

Quaderni di **pedagogia** della **scuola**

Le competenze

Sociali
ed **E**motive
a scuola

volume I

 EDITRICE
LA SCUOLA

9 - 2025/2

Dare forma al sentire

L'ermeneutica dell'esperienza per una pedagogia situata

Greta Martini

Università degli Studi di Firenze

Abstract

Negli ultimi decenni le competenze socio-emotive sono entrate al centro del dibattito e delle politiche (fino alla Legge 22/2025), ma la loro traduzione in *framework* operativi (CASEL, OCSE) rischia di appiattirle su logiche addestrative e misurative. Il contributo argomenta che una via privilegiata, tra le possibili, per far emergere la loro specificità è la pratica narrativa: un lavoro di senso che, nella scuola, dà forma all'esperienza e attiva consapevolezza di sé, regolazione emotiva ed empatia. Collocate entro un orizzonte transdisciplinare che congiunge estetica, cognizione ed etica, e illuminate da una critica pedagogica alla standardizzazione, tali competenze appaiono non come indicatori, ma come pratiche di formazione integrale. Ne discendono criteri di progettazione e valutazione situata e un rafforzamento dell'*agency* professionale dei docenti.

Parole chiave: competenze socio-emotive, narrazione, pedagogia critica, transdisciplinarietà, esperienza estetica

In recent decades, socio-emotional competences have moved center-stage in research and policy (including Italy's Law 22/2025), yet their operationalization within frameworks such as CASEL and OECD often flattens them into drill-and-measure routines. This article argues that one privileged pathway, among others, is to enact them as narrative practice: a work of meaning that, in school, shapes experience and activates self-awareness, regulation and empathy. Placed within a transdisciplinary horizon linking aesthetics, cognition and ethics, and read through a critical pedagogical lens wary of standardization, these competences appear not as indicators but as practices of integral formation. The argument yields criteria for situated design and assessment and strengthens teachers' professional agency

Key words: socio-emotional skills, narrative, critical pedagogy, transdisciplinarity, aesthetic experience

1. Introduzione

In uno scenario segnato da rapide accelerazioni tecnologiche e dalla crisi delle mediazioni culturali¹, preme l'urgenza di ripensare il ruolo della formazione dinanzi a un sentire parcellizzato, esibito e insieme represso. Ancorché il riconoscimento delle competenze socio-emotive in un contesto normativo in evoluzione, dalle Raccomandazioni europee² all'Agenda 2030³, appaia imprescindibile, la sua traduzione operativa entro *framework* internazionali, quali CASEL⁴, rischia di produrre standardizzazioni tecnicistiche, sacrificando la complessità dei processi a una misurabilità che ne svuota il potenziale trasformativo. Adottare uno sguardo teorico-critico su tali istanze significa allora affrontarle epistemologicamente come questione di senso, interrogando le radici pedagogiche di un'educazione integrale per approdare, infine, a criteri di progettazione capaci di tenere insieme sapere, sentire e agire. Un simile itinerario speculativo sposta l'attenzione dai modelli prescrittivi alla qualità delle pratiche formative, e dalla misurazione degli esiti alla comprensione dei processi attraverso cui l'esperienza viene simbolicamente mediata nei contesti educativi.

Letto con lenti antropologico-sociali, tale orizzonte si nutre della naturale tendenza umana a configurare l'esperienza in storie, tessendo nel tempo nessi causali e significati che orientano la comprensione di sé e del mondo: una disposizione evolutivo-culturale che, fin dalle prime interazioni, struttura memoria autobiografica e identità, affinandosi nella pratica dialogica⁵. È quanto Jerome Bruner descrive come *biology of meaning*, tratto emergente da «quanto precocemente gli esseri umani entrano nell'universo del senso, in particolare senso narrativo, al mondo intorno a loro»⁶. La narrazione, dispositivo euristico per eccellenza, ha dunque l'opportunità di traghettare l'educazione verso una pedagogia critica che rivendica una concezione emancipativa delle competenze emotive, ove l'esperienza estetica diviene ponte tra cognizione, etica e trasformazione.

1 Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2024.

2 Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning* (2018/C 189/01), OJ C 189 (04.06.2018).

3 UNESCO, *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*, Parigi 2023.

4 Si fa riferimento al *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), che ha sistematizzato l'apprendimento socio-emotivo attorno a cinque aree di competenza, e allo *Studio sulle Competenze Sociali ed Emotive* (*Survey on Social and Emotional Skills*) promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che mira a una loro rilevazione su scala internazionale.

5 A. McCabe, C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ 1991.

6 J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge MA 1990, pp. 68-69.

In una contemporaneità che silenzia il sentire nel frastuono della performance, la scuola può così recuperare la sua funzione di presidio emotivo e culturale, facendo delle emozioni una materia di conoscenza tramite la quale le nuove generazioni, sfruttando anche le ecologie digitali che sono abituate ad abitare, possano riconoscere, accogliere e affrontare la propria e altrui alterità interiore in un contesto che coltivi profondamente *humanitas* e *civitas*.

2. Decostruire il riduzionismo

Per quanto centrale, sull'istituzionalizzazione delle competenze socio-emotive incombe tuttavia il rischio di quella deriva tecnicistica che Gert Biesta definisce *learnification*: la traduzione del linguaggio denso dell'educazione nel lessico povero e misurabile di un apprendimento *performativo*⁷ in uno slittamento semantico, che spinge a concepire il processo formativo come ingegnerizzabile, con esiti prevedibili e certificabili. Una prospettiva che, tuttavia, snatura il valore autentico di una formazione che non può risolversi nella produzione di un soggetto performante, ma che deve piuttosto accendere il desiderio di esistere in modo consapevole, soprattutto in un mondo che delega ormai sempre di più la *performance* alle macchine, in un ecosistema digitale che minaccia di atrofizzare la *lettura profonda* e l'analisi critica⁸. L'approccio dei *framework* attuali evoca, per molti versi, quella logica *bancaria* criticata da Paulo Freire, dove le competenze emotive, anziché coltivate come dimensioni integrali, verrebbero depositate quali pacchetti di nozioni inerti. Rifiutando questa frammentazione e recuperando il sentire entro l'agire educativo, diventa invece possibile «sperimentare pienamente la capacità di comparare, giudicare, scegliere, decidere», poiché è in questo esercizio che «donne e uomini eticizzano il mondo o trasgrediscono l'etica»⁹. A suffragio di una simile visione olistica interviene la ricerca neuroscientifica contemporanea che, smantellando i presupposti dualistici cartesiani, dimostra con Antonio Damasio come la decisione razionale sia inestricabilmente legata a «marcatori somatici»¹⁰. In altri termini, l'apprendimento significativo viene attivato da emozioni complesse che ancorano la conoscenza all'identità, secondo un processo che, come chiarisce Mary Helen Immordino-Yang, radica le emozioni sociali nel meccanismo di regolazione biologica, attivando «sistemi corticali di alto livello coinvolti nella costruzione narrativa, nel pensiero critico e nella memoria»¹¹.

7 G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2022.

8 M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

9 P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2021, p. 59.

10 A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 2025.

11 M.H. Immordino-Yang, R. Gotlieb, *Embodied brains, social minds, cultural meaning. Integrating neuroscientific and educational research on social-affective development*, «American Educational Research Journal», 54, 1 (2017), p. 354S.

È qui che trova spazio una *pedagogia ermeneutica* delle emozioni¹²: una comprensione che si realizza attraverso la condivisione protetta del sentire, dove l'insegnante, al fianco di quella di prosecutore/trice della trasmissione del sapere, assume la postura dell'intellettuale trasformativo/a delineata da Henry A. Giroux agendo quale mediatore/trice culturale capace di facilitare l'emergere di una coscienza critica e lavorando sull'assimilazione esperienziale della cultura per la formazione di soggettività emancipate¹³. Si apre così un orizzonte pedagogico volto a «coltivare l'umanità»¹⁴ in contesti relazionali vivi: la democrazia, dopotutto, «può essere promossa solo da una cultura che sia ricettiva sia nei contenuti curriculari sia nello stile pedagogico», una cultura in cui «le capacità di amare e di provare compassione infondano l'interezza dello sforzo educativo»¹⁵. Poiché l'essere umano è intrinsecamente sociale, tale processo richiede autentiche *communitas* in cui l'apprendimento si sviluppi come azione situata, una *partecipazione periferica legittima* attraverso cui i neofiti divengono membri di una cultura interiorizzandone valori e significati¹⁶. In questi spazi di sviluppo prossimale¹⁷, dove la conoscenza si co-costruisce nell'interazione, le competenze socio-emotive possono essere allenare non come *skill* funzionali, ma a fondamento di una cittadinanza democratica.

