

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2025/2

Direzione

Livia Cadei, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*

Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato Editoriale Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Fabio Alba, *Università di Palermo*; Maria Cinque, *Lumsa, Roma*; Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Emanuele Serrelli, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato di redazione Giovanna Arigliani, *Lumsa, Roma*; Rosa Piazza, *Lumsa, Palermo*; Alessia Tabacchi, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*.

Comitato scientifico Monica Amadini, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre†, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni†, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajskey', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico†, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 83 (2025/2)
Sezione Online

Oltre l'apprendimento

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 83 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2025 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti: abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma, oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppостudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2025

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777

Abstracts

Oltre l'apprendimento

Giombattista Amenta, *External and Internal Origins of the Educator's Authoritativeness and Respect*

Il contributo analizza le origini esterne ed interne dell'autorevolezza e del rispetto dell'educatore, ponendo attenzione sia ai fattori istituzionali e sociali, sia ai processi interni che influenzano l'esercizio del ruolo docente. Vengono esaminati i concetti di autorità, potere e rispetto, nonché le diverse basi del potere educativo attraverso il modello di French e Raven, opportunamente adattato al contesto scolastico. L'articolo propone inoltre tre paradigmi interpretativi (situazionale, intrapsichico e interazionista) per comprendere meglio la costruzione dell'autorevolezza docente e offre strumenti di riflessione utili per rafforzare lo stile relazionale e educativo degli insegnanti. In conclusione, si sottolinea come la vera autorevolezza derivi non solo da legittimazioni esterne, ma soprattutto dalla consapevolezza, dall'integrità e dalla responsabilità personale dell'educatore.

The paper explores the external and internal origins of the educator's authoritativeness and respect, focusing on both institutional and social factors as well as intrapsychic processes shaping the teacher's role. It examines the notions of authority, power, and respect, along with the different bases of educational power through French and Raven's model, adapted to the school context. Three interpretive paradigms (situational, intrapsychic, and interactionist) are discussed to better understand the construction of teacher authoritativeness, offering reflective tools to strengthen relational and educational styles. The study concludes that genuine authoritativeness stems not only from external legitimations but above all from the educator's self-awareness, integrity, and personal responsibility.

Parole chiave: autorevolezza, autorità, rispetto, paradigmi interpretativi, relazione educativa

Keywords: *authoritativeness, authority, respect, interpretive paradigms, teacher–student relationship*

Francesca Anello, *Comprendere l'apprendimento per metodi didattici alternativi Making Minds*

L'apprendimento è definito in modi diversi e, di conseguenza, non esiste una definizione universale, in quanto diversi professionisti si concentrano su diversi criteri per spiegarlo trovando un equilibrio tra prodotto e processo. Le esperienze quotidiane di apprendimento possono favorire la crescita della comprensione dell'apprendimento e la consapevolezza delle mediazioni più efficaci. Le operazioni cognitive che si verificano durante l'apprendimento possono essere stimulate e le capacità di problem solving, di pensiero critico e creativo, possono essere migliorate attraverso metodi didattici e approcci che incorporano i risultati della ricerca neuroscientifica, quali: la ripetizione prima o dopo una sessione di studio e gli intervalli (*spaced learning*); gli ambienti basati sul lavoro (*experiential learning*); l'uso del metodo scientifico nell'apprendimento e i problemi reali (*problem based learning*). Dopo una breve rassegna di studi, sono approfondite le azioni per potenziare negli studenti le capacità di memorizzazione ed elaborazione della conoscenza, con l'obiettivo di formare menti autonome.

Learning is defined in different ways and, consequently, there is no universal definition, as different professionals focus on different criteria to explain it, finding a balance between product and process. Daily learning experiences can foster the growth of understanding of learning and awareness of the most effective mediations. The cognitive operations that occur during learning can be stimulated; problem solving, critical and creative thinking skills can be improved through teaching methods and approaches that incorporate the results of neuroscientific research, such as: repetition before or after a study

session and breaks (spaced learning); work-based environments (experiential learning); using the scientific method in learning and real-world problems (problem-based learning). After a brief review of studies, the actions to enhance students' knowledge memorization and processing skills are explored, with the aim of making autonomous minds.

Parole chiave: Modelli didattici, metodologie innovative, pensiero critico, neuroscienze, apprendimento intervallato esperienziale

Keywords: Instructional design, innovation methodologies, critical thinking, educational neuroscience, experiential spaced learning

Antonella Arioli, *La centralità del significato nell'esperienza di apprendimento*

A partire dalla preoccupazione espressa da Gert Biesta per le dimensioni esistenziali della formazione, oggi particolarmente trascurate da una scuola appiattita sulle logiche dell'*accountability* e della *learnification*, il presente articolo focalizza l'attenzione sul costrutto di apprendimento significativo, avvalendosi del contributo di alcuni esponenti della tradizione psicopedagogica che, da varie angolature, si sono interrogati su tale tema (Ausubel, Novak, Jonassen, Maslow, Rogers, Frankl). In un'ottica fenomenologico-esistenziale, l'intento è quello di leggere il tema del significato alla luce del presupposto dell'intenzionalità e della ricerca di senso come motore dell'apprendimento e della maturazione personale.

Starting from the concern expressed by Gert Biesta regarding "the existential dimensions of education", which are today particularly neglected by a school system flattened by the logics of accountability and learnification, this article focuses on the construct of meaningful learning, drawing on the contributions of several figures from the psychopedagogical tradition who, from various perspectives, have reflected on this topic (Ausubel, Novak, Jonassen, Maslow, Rogers, Frankl). From a phenomenological-existential perspective, the aim is to interpret the issue of meaning in relation to the assumption of intentionality and search for meaning as the motivational drive of learning and personal growth.

Parole chiave: educazione, significato, apprendimento significativo, intenzionalità, coscienza

Keywords: education, meaning, significant learning, intentionality, conscience

Gennaro Balzano, *Costruire relazioni autentiche a scuola. Riflessioni sul contrasto a nuove forme di analfabetismo relazionale*

L'articolo indaga la qualità della relazione educativa nella scuola contemporanea, a partire dalla critica di Gert Biesta alla *learnification* e alla riduzione dell'insegnamento a mera trasmissione di competenze. In un contesto caratterizzato da nuove forme di analfabetismo relazionale, si sottolinea l'urgenza di rilanciare il valore formativo della relazione autentica tra insegnante e studente, come luogo di senso e riconoscimento. L'analisi si sofferma su questioni educative capaci di integrare apprendimento e mondo, insegnamento e responsabilità, in un'ottica non addestrativa ma formativa e dialogica. L'orizzonte è quello di una scuola che si riconfigura come spazio etico e relazionale, capace di contrastare le derive tecnocratiche e di coltivare umanità.

This article examines the quality of educational relationships in contemporary schools, drawing on Gert Biesta's critique of learnification and of reducing teaching to the mere transmission of skills. In response to new forms of relational illiteracy, it stresses the need to reaffirm the formative value of authentic teacher-student relationships as spaces of meaning, recognition, and openness to the world. The paper discusses educational practices that integrate learning with responsibility, aiming for a formative rather than purely training approach. The school is thus envisioned as an ethical and relational space, capable of resisting technocratic drifts and nurturing humaneness.

Parole chiave: Relazione educativa, scuola, apprendimento, umanizzazione

Keywords: Educational relationship, school, learning, humanization

Vito Balzano, *Decostruire la genitorialità: identità adulte, riconoscimento sociale e sfide pedagogiche in prospettiva internazionale*

Nel contesto delle trasformazioni sociali e culturali globali, la genitorialità si configura sempre più come un processo dinamico di costruzione identitaria, piuttosto che come una funzione essenzialmente biologica o normativa. Questo contributo intende offrire una riflessione teoretica sull'identità genitoriale, esplorandone le dimensioni pedagogicamente rilevanti alla luce di una prospettiva comparativa internazionale. A partire dall'approccio eco-culturale e dal modello bioecologico dello sviluppo umano, proveremo a ridefinire come la genitorialità emerga dall'interazione situata tra soggetti, contesti istituzionali e repertori simbolico-narrativi. In tale cornice, il concetto di "*family practices*" consente di analizzare le modalità attraverso cui si "*fa famiglia*" nelle pratiche quotidiane, mettendo in relazione le forme di riconoscimento sociale con la costruzione dell'identità adulta. L'intento, in conclusione, è di contribuire alla definizione di una pedagogia della genitorialità che, superando le polarizzazioni normative, sia in grado di interrogare criticamente i dispositivi culturali e istituzionali che modellano l'essere genitori oggi, ponendo al centro il riconoscimento, la relazione e la negoziazione identitaria in contesti plurali.

In the context of global social and cultural change, parenthood is increasingly understood as a dynamic process of identity construction, rather than an essentially biological or normative function. This article aims to offer a theoretical reflection on parental identity and to examine its pedagogically relevant dimensions in the light of an international comparative perspective. Drawing on the eco-cultural approach and the bio-ecological model of human development, we will attempt to redefine how parenting emerges from situated interactions between subjects, institutional contexts and symbolic-narrative repertoires. In this framework, the concept of "family practises" allows us to analyse the ways in which family is "made" in everyday practises by, relating forms of social recognition to the construction of adult identity. Finally, it aims to contribute to the definition of a pedagogy of parenting that, by overcoming normative polarizations, can critically question the cultural and institutional mechanisms that shape parenting today, focusing on recognition, relationship and identity negotiation in plural contexts.

Parole chiave: genitorialità, educazione, famiglia, identità, contesti

Keywords: parenting, education, family, identity, contexts

Claudia Capaci, Gabriella Ferrara, Francesca Pedone, *Presenza, alterità e responsabilità: il docente nella crisi dell'educazione disincarnata*

In un'epoca in cui l'educazione rischia di dissolversi nell'automazione dell'apprendimento e nella smaterializzazione delle relazioni, il presente contributo intende restituire centralità alla figura del docente come presenza incarnata, etica e relazionale. Alla luce del pensiero di Gert Biesta, che denuncia la "learnification" dell'insegnamento, e in dialogo con autori quali Merleau-Ponty, Freire, Gallagher, Nussbaum e Xu et al., l'articolo esplora la dimensione fenomenologica e politica della pratica educativa. Il docente non è un mediatore neutro, né un esecutore di programmi, ma una soglia vivente tra il discente e il mondo; colui che abita la Lebenswelt per riattivare, attraverso la parola, il gesto e la presenza, la possibilità stessa di apprendere. In tale prospettiva si evidenzia l'irriducibilità del gesto pedagogico umano rispetto ai processi digitali e algoritmici, rivendicando il valore della corporeità, dell'imprevedibilità e della responsabilità educativa, in quanto pratiche di resistenza alla crescente disincarnazione della scuola contemporanea.

In an age where education risks dissolving into automated learning and disembodied interaction, this article seeks to restore centrality to the figure of the teacher as an embodied and relational presence. Drawing upon Gert Biesta's critique of the

“learnification” of education and engaging with philosophical contributions from Merleau-Ponty, Freire, Gallagher, Nussbaum e Xu et al. the paper explores the phenomenological and political dimension of educational practice. The teacher is not a neutral facilitator or mere executor of curricula, but a living threshold between the learner and the world, a weaver of presence. Through voice, gesture and proximity, the teacher reactivates the possibility of inhabiting the Lebenswelt. Against the backdrop of algorithmic rationality and digital abstraction, the article reaffirms the irreducibility of human pedagogy and advocates for an education rooted in corporeality and educational responsibility as vital forms of the increasing resistance to the disembodiment of contemporary schooling.

Parole chiave: Educazione incarnata, relazione educativa, Intelligenza Artificiale, responsabilità pedagogica, alterità

Keywords: Embodied education, educational relationship, Artificial Intelligence, pedagogical responsibility, otherness

Giorgia Coppola, *Soggettivare la formazione dei docenti: note sul pensiero di Gert Biesta*

All'interno della generale crisi dell'educazione che caratterizza il nostro tempo tardo-moderno la riflessione sulla qualità della formazione e dell'apprendimento degli adulti si impone come un bisogno urgente. Assistiamo, infatti, ad una diffusa sofferenza formativa che si declina in una generale difficoltà da parte degli adulti educatori ad abitare la scuola. Il presente contributo partendo dagli spunti offerti dal prof. Gert Biesta intende riflettere sulla qualità della formazione degli adulti che si svincoli dalle logiche della *learnification*, secondo cui i discorsi, le pratiche e le politiche educative sono ascrivibili esclusivamente ai risultati di apprendimento, riducendo l'educazione a mera istruzione e il ruolo del docente a facilitatore dell'apprendimento. Questa interpretazione del processo di apprendimento allontana la pratica educativa quotidiana dal fine dell'educazione: offrire un orientamento esistenziale tanto allo studente quanto al docente. L'obiettivo del contributo diviene quello di focalizzarsi su uno specifico dominio della finalità educativa, ossia la soggettivazione dell'apprendimento e della formazione, così da incoraggiare l'esistenza degli adulti educatori in quanto soggetti in relazione con i mondi della vita.

In the context of the broader educational crisis characterizing our late modern era, reflecting on the quality of adult education and learning is an urgent necessity. We are witnessing widespread educational suffering, evident in the general difficulty adult educators have in adapting to the school environment. Drawing on the ideas of Prof. Gert Biesta, this contribution reflects on the quality of adult education that breaks free from the logic of learnification, a perspective in which educational discourse, practices, and policies are exclusively framed in terms of learning outcomes, thereby reducing education to mere instruction and the teacher's role to that of a learning facilitator. Such an interpretation distances everyday educational practice from the true purpose of education: providing existential guidance for both students and teachers. This contribution focuses on a specific domain of educational purpose: the subjectification of learning and training, encouraging adult educators to exist as subjects within the lifeworlds they inhabit.

Parole chiave: scuola, formazione degli adulti, apprendimento degli adulti, pedagogia di comunità, soggettivare

Keywords: school, adult education, adult training, community pedagogy, subjectivise

Silvia Guetta, Greta Martini, *Dalla learnification all'educazione critica. Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura*

In un contesto accademico segnato dalla *learnification* (Biesta), il contributo esplora la narrazione come dispositivo per una formazione che vada oltre l'apprendimento misurabile. Si analizza un'esperienza didattica di auto-narrazione condotta all'interno di un corso universitario di Pedagogia per le professioni sanitarie, in cui la scrittura autobiografica e riflessiva è impiegata per apprendere dall'esperienza, riconnettere il sapere tecnico al vissuto e sviluppare soggettività critica. Attraverso un dialogo con

Mezirow, Ricœur, Freire e Morin, si mostra come narrazione, scrittura e ascolto co-significante, in uno spazio ermeneutico, attivino dinamiche interpretative generative di inner skills: pensiero critico, consapevolezza e discernimento etico. Queste competenze, radicate in una formazione trasformativa e non meramente strumentale, risultano decisive per promuovere pratiche di cura fondate su responsabilità, sostenibilità e autentico valore umano.

This paper explores the role of narrative as a pedagogical tool to move beyond the logic of learnification (Biesta) toward a more critical and transformative model of education. Drawing on a teaching experience within a university course in pedagogy for healthcare professions, it examines how autobiographical and reflective writing supported students in learning from experience and reconnecting technical knowledge to lived practice. Within this hermeneutic space, narrative became both a cognitive and existential practice, enabling the development of inner skills such as critical thinking, ethical awareness, and metacognitive discernment. Engaging with the theoretical contributions of Mezirow, Ricœur, Freire, and Morin, the analysis frames narrative, writing, and dialogic listening as interpretative acts that rehumanize higher education. The paper argues that such practices are essential to promote future practices of care grounded in responsibility, sustainability, and authentic human value.

Parole chiave: Pedagogia narrativa, apprendimento trasformativo, ermeneutica, inner skills, cittadinanza attiva

Keywords: Narrative pedagogy, transformative learning, hermeneutics, inner skills, active citizenship

Stephanie Mian, *Within and beyond learning: Learning as a Responsive Event – Pedagogical and Didactic Reflections of a Board Game*

Nel discorso educativo attuale l'apprendimento è spesso inteso come acquisizione di competenze, elaborazione di informazioni o raggiungimento di risultati misurabili. Tali prospettive tendono a trascurare l'essenza pedagogica dei processi di apprendimento. Questo articolo mira, invece, a sviluppare una comprensione dell'apprendimento come evento responsivo, cioè situazionale, dialogico e radicato nel mondo, vissuto e attuato, spesso oltre ciò che è pianificato ed intenzionato. Risulta centrale la questione di come l'apprendimento possa essere compreso da una prospettiva genuinamente pedagogica, che prenda sul serio l'esperienza e promuova una comprensione del mondo indispensabile nei processi educativi (Bildungsprozesse). Attraverso l'esempio di un gioco da tavola, inteso come spazio strutturato ma aperto all'esperienza, questo articolo mostra tramite vignette fenomenologiche, come l'apprendimento avvenga in modo relazionale, emotivo e significativo. Vengono quindi tratte implicazioni per l'insegnamento, partendo dalle esperienze degli alunni e delle alunne, con l'obiettivo di consentire una comprensione più profonda della relazione tra insegnanti, alunni e alunne e mondo.

Current educational discourse is often dominated by technocratic approaches – focusing on the acquisition of skills, the processing of information, or the delivery of measurable outcomes. Such perspectives tend to overlook the essence of learning. This article presents an understanding of learning as a responsive event – situational, dialogical, and world-related, which is experienced and enacted, often beyond what was planned or intended. This is centred on a genuinely pedagogical perspective, namely that learning is an experience, formative in nature, and focuses on the understanding of self, world, and the Other. Taking the example of a board game – a structured yet open space of learning and experience – this article uses phenomenological vignettes to demonstrate how learning is relational, emotional, and grounded in meaning-making. The implications for teaching are then drawn out, starting with learners' experiences and aiming to achieve a deeper understanding of the relationship between teachers, learners, and the world.

Parole chiave: apprendimento come esperienza, insegnamento, responsività, game-based learning, vignette fenomenologiche

Keywords: learning as experience, teaching, responsivity, game-based learning, phenomenological vignettes

Carmen Petruzzi, *Nuove scuole per un nuovo insegnante. Convergenze internazionali nella pedagogia del primo Novecento*

L'articolo intende analizzare le affinità intellettuali e metodologiche tra Angelo Patri, Adolphe Ferrière e Giuseppe Lombardo Radice, figure chiave delle nuove scