Santi's work provides an illuminating and thought-provoking resource. It reminds us that inclusion is not a fixed model to be disseminated globally, but a dynamic process shaped by cultural traditions, political choices, and the everyday efforts of educators who navigate its complexities.

References

Camedda, D., & Santi, M. (2016). Essere insegnanti di tutti: atteggiamenti inclusivi e formazione per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, *15*(2), 141-149. https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1258

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.

Donatella Camedda
Assistant Professor in Education - Trinity College Dublin
Cameddad@tcd.ie