3. La narrazione come dispositivo formativo integrale

La formazione socio-emotiva trova il proprio terreno d'elezione in pratiche che coinvolgano la persona nella sua interezza, sposando una prospettiva costruttivista in cui l'essere umano edifica le versioni del mondo che abita attraverso molteplici sistemi simbolici; un processo che, secondo la lezione di Nelson Goodman, non distingue tra verità e falsità, ma discerne versioni *corrette* e coerenti¹⁸. La narrazione si offre dunque quale modalità primaria del pensiero, transcendendo la parola scritta per farsi architettura cognitiva. Esistono infatti, per dirla con Orefice¹⁹, domini della conoscenza organizzati da *cultural tool kits*, strutturati secondo principi narrativi tali da far sì che la «narratività organizz

12 E. Visconti, *Pedagogia ed ermeneutica delle emozioni*. «Formazione & Insegnamento», 14, 2 (2016), pp. 207-216.

13 H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bloomsbury Academic, Londra 2024.

14 M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge MA 1997.

15 Id., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton-Oxford 2010, p. 112.

16 J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, University Press, Cambridge MA 1991.

17 L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987.

18 N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing Company, Indianapolis IN 1978.

19 P. Orefice, *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001.

la struttura stessa dell'esperienza umana», sugellando l'intuizione per cui «la "vita" arrivi a imitare "l'arte" e viceversa»²⁰.

Questa capacità di dare forma narrativa al pensiero, manifestandosi precocemente nello sviluppo²¹, rimane la via privilegiata per configurare il vissuto in una composizione ermeneutica ove permane sempre una distanza tra ciò che il *testo* dice e ciò che esso significa per chi lo compone o lo ascolta²². È proprio questa intrinseca polisemia a rendere la narrazione un dispositivo pedagogico potente: il suo senso complessivo, alterando il riferimento delle singole parti, permette di riferire il mondo attivando le aree neurali che consentono di *sentire* mentre si *sa*. In questo movimento centripeto, la parola si fa atto e, modellando credenze e schemi percettivo-affettivi, essa apre o preclude possibilità di senso²³, richiedendo, pertanto, una cura rigorosa nella qualità delle domande e delle restituzioni.

Si legge in Paul Ricoeur una più profonda articolazione filosofica di questa dinamica, per cui l'essere umano, piuttosto che limitarsi a vivere, costruisce l'identità attraverso la *mise en intrigue* dell'esistenza²⁴. L'identità non è un dato immutabile (*idem*), ma un sé (*ipse*) che permane nel tempo proprio perché si rinarra in una dialettica incessante tra fedeltà a sé stessi e mutamento. L'incontro con il testo letterario diviene allora esperienza trasformativa attraverso la «transazione con l'ambiente»²⁵, in cui il lettore/la lettrice si appropria del *mondo del testo* per interrogare il proprio. Un'incorporazione dell'esperienza che Wolfgang Iser descrive così:

anche se possiamo perdere la consapevolezza di tali esperienze, fin quando leggiamo siamo ancora guidati da esse inconsciamente a incorporare la nuova esperienza nel nostro deposito di conoscenza.²⁶

Il valore d'uso della letteratura trascende così la funzione di solo veicolo culturale per farsi catalizzatore di un'esperienza affettiva capace di modificare la comprensione oltre gli schemi precostituiti, in un'esperienza che si basa sull'interazione del lettore/della lettrice con il testo alla luce della propria vita, compiendo quelle «passeggiate inferenziali» in cui il lettore/la lettrice, «per poter prevedere lo sviluppo della Storia, si rifà alla sua esperienza o all'espe-

20 J. Bruner, *The Narrative Construction of Reality*, «Critical Inquiry», 18, 1 (1991), p. 21.

21 K. Nelson, R. Fivush, *The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory*, «Psychological Review», 111, 2 (2004), pp. 486-511.

22 G.J. Stephens et al., *Speaker-Listener Neural Coupling Underlies Successful Communication*, «PNAS», 107, 32 (2010), pp. 14425-14430.

23 P.H. Thibodeau, L. Boroditsky, *Metaphors We Think With: The Role of Metaphor in Reasoning*, «PLOS ONE», 6, 2 (2011), e16782.

24 P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Parigi 1990.

25 L.M. Rosenblatt, *The Reader, The Text, The Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale IL 1994, p. 43.

26 W. Iser, *L'atto della lettura. Teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna 1987, p. 78.

rienza di altre storie»²⁷, affinando l'immaginazione narrativa, fondamento del giudizio morale²⁸. Questo processo trova il suo contesto ideale nelle comunità di pratiche letterarie, dove il testo si fa occasione di co-costruzione di significato in uno spazio mediato²⁹.

Attraverso una simulazione immaginativa del vissuto altrui, capace di attivare risonanze affettive e prospettiche nel lettore/nella lettrice, si esplorano dilemmi etici e risonanze emotive, sviluppando una comprensione più profonda della condizione umana. La simulazione *embodied* rimanda alla componente neuro-cognitiva della lettura e dell'ascolto³⁰, dove la comprensione di storie ingaggia schemi percettivo-motori e, nella conversazione, favorisce l'allineamento tra parlante e ascoltatore/trice. Parallelamente, mettere in parole gli stati interni modula la reattività emotiva e sostiene il controllo riflessivo, attivando processi cognitivi capaci di riorientare la percezione di sé e dell'altro³¹. L'esperienza narrativa «contribuisce all'educazione integrale degli studenti, in particolare lo sviluppo dell'abilità di percepire sé stessi e gli altri, di provare empatia, di immedesimarsi, auto-regolarsi e di sviluppare una coscienza morale»³². Un simile laboratorio etico culmina, oltre che nella lettura, nelle pratiche di riscrittura creativa, che consentono di vivificare il patrimonio culturale attraverso l'interpretazione personale. Invece di apprendere acriticamente un testo, lo studente o la studentessa è invitato ad appropriarsene e a trasformarlo all'interno della comunità di classe; qui, specialmente per l'adolescente, il confronto tra pari offre uno spazio protetto dove l'espressione di affetti e stati d'animo risulta più fluida rispetto alla frontalità del dialogo con l'adulto. Restituendo alla letteratura un ruolo pedagogico cruciale nello sviluppo di competenze trasversali, e dando nuova voce al testo, l'apprendimento si fa trasformativo: esplorando la propria vita³³ in questo atto di rielaborazione, si risignifica la propria *storied life*³⁴, allenando quelle competenze emotive che, sfuggendo alle metriche standardizzate, trovano in queste pratiche la loro più autentica palestra.

27 U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994. Sul ruolo del lettore/della lettrice nella cooperazione interpretativa cfr. Id., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, La nave di Teseo, Milano 2020.

28 M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity*, cit.

29 S. Giusti, N. Tonelli, *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*, Loescher Editore, Torino 2021.

30 V. Gallese, *Visions of the Body. Embodied Simulation and Aesthetic Experience*, «Aisthesis», 10, 1 (2017), pp. 41-50.

31 O. Fialho, *Transformative Reading. A New Empirical Approach to the Psychological Study of Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam 2024.

32 Ivi, p. 205.

33 C. Hunt, *Transformative Learning through Creative Life Writing. Exploring the Lived Experience*, Routledge, Londra 2013; S.B. Kaufman, J.C. Kaufman (Eds.), *The Psychology of Creative Writing*, Cambridge University Press, Cambridge MA 2009.

34 G.C. Rosenwald, R.L. Ochberg (Eds.), *Storied lives. The cultural politics of self-understanding*, Yale University Press, New Haven CT 1992.

4. Dalla competenza all'*agency*

La coltivazione della consapevolezza di sé e dell'empatia attraverso le pratiche narrative assume una valenza tanto individuale quanto intrinsecamente etica e politica. Se, con bell hooks³⁵ e Peter Elbow³⁶, si riconosce nella capacità di raccontare un potenziale universale da liberare, favorire pratiche di scrittura personale, creativa e autobiografica diviene il primo passo per quella «presa di parola» che, nel pensiero di Freire, costituisce il fondamento della *conscientização*³⁷:

l'educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l'atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti, come succede nell'educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza.³⁸

Urge dunque ripensare una pedagogia capace di sbloccare l'intrinseca narrativa dell'individuo, permettendogli di interagire creativamente con il mondo attraverso pratiche come il *debate*, la riscrittura creativa, il teatro o il «freewriting» che, rimuovendo «la gran parte delle costrizioni che sono coinvolte nella scrittura», aiutano a ritrovare «piacere nell'atto di scrivere» e di narrarsi³⁹, lasciando emergere «parole, pensieri e memorie» capaci di sorprendere la mente stessa⁴⁰. Tale progetto impone una ricalibratura del ruolo docente, che non solo deve conoscere queste pratiche e interiorizzarle, provandole su se stesso (richiamando così alla necessità di una profonda riflessione sulla formazione docente), ma che è chiamato ad assumere una postura da «intellettuale pubblico»⁴¹ in grado di creare le condizioni affinché gli studenti e le studentesse agiscano sul proprio vissuto; appropriandosi degli strumenti culturali, essi possono «riscrivere le loro proprie esperienze e percezioni interagendo con vari testi»⁴² e con i pari, risignificandoli secondo il proprio sentire. L'insegnante diviene così facilitatore/trice di un'autentica «ecologia della mente»⁴³: un *mediatore*⁴⁴ che usa la cultura che

35 b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York NY 2014.

36 P. Elbow, P. Belanoff, *Everyone Can Write. Essays toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*, Oxford University Press, New York NY 2000.

37 P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.

38 Ivi, p. 68.

39 D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.

40 P. Elbow, P. Belanoff, *Everyone Can Write. Essays toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*, Oxford University Press, New York 2000, pp. 85, 88.

41 H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, cit.

42 Id., *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Boulder CO 1997, p. 263.

43 G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, University of Chicago Press, Chicago IL 2000.

44 Il termine «mediatore» si usa qui in senso dialogico-ermeneutico (costruzione condivisa di significati), secondo un approccio non standardizzante e non misurabile, centrato sulla pratica narrativa e sul lavoro riflessivo in classe. Per un uso psico-educativo sistematico del concetto, si veda la tradizione dell'Esperienza di Apprendimento Mediato, cfr. R. Feuerstein et al., *Il programma di arricchimento strumentale. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2008.

è chiamato a trasmettere, osando strategicamente per aiutare gli studenti e le studentesse a orientarsi nella complessità del reale, valorizzandone il patrimonio emotivo e cognitivo. In un mondo dove «raggiungere voti invidiabili» pare prevalere sullo sviluppo di «astrazione, curiosità e apprezzamento» in relazione a ciò che si apprende⁴⁵, la scuola deve recuperare la propria funzione educativa divenendo spazio ove apprendere il valore del fallimento, suggerito da John Holt, per coltivare un'eccellenza che, sfuggendo alla misurazione, si traduce in benessere esistenziale. Come sostiene Morin, nel tentativo di comprendere la condizione umana,

a un pensiero che isola e separa si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce. A un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel suo senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme.⁴⁶

L'incontro con la narrazione si qualifica allora come esperienza autentica⁴⁷, evento estetico ed educativo insieme che fonde in un unico processo sapere, sentire e agire, abbattendo i confini disciplinari e traducendosi in un «fare arte»⁴⁸ che è al contempo pratica di libertà e laboratorio empatico, potenziato dal fatto che ogni esperienza estetica costituisce, secondo Jean-Marie Schaeffer, una forma intensa di attivazione cognitiva⁴⁹. È la pedagogia incarnata da figure come Erin Gruwell⁵⁰, per la quale la soddisfazione di un docente dovrebbe risiedere nel cogliere nei propri studenti e nelle proprie studentesse un sincero interesse per la cultura «al di là dell'esito di un test o di un voto», nella capacità di «fare connessioni tra la vita reale e il materiale accademico» e nel vederli trasformarsi «da adolescenti apatici a donne e uomini maturi interessati a cambiare» le proprie vite⁵¹. A scuola, la condivisione di storie diviene così strumento di trasformazione e costruzione di comunità in un orizzonte interdisciplinare⁵², in cui le competenze socio-emotive non «si addestrano», ma sono posture esistenziali da abitare collettivamente. Si tratta, in definitiva, di recuperare il «valore d'uso» del patrimonio culturale per informare una pedagogia dei comportamenti complessi⁵³ che sappia integrare emozioni, ragione ed etica, restituendo alla formazione il suo compito più alto: essere insostituibile palestra di umanità.

45 J. Holt, *How Children Fail*, Penguin, Londra 1974, p. 14.

46 E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 91.

47 L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma 2003.

48 J. Dewey, *Art as Experience*, Penguin, New York NY 2005.

49 J.-M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*, Loescher, Torino 2014.

50 E. Gruwell, *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*, Crown, New York NY 2007.

51 Ivi, p. 187.

52 S. Guetta, G. Martini, *Oltre i confini disciplinari. Lo storytelling come ecologia transdisciplinare del sapere*, «Attualità Pedagogiche», 7, 2 (2025), pp. 70-79.

53 M. Cagol, *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*, FrancoAngeli, Milano 2020.

5. Conclusioni

Sottrarre le competenze socio-emotive, affettive⁵⁴ e spirituali alla rassicurante, ma sterile, logica della quantificazione, per ricollocarle nel loro orizzonte proprio della formazione integrale della persona, costituisce un atto programmatico per una pedagogia che, nell'epoca delle molte intelligenze artificiali, scelga radicalmente di coltivare ciò che è irriducibilmente umano. Per far fronte a ciò, con la sua facoltà di ordinare l'esperienza e dare voce al sé, la narrazione si offre per sua natura come una chiave di volta di un cantiere etico dove le facoltà ancestrali di empatia, curiosità e immaginazione, spesso marginalizzate dalla prestazione, trovano la loro palestra elettiva. Declinare una simile prospettiva in assiomi operativi significa orientare l'agire educativo secondo criteri capaci di incidere sulla struttura stessa della didattica. Se progettare narrativamente significa infatti selezionare dispositivi ad alta risonanza esistenziale, prevedendo quei tempi distesi necessari affinché la lettura e la conversazione sedimentino in esperienza, è nella mediazione docente che si gioca la vera sfida educativa: una regia maieutica che, attraverso il rilancio e la riformulazione, tiene aperto lo spazio del senso, permettendo al vissuto di farsi parola condivisa e spostando così l'asse della valutazione dalla sola verifica tecnica all'osservazione situata dei processi di significazione e del posizionamento riflessivo.

Entro questo spazio, nutrito dal valore d'uso della cultura, l'emotività viene riscoperta come forma profonda di intelligenza da esplorare e coltivare, offrendo un modello radicato nelle *humanities*, ma trasferibile a ogni disciplina che miri a formare coscienze critiche. Tuttavia, nella fluidità della modernità attuale⁵⁵, questo modello impone una preconditione sistemica: investire in una formazione consapevole che riguardi non solo le nuove generazioni, ma *in primis* i futuri docenti. È indispensabile che siano essi i primi a saper dare centralità all'io in relazione alla cultura, affinché possano navigare le transizioni digitali e geopolitiche favorendo lo sviluppo di capacità etico-relazionali che, invece di temere l'alterità tecnologica, ne intreccino le potenzialità in un proficuo scambio tra menti logico-sequenziali e menti creativo-rizomatiche. Abitare il mondo con sensibilità diviene così non tanto una scelta pedagogica, quanto piuttosto un preciso impegno civile per una scuola che, tornando a essere insostituibile palestra di *humanitas*, riaffermi con forza il primato e la responsabilità dell'essere umano nel presente e per il futuro, con le sue emozioni, le sue relazioni e la sua *societas*.

54 L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

55 Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit.