



UNESCO Chair

Generative Pedagogy and Educational Systems
to Tackle Inequality

Chair holder: prof.ssa Emiliana Mannese



unesco

Chair



SIGILLO DI MERITO

Dialogo interculturale - inclusione sociale



Ministero
dell'Università
e della Ricerca

Vol.7 , n. 2, 2025

ISSN 2704-873X

Special Issue

A
P



Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A

Università degli Studi di Salerno

Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese — Chair holder UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Vicedirettore

Maria Grazia Lombardi — Scientific Coordinator UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Comitato Editoriale

Francesca Antonacci — Università degli Studi di Milano-Bicocca

Roland Benedikter — Eurac Research, Chair holder UNESCO on Interdisciplinary Anticipation and Global- Local Transformation

Patrizio Bianchi — Portavoce Cattedra Unesco, Chair holder UNESCO on Education, Growth and Equality

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata

Comitato di Revisione

Luca Agostinetti (Università degli Studi di Padova), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno), Antonella Coppi (Università Telematica degli Studi IUL, Firenze), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria), José Gómez Galán (Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico), Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata), José González-Monteagudo (Universidad de Seville), Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo), Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara), Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari), Sofia Montecchiani (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara), Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena), Mimmo Pesare (Università del Salento), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo).

Comitato Scientifico

Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno), Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo), Luca Bianchi (Direttore SVIMEZ), Carlo Carboni (Università Politecnica delle Marche), Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre), Mauro Ceruti (Libera Università di Lingue e Comunicazione — IULM), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Giordano (Temple University of Philadelphia, Università degli Studi di Siena) Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marco Impagliazzo (Università degli Studi Roma Tre), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona), Paolo Orefice (Chair holder UNESCO on Human development and culture of peace), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Massimo Recalcati (Psicoanalista), Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise), Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Maurizio Sibilio (Università degli Studi di Salerno), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Rosanna Tammara (Università degli Studi di Salerno), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila).

Staff

Raffaella Marigliano - Università degli Studi di Salerno

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it
redazione@attualitapedagogiche.it
info@attualitapedagogiche.it

Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà

Editor: Prof. Paolo Orefice

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

Il cammino transdisciplinare della coscienza umana al di là della violenza. *Verso la ricomposizione dell'unità attraverso le diversità*

Paolo Orefice

Professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale

Università degli Studi di Firenze

Articoli

What is Transformation Design? The Case of Applied Transdisciplinarity to Govern Contemporary Change

Roland Benedikter

Educating for Eco-Social Justice: Transcomplex Ecology, Ecofeminism, and the Path to Sustainability

Tiziana Chiappelli

Cammini, corpo e fenomenologia della pace: mettere i piedi per terra con la natura

Angela Colonna, Gabriele Manella, Filippo Pistocchi, Rodolfo Valentini

La metodologia dell'Apprendimento Basato sui Problemi come pratica per favorire la conoscenza transdisciplinare

Stefano Costantini

In cammino con i giovani per la Pace: verso un modello rigenerativo per il Turismo

Fiorella Dallari, Gianluigi Bettin, Sara Ferrari, Silvia Grandi, Claudio Rossi, Sami Tawfik, Anna Trono

Il Ben-essere nella Filigrana della Pace: Non c'è pace senza Ben-essere

Silvio De Magistris, Giovanni Scotto, Alessandra Pistillo

Oltre i confini disciplinari. Lo *storytelling* come ecologia transdisciplinare del sapere

Silvia Guetta, Greta Martini

Service-Learning and Complex Thinking Development: A Transdisciplinary Approach to Education

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini

Conflitto e Generatività Pedagogica: la filigrana della pace nella transizione dall'Homo Sapiens all'Homo Generativus

Emiliana Mannese, Maria Grazia Lombardi, Maria Ricciardi

La Raccomandazione UNESCO "sull'educazione alla pace e ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile": codice trans-culturale di simboli condivisi per un'educazione trasformativa

Marco Mascia

Promuovere una nuova umanizzazione: la decolonizzazione del pensiero e la sfida dell'ecologia transdisciplinare

Carlo Orefice, Zoran Lapov, Javier Collado Ruano

Making the spiritual operational in education and support relationships. *Essence and meaning of an absent presence*

Florent Pasquier, Katia Mendez

La Pedagogia Generativa di Emiliana Mannese nell'era dell'Intelligenza Artificiale: per un'etica della formazione tra pensiero, coscienza e Sistema-Mondo

Maria Ricciardi, Maria Chiara Castaldi, Raffaella Marigliano, Maria Grazia Lombardi

Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarità

Editor: Prof. Paolo Orefice

Transdisciplinarità e Generatività per una cultura della Pace

Maria Ricciardi, Maria Chiara Castaldi, Maria Grazia Lombardi, Raffaella Marigliano, Emiliana Mannese

La ricerca azione partecipativa transdisciplinare nello sviluppo urbano sostenibile

Stefania Vitali

Presentazione
di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Il mondo è in guerra. Il pianeta vive questa tragica condizione in maniera differente. Le violenze, le sopraffazioni, le inadeguatezze esistenziali sono alla base di conflitti con un elevatissimo costo per la vita di bambini, donne e uomini. La vita, come concetto di massimo valore da custodire, è in crisi.

I massimi decisori mondiali non hanno nessuna consapevolezza culturale ed etica del loro ruolo. Non hanno il senso del valore delle parole – infatti, le usano male – e, soprattutto, non sono donne e uomini di pace. L'*Homo Generativus*, come ho teorizzato, è uomo di conoscenza, di costruzione comunitaria, di cultura, di natura, di Sistema-Mondo ed il Sistema-Mondo, nella sua struttura più profonda e costitutiva, è legato alla cultura della pace.

Questo numero dal titolo “Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà”, dedicato al Colloquio Transdisciplinare “La pace al di là della violenza. La sfida dell’Ecologia Transdisciplinare”, tenutosi il 7 novembre 2024 presso l’Università di Firenze – per il quale ringrazio l’organizzatore e l’editor, il Professore Paolo Orefice – offre una profonda ed ampia riflessione sulle opportune declinazioni della Pace, unica categoria da costruire, proteggere e per la quale vivere.

Vi auguro buona lettura

Emiliana Mannese

Oltre i confini disciplinari.
Lo storytelling come ecologia transdisciplinare del sapere

Crossing Disciplinary Borders.
Storytelling as a Transdisciplinary Ecology of Knowledge

Silvia Guetta* Greta Martini**

*Università degli Studi di Firenze, Italia, silvia.guetta@unifi.it

**Università degli Studi di Firenze, Italia, greta.martini@unifi.it

ABSTRACT

In un'epoca attraversata da crisi complesse e interconnesse, l'educazione è chiamata a ripensarsi come spazio di esperienza, relazione e trasformazione. Questo contributo propone una pedagogia umanistica transdisciplinare fondata sulla narrazione come forma epistemica, simbolica ed esperienziale, capace di generare consapevolezza critica, competenze etico-affettive e cittadinanza globale. Dopo una ricognizione teorica dei presupposti epistemologici del paradigma narrativo, il lavoro presenta alcune esperienze didattiche transdisciplinari realizzabili nel contesto scolastico, volte a intrecciare letteratura, storia, etica, media literacy e partecipazione attiva. L'oggetto culturale, attivato simbolicamente, diventa dispositivo generativo e catalizzatore di apprendimento trasformativo. La proposta si inserisce nel solco della Carta della Transdisciplinarietà (1994) e risponde alle raccomandazioni UNESCO sull'educazione alla pace e alla cittadinanza globale, offrendo una visione pedagogica integrata, sensibile e rigenerativa.

ABSTRACT

In a world marked by complex and interconnected crises, education must be reimagined as a space for experience, relationship, and transformation. This article outlines a transdisciplinary humanistic pedagogy grounded in storytelling as an epistemic, symbolic, and experiential form, capable of fostering critical awareness, ethical-affective competences, and global citizenship. After a theoretical overview of the narrative paradigm, the paper presents a selection of didactic practices applicable in school settings, designed to weave together literature, history, ethics, media literacy, and civic engagement. The cultural object, symbolically activated, becomes a generative device and a catalyst for transformative learning. Rooted in the principles of the Charter of Transdisciplinarity (1994) and aligned with UNESCO recommendations on peace education and global citizenship, this proposal offers an integrated, sensitive, and regenerative educational vision.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Transdisciplinarity; Storytelling; Narrative paradigm; Transformative learning; Agenda 2030

INTRODUZIONE

In un'epoca segnata dall'iper-specializzazione e dalla subordinazione del sapere a logiche performative e tecniche, l'educazione è oggi più che mai chiamata a una riforma del pensiero (Morin, 1999), capace di transcendere la frammentazione disciplinare per *transitare* verso una visione complessa, che integri saperi eterogenei e dimensioni molteplici dell'esperienza.

Come sostiene Morin, il percorso educativo non dovrebbe orientarsi verso l'accumulo di informazioni, ma formare una "testa ben fatta", capace di collegare, articolare, problematizzare e riflettere. In questo orizzonte epistemologico si colloca la *Carta della Transdisciplinarietà* (Nicolescu, Morin, de Freitas, 1994), che invita a superare i dualismi attraverso una "logica del terzo incluso" – alternativa al principio aristotelico di non contraddizione – per accedere a un sapere che riconosca l'irriducibile complessità dell'umano. La transdisciplinarietà non si limita a integrare le discipline, ma costruisce ponti tra livelli di realtà, attivando un pensiero che connette, genera relazione, transita tra ambiti di senso e apre un dialogo profondo tra scienze, arti e interiorità (Carta, art. 5).

Da questa prospettiva nasce l'idea di una pedagogia che si fonda sulle *humanities*, assumendo la narrazione non come semplice strategia didattica, ma come epistemologia incarnata: un'ecologia del sapere basata sull'esperienza, sull'interpretazione, sulla costruzione condivisa di significato. Questo paradigma affonda le sue radici nel concetto di *Homo Narrans*, proposto da Fisher (1984) e sviluppato da Ricoeur (1990), in cui la narrazione è riconosciuta come matrice profonda dell'identità individuale e collettiva, chiave d'accesso a una conoscenza relazionale, dialogica, trasformativa.

Muovendo dai presupposti teorici del *Rapporto Delors* (1996) e dagli obiettivi dell'Agenda 2030 – in particolare il Target 4.7¹⁰ – la proposta di una rinnovata pedagogia umanistica individua nello *storytelling* una pratica trasformativa, capace di coniugare dimensioni cognitive, etiche ed estetiche. Quando intrecciata alla transdisciplinarietà, la narrazione diventa catalizzatore di obiettivi chiave per il XXI secolo – dalla *media literacy* al pensiero critico, dalla *pattern recognition* alla costruzione di pace – ridefinendo la scuola come comunità di pratiche in cui docenti e studenti co-costruiscono senso.

HOMO NARRANS

Storytelling e apprendimento transdisciplinare

Se la narrazione connette vissuti e identità, attribuisce senso al tempo e ai legami, rivelandosi una forma di sapere incarnato e relazionale, allora per muoversi nella complessità dell'umano è necessario ripensarla non come semplice accessorio del discorso educativo, ma come struttura fondativa dell'esperienza cognitiva e forma epistemica primaria.

Come sottolinea Jerome Bruner, il pensiero narrativo rappresenta una modalità di conoscenza distinta, ma non meno rigorosa, rispetto a quella logico-scientifica, perché si fonda sulla costruzione di significato, sulla negoziazione intersoggettiva del senso e sulla capacità di rendere coerenza al mondo attraverso il racconto (Bruner, 1990). Jean-Marie Schaeffer approfondisce questa prospettiva affermando che l'esperienza estetica della narrativa provoca un'attivazione cognitiva, e che il racconto è un laboratorio simbolico in cui l'individuo esplora e modella la propria visione del mondo.

¹⁰ Il Target 4.7 dell'Agenda 2030 richiede agli Stati membri di "garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la cultura della pace e della non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale" (United Nations, 2015, p. 17).

La narrazione, in questa chiave, non serve solo a comunicare o emozionare, ma diventa dispositivo cognitivo e trasformativo, in grado di sostenere processi di comprensione profonda della realtà.

Nicolescu afferma che “la conoscenza disciplinare e transdisciplinare non sono antagoniste ma complementari” (2012, p. 12), e in questo lo storytelling assume una valenza proprio per la sua natura molteplice: attraversa i confini disciplinari e li mette in dialogo, riuscendo ad integrare arti, scienze e vissuto in un unico ordito di senso.

In un paradigma educativo che riconosce la realtà come complessa, stratificata e non compartimentabile, la narrazione – per sua natura transdisciplinare – si configura quindi come uno strumento capace di connettere ciò che appare disgiunto, integrando sapere, esperienza ed emozione nella costruzione di mondi di senso condivisi. Non si limita a rappresentare il mondo: lo plasma, lo rende abitabile e comprensibile, radicandosi nel gesto profondamente umano del *pensiero letterario*, che

per sua essenza, abbraccia e collega tutti gli aspetti relazionali dell'umano: con il mondo, con gli altri, con se stessi, con il passato e con l'avvenire, con la realtà e con la finzione, con la fisicità e con l'astrazione. Dal momento che [...] si elabora prioritariamente tramite il linguaggio, la letteratura mette certamente in atto tutte le potenzialità che quest'ultimo offre, eliminando ogni barriera ‘disciplinare’ artificiosamente, scolasticamente, imposta. (Geat, 2017, p. 7)

DALLA NARRATIVITÀ ALLA PEDAGOGIA UMANISTICA

Un paradigma transdisciplinare

Dall'esigenza di restituire centralità alla persona e al suo processo di costruzione di senso, rispondendo al bisogno educativo di un sapere incarnato, plurale e trasformativo nasce il paradigma transdisciplinare della pedagogia umanistica. Questo approccio si fonda sull'idea che l'essere umano sia, per natura, un *Homo Narrans* – un essere che pensa e apprende raccontando, ascoltando, costruendo e tramandando narrativamente.

Da questi blocchi di partenza, e con la consapevolezza di mettere in relazione cognizione, emozione, spiritualità e corporeità, alla narrazione si riconosce valore come spazio educativo e pratica di connessione, in cui tutti i livelli di realtà si intrecciano in un tessuto profondamente connesso all'umano. Perché ciò accada, la transdisciplinarietà deve saper mantenere la tensione tra strategia metodologica e condizione epistemologica, necessaria per formare soggetti complessi e responsabili, dotati dei giusti strumenti critici. Il sapere non si deve configurare come somma di contenuti, ma come campo in cui lo studente costruisce significati connettendo e intrecciando saperi, affrontando in modo consapevole il rischio dell'interpretazione, e reinserendo l'oggetto culturale nel vissuto personale e collettivo. In questo processo, sviluppa la capacità di orientarsi, scegliere, costruire e trasformare attivamente il proprio percorso di conoscenza.

Come già intuito da Dewey e formalizzato successivamente da Mezirow nella teoria del *Transformative Learning*, l'apprendimento autentico infatti non consiste nell'acquisizione di informazioni, ma nella capacità di trasformare le proprie prospettive, orientando il pensiero verso la consapevolezza critica e la generazione di senso. Per farlo, il docente assume il ruolo di *intellettuale relazionale*, in sintonia con la pedagogia critica di Paulo Freire (1970), in cui l'educazione autentica si realizza come processo orizzontale, dove insegnante e studente co-costruiscono il sapere in un rapporto di reciproca scoperta. L'aula diventa così una *comunità di pratiche* (Wenger, 1998), uno spazio condiviso in cui la partecipazione attiva e la negoziazione dei significati rendono l'apprendimento autentico, situato, riflessivo. In questo contesto, l'oggetto culturale – testo letterario, opera d'arte, film, brano musicale, documento storico, *ac similia* – smette di essere materia inerte di trasmissione unilaterale e diventa dispositivo transdisciplinare, capace di attivare connessioni, memorie e visioni.

Lungi dal ridurre le discipline umanistiche a strumenti ancillari, questa proposta le riconosce come saperi fondativi dell'umano, luoghi privilegiati di mediazione simbolica. La letteratura è uno spazio simbolico in cui l'individuo può esercitare l'immaginazione critica, esplorare l'alterità e costruire senso attraverso l'incontro tra esperienza, emotività e mondi possibili. All'incrocio tra narrazione, esperienza e trasformazione, si colloca dunque l'idea di una pedagogia che usa il sapere umanistico come pratica di cura e responsabilità. In dialogo con i principi espressi nella *Carta della Transdisciplinarietà*, questa proposta pedagogica integra le discipline con le esperienze, in una visione complessa e situata, contribuendo alla costruzione di un'ecologia del sapere orientata alla dignità dell'umano e all'acquisizione di competenze, condizione necessaria per un orizzonte educativo di pace.

COMPETENZE PER LA COMPLESSITÀ

Narrazione, cittadinanza globale e costruzione di pace

Nel nostro tempo attraversato da crisi ecologiche, sociali e culturali, l'educazione è chiamata a formare soggetti capaci di abitare la complessità, riconoscere le connessioni tra fenomeni apparentemente distanti, contribuire alla costruzione di un mondo più giusto, consapevole e sostenibile. In questo, competenze trasversali come pensiero critico, *media literacy*, consapevolezza empatica, cooperazione e *pattern recognition* non sono corollari, ma nervature di un'educazione trasformativa orientata al *lifelong learning*.

Già il Rapporto Delors (UNESCO, 1996) aveva intuito la direzione da prendere, individuando quattro pilastri per l'educazione del XXI secolo: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e a essere. Con uno sguardo rinnovato alle sfide attuali, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite ne rilancia le istanze con forza progettuale, in particolare nel Target 4.7, che invita a offrire a tutti gli studenti le competenze per promuovere sviluppo sostenibile, diritti umani, parità di genere, cultura di pace, cittadinanza globale e rispetto per la diversità (UN, 2015). Ma senza una trasformazione reale dei linguaggi educativi, questi obiettivi rischiano di restare aspirazioni retoriche, prive di ricaduta. È qui che si inserisce la proposta transdisciplinare di una pedagogia umanistica, che intreccia saperi e narrazione in un'esperienza capace di generare competenze cognitive, etiche, affettive e relazionali. Educando alla complessità, lo storytelling rivela nessi, disinnesca stereotipi, apre scenari inaspettati. Stimolare le competenze del raccontare, dell'elaborare i vissuti e dell'ascoltare significa riconoscere la presenza e *abitare mondi altri*, vedere relazioni invisibili, costruire coesistenza.

Pensiamo alla *media literacy*, ad esempio. Non è solo decodifica digitale, ma una postura critica: strumento di orientamento essenziale – insieme a critical thinking e pattern recognition – in un ecosistema comunicativo saturo, manipolatorio e frammentato. L'UNESCO la riconosce come competenza chiave del XXI secolo, utile ad analizzare testi, interrogare codici culturali e smascherare narrazioni tossiche. Lo *storytelling* diventa così palestra viva: analisi, costruzione e confronto tra storie attivano una pratica dialogica fondata sul riconoscimento dell'altro. La narrazione alimenta una pedagogia della pace che disvela, interroga e responsabilizza, facendo della scuola un'officina di cittadinanza globale consapevole, in cui l'apprendimento ritrova profondità, direzione e umanità.

Mettere a confronto contesti e linguaggi educativi differenti “può aprire nuove strade di conoscenza sull'importanza dell'attività laboratoriale [...] per l'integrazione e la partecipazione in ambito educativo” (Guetta, 2024a). Discutere narrativamente dilemmi morali, in questo quadro, incoraggia la riflessione, l'ascolto autentico e l'empatia, che sono alla base del vivere insieme in pace.

DOCENTI E STUDENTI COME CO-COSTRUTTORI DI SENSO

Pratiche per un'educazione esperienziale

Perché la transdisciplinarietà possa incarnarsi nella prassi didattica quotidiana, è necessario costruire un'ecologia dell'apprendimento fondata sulla relazione e sull'esperienza, all'interno di una scuola pensata come una comunità di pratiche (Wenger, 1998), in cui tutti gli attori coinvolti – docente, studente, oggetto culturale – partecipano attivamente alla costruzione del significato e del sapere. Il docente, in questo orizzonte, è un intellettuale relazionale: facilitatore, mediatore e co-apprendente, capace di generare contesti situazionali interroganti. Lo studente, a sua volta, è soggetto cognitivo ed esistenziale, portatore di vissuti e prospettive che si configurano come risorse esperienziali. L'oggetto culturale diventa tramite la narrazione un dispositivo transdisciplinare che intreccia dimensioni cognitive, affettive e simboliche, attivando visioni complesse e riflessioni critiche.

Del resto, l'esperienza estetica genera una conoscenza che sfugge alla logica razionalista, attivando *pattern* simbolici e risonanze emotive (Schaeffer 1999). È su questo terreno che deve fondarsi una pedagogia capace di mettere in dialogo linguaggi molteplici – artistici, scientifici, filosofici, tecnici, storici – riconoscendo pluralità e complessità come principi costitutivi del conoscere. Come afferma Basarab Nicolescu (2002), il *terzo incluso* rappresenta una logica alternativa e generativa, che permette al sapere di trasformarsi in comprensione e alla disciplina di aprirsi al reale secondo una postura epistemologica e professionale capace di *abitare*¹¹ l'oggetto culturale con consapevolezza.

La terza dinamica, quella dello stato-T, si esercita a un altro livello di realtà, dove ciò che appare disgiunto è in realtà unito e ciò che appare contraddittorio è percepito come non contraddittorio. [...] In una triade del terzo incluso, i tre termini coesistono nello stesso momento nel tempo. (Nicolescu, 2002, p. 29)

Docenti e studenti, co-costruttori di senso, sono chiamati a incarnare “rigore, apertura e tolleranza” – tratti fondanti della transdisciplinarietà (Carta, art. 14) – per trasformare l'aula in uno spazio critico e relazionale. Ne derivano esperienze didattiche molteplici: laboratori narrativi, percorsi di scrittura, performance art e pratiche interpretative che intrecciano linguaggi diversi. In questi spazi dinamici prende forma un'educazione alla complessità che, come afferma Morin (2001), collega il sapere al contesto e l'individuo alla società. La narrazione, come ordito di senso, diventa principio attivo dell'apprendimento trasformativo: motiva, stimola, attiva un'intelligenza etico-emotiva e simbolica. La scuola, così, smette di contenere saperi per diventare luogo vivo e plurale, dove il sapere si intreccia alla vita e apre spazi di possibilità.

OGGETTI CULTURALI E PRATICHE NARRATIVE

Percorsi transdisciplinari tra teoria ed esperienza

Esperienze didattiche che mettono in dialogo pratiche narrative e approcci transdisciplinari sono già note nel panorama internazionale, e dimostrano che quando il sapere è esperito in prima persona può trasformarsi in coscienza attiva, generando visioni alternative del mondo e impatti reali sul tessuto sociale. Freire ricorda che l'educazione autentica non si riduce a un atto trasmissivo, ma si configura

¹¹ Il concetto di “abitare il sapere” si inserisce nella cornice della complessità di Edgar Morin, secondo cui la conoscenza non è mai neutra né separabile dall'esperienza vissuta. Apprendere significa abitare un sistema di saperi e livelli di realtà interconnessi, in cui il soggetto si confronta con la complessità del mondo in modo incarnato, affettivo e trasformativo.

come *praxis*, ovvero “azione e riflessione sull’uomo e sul mondo per trasformarlo” (Freire, 1970, p. 84), in quello che è un processo narrativo di costruzione dialogica di significato ed esperienza (Bruner 1996). Il progetto *JustUs*, ideato da Elspeth Tilley (2024), ad esempio, ha utilizzato il teatro applicato per esplorare criticamente i temi della giustizia sociale tramite laboratori di simulazione storica e riscrittura creativa: gli studenti hanno partecipato alla ricostruzione attiva di eventi complessi, sviluppando *agency*, pensiero critico e consapevolezza etica. Un simile approccio trova radici profonde nelle riflessioni di Martha Nussbaum, secondo cui le arti e le scienze umane sono essenziali alla formazione di cittadini democratici, poiché la capacità narrativa “consente di immaginare il mondo dal punto di vista di un’altra persona” (Nussbaum 2010, p. 36) ed esercitare l’empatia come strumento di coesistenza.

Narrare non è solo raccontare, ma costruire percorsi, abitare mondi e generare coscienza attraverso l’oggetto culturale, inteso come medium cognitivo ed emotivo, capace di attivare letture multiple e riflessioni etiche, storiche e sociali. Così il sapere diventa spazio simbolico e protettivo: una “scena didattica” dove gli studenti affrontano temi complessi elaborando il vissuto attraverso lo sguardo trasfigurante del linguaggio artistico e letterario. Traslando la propria soggettività in quella di un personaggio narrativo, gli studenti riescono ad avvicinarsi a nodi problematici senza esporsi direttamente: è attraverso la finzione che l’identificazione avviene, e con essa l’esperienza di emozioni e dilemmi morali che, pur filtrati, agiscono su un piano personale e profondo. Tale coinvolgimento, per essere davvero formativo, deve avvenire all’interno di un contesto educativo improntato alla fiducia, al rispetto e alla cura relazionale, in cui lo spazio simbolico del racconto venga mediato con attenzione, cautela e responsabilità da parte del docente.

È proprio questa distanza apparente che consente una partecipazione autentica: attraverso la narrazione e la mediazione, il vissuto si fa conoscenza incarnata, generando consapevolezza e competenze trasversali di tipo cognitivo, relazionale ed etico.

Molte opere letterarie si prestano ad applicazioni di questo tipo. La dinamica dei *Promessi Sposi* offre spunti per riflettere su fenomeni relazionali come bullismo, prevaricazione, stalking, violenza emotiva, riportandone lo studio nel novero di esperienze conosciute dagli studenti. *Se questo è un uomo* diventa un dispositivo etico-narrativo in cui la parola è resistente, atto testimoniale che interroga dignità, alterità, colpa e memoria. La letteratura distopica e post-coloniale arricchisce ulteriormente questo orizzonte: *1984* di Orwell, *Il racconto dell’ancella* di Atwood, *Il mondo nuovo* di Huxley, *The Hungry Tide* di Ghosh offrono occasioni per interrogare potere, linguaggi, identità, disuguaglianze e sfide ecologiche. In questo modo, non solo *cosa* si racconta, ma anche *come*, *da dove* e *quando* diventano categorie educative fondamentali per il pensiero critico. Agendo come ponte cognitivo ed emotivo tra sapere, esperienza e coscienza, ogni oggetto culturale può diventare un habitat formativo esperienziale: un laboratorio di complessità dove si impara non solo ad analizzare, ma ad abitare, riconoscere, trasformare il sapere perché

un’educazione autentica non può privilegiare l’astrazione, come strumento di conoscenza, rispetto ad altri. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare. L’educazione transdisciplinare rivaluta il ruolo dell’intuizione, dell’immaginazione, della sensibilità e del corpo nella trasmissione delle conoscenze. (Carta della Transdisciplinarietà, 1994, art. 13)

Il paradigma umanistico, così delineato, può innestarsi in dialogo fertile con altri approcci educativi consolidati e innovativi che condividono la centralità dell’esperienza e della partecipazione attiva dello studente, e che mirano a superare i confini rigidi tra le discipline. Pratiche come il *Service*

*Learning*¹² e modelli didattici che promuovono l'autonomia, la ricerca attiva e la cooperazione tra pari rappresentano strumenti efficaci per sviluppare posture riflessive, trasformative, collaborative. La forza di questa proposta sta nella sua autonomia operativa: applicabile anche all'interno della didattica tradizionale, offre percorsi accessibili, agili e incisivi, capaci di attivare competenze chiave come il pensiero critico, la consapevolezza culturale e sociale. Fondamentale, però, è che simili attività si svolgano in un contesto didattico democratico, solido e relazionalmente sicuro, con una cornice di senso chiara e supervisionata, affinché la costruzione immaginaria possa generare consapevolezza etica senza semplificazioni o distorsioni.

Lupus in fabula e propaganda: pattern recognition e cittadinanza consapevole

L'attività si fonda sull'esperienza della simulazione narrativa applicata alla propaganda, con l'obiettivo di favorire la pattern recognition e sviluppare competenze critiche in merito alla comunicazione persuasiva. Dopo un lavoro preliminare di analisi sul testo di Orwell *La Fattoria degli Animali* e documenti storici per comprendere i meccanismi retorici della propaganda, gli studenti partecipano a una simulazione ispirata al gioco di ruolo noto come *Lupus in fabula*, guidata dal docente in veste di narratore. Ogni partecipante riceve un ruolo segreto, assegnato casualmente tra due fazioni opposte – una “dominante” e una “resistente” – che solo il narratore conosce. L'obiettivo è convincere gli altri della propria posizione, usando le tecniche persuasive analizzate e mimando le dinamiche tipiche della propaganda storica e mediatica.

Durante la simulazione, i “giocatori” interagiscono in un contesto narrativo controllato in cui le alleanze, le accuse e i sospetti vengono costruiti attraverso il linguaggio e gestiti dal docente che agisce da mediatore. Nei momenti di “notte narrativa”, solo la fazione dominante apre gli occhi e si riconosce, proprio come nel gioco originale, aumentando la tensione e la necessità di utilizzare argomentazioni forti e coerenti.

Solo dopo la chiusura del gioco, in fase riflessiva, si passa alla rielaborazione scritta: ciascun partecipante ricostruisce le proprie strategie e quelle osservate nei compagni, tracciando una mappa collettiva dei pattern linguistici e comportamentali della propaganda.

Il fine non è solo la decostruzione dei dispositivi retorici legati alla storia, ma anche lo sviluppo di anticorpi etici e critici per la formazione di uno sguardo consapevole sul presente: la capacità di riconoscere tentativi di manipolazione da parte dei media, di qualunque natura essi siano.

Alda Merini e il simbolico come spazio sicuro per l'empatia e l'autocoscienza

Il terzo esempio si concentra sull'attivazione del pensiero critico e dell'autocoscienza emotiva, a partire da testi che tematizzano il dolore psichico, la marginalità e l'identità ferita. Le poesie di Alda Merini – insieme alle scritture di Sylvia Plath o narrazioni come *Il fu Mattia Pascal* – vengono proposte come schermi simbolici attraverso cui gli studenti possono esplorare emozioni complesse senza sovraesporsi. La narrazione poetica agisce come *luogo terzo*: uno spazio intermedio capace di sospendere il giudizio morale, attivare risonanze empatiche e generare una riflessione profonda. Trattandosi di tematiche particolarmente sensibili, è fondamentale che la proposta venga attivata all'interno di un contesto relazionale positivo, supportivo e non giudicante, in grado di garantire

¹² Basato su radici pedagogiche più ampie, con John Dewey e Paulo Freire come precursori, il termine *Service Learning* è stato coniato alla fine degli anni Sessanta da Robert Sigmon e William Ramsey. È una metodologia educativa che integra l'apprendimento curricolare con attività di servizio alla comunità, favorendo lo sviluppo di competenze, conoscenze e consapevolezze etico-sociali attraverso l'esperienza concreta e la riflessione critica.

sicurezza emotiva e mediazione attenta da parte del docente, che la articola in due fasi: da un lato, l'analisi dei testi; dall'altro, la produzione di riscritture personali ispirate a personaggi storici o contemporanei.

Questo doppio movimento trasfigura l'esperienza in sapere situato che può essere condiviso. Il percorso si completa con una condivisione volontaria dei testi o con una riflessione meta-esperienziale sull'atto della scrittura, valorizzando il gruppo come *safe space* in cui apprendere anche l'ascolto empatico e il rispetto dell'alterità. In sintonia con le teorie sull'intelligenza emotiva, il laboratorio stimola una consapevolezza empatica più profonda, e

l'empatia, come abbiamo visto, conduce alla cura, all'altruismo e alla compassione. Vedere le cose dalla prospettiva di un altro indebolisce gli stereotipi, promuovendo così la tolleranza e l'accettazione delle differenze. (Goleman, 1995, p. 285)

La poesia, così attivata, favorisce quella *perspective transformation* che consente di riformulare le proprie cornici di significato (Mezirow, 1997), coltivando la capacità – come osserva Martha Nussbaum – di immedesimarsi nella vita degli altri, imparando a riconoscere e comprendere emozioni altrui e proprie attraverso il racconto. Questa attitudine narrativa diventa così una via per esercitare e sviluppare una coscienza etica e relazionale, le quali capacità

sono sempre più richieste nella nostra società pluralista, poiché permettono alle persone di convivere nel rispetto reciproco e di creare la possibilità di un discorso pubblico produttivo. Queste sono le arti fondamentali della democrazia. (Goleman, 1995, p. 285)

CONCLUSIONI

Il paradigma transdisciplinare della pedagogia umanistica si fonda sull'idea che il sapere non sia un oggetto da acquisire, ma un'esperienza da abitare, in cui l'oggetto culturale diventa catalizzatore di apprendimenti trasformativi, generatore di consapevolezze etiche, interrogazioni profonde e forme di impegno attivo.

Radicalandosi nello spirito della *Carta della Transdisciplinarità*, questa proposta si configura come attuazione concreta del suo invito a oltrepassare la frammentazione epistemologica, promuovendo una riforma del pensiero in linea con le intuizioni sulla complessità di Morin e la logica del terzo incluso di Nicolescu. “La transdisciplinarità non cerca il dominio fra più discipline, ma l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera.” (Carta della Transdisciplinarità, 1994, art. 3): rigenerarle in chiave dialogica significa riportarle nell'esperienza dello studente, rimetterle in comunicazione attraverso il linguaggio narrativo che, come ponte simbolico, connette i saperi e i soggetti che li abitano. Questo cambio di sguardo valorizza i repertori culturali della struttura scolastica, invitando docenti e studenti a *osare* nuove forme di interpretazione e co-costruzione *usando* l'attivazione narrativa dell'oggetto culturale per aprire lo spazio orizzontale in cui la conoscenza si fa esperienza e l'apprendimento diventa relazione.

Tale approccio risponde alle raccomandazioni sull'educazione alla cittadinanza globale, alla pace e allo sviluppo sostenibile, e dà forma concreta ai quattro pilastri del *Delors Report* – conoscere, fare, essere e vivere insieme – che qui si incarnano in una sintesi narrativa ed esperienziale all'interno di comunità di pratiche autentiche, dove ogni attore partecipa attivamente al processo educativo. Così prende forma una pedagogia che, invece di frammentare e ridurre, ricompone ed amplifica. In questo modo, la narrazione si configura come fondamento etico di un'ecologia transdisciplinare del sapere,

capace di abbracciare la complessità del presente e generare, attraverso la parola condivisa, coscienza critica, cittadinanza globale e cultura di pace.

BIBLIOGRAFIA

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Commissione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C189/1.

Fischer, W. R. (1984). *Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument*. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

Geat, M. (a cura di). (2017). *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta*. Roma: RomaTrE-Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Guetta, S. (2024a). *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti. Sentieri verso la pace con noi stessi e gli altri*. Roma: Aracne.

Guetta, S. (2024b). *Un banco di prova: educare alla convivenza pacifica e alla cittadinanza globale*. *Testimonianze*, 555–556, 47–55.

Guetta, S. (2025). Intersections among Higher Education, Peace Education, Sustainability and Service Learning: Civic engagement for the present and the future. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 1250–1262). Associazione “Per Scuola Democratica”.

Herman, D. (2013). *Storytelling and the sciences of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse*. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nicolescu, B., Morin, E., & de Freitas, L. (1994). *Carta della Transdisciplinarietà*. Arràbida: UNESCO.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2012). *The need for transdisciplinarity in higher education in a globalized world*. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 3.

Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Orefice, P. (2009). La Ricerca Transdisciplinare nella Creazione dei Saperi e del Cambiamento Equilibrato della realtà per l'Ecoumanesimo planetario. In F. Batini & M. Da Vela (a cura di), *Educazione degli adulti: strategie per il futuro* (pp. 33–41). Massa: Transeuropa.

Orefice, P. (2011). L'orientamento teorico e operativo della Cattedra UNESCO di Firenze. In P. Orefice, G. Del Gobbo, M. R. Mancaniello, & S. Guetta (a cura di), *Orientamenti teorici e azioni strategiche, Cattedra Transdisciplinare UNESCO Sviluppo Umano e Cultura di Pace* (pp. 31–44). Firenze: Firenze University Press.

Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.

Schaeffer, J.-M. (2017). *Piccola ecologia degli studi letterari*. Macerata: Quodlibet.

Tilley, E. (2024). *Applied theatre as transdisciplinary research: JustUs and the quest for second-order change*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), 214–232.

UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1.

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (The Delors Report)*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Global citizenship education for lifelong learning: A conceptual framework*. Paris: UNESCO.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ATTRIBUZIONI

L'introduzione, i paragrafi *Competenze per la complessità, docenti e studenti come co-costruttori di senso* e le *Conclusioni* sono da attribuire a Silvia Guetta. I paragrafi *Homo Narrans, Dalla narratività alla pedagogia umanistica* e *Oggetti culturali e pratiche narrative* sono da attribuire a Greta Martini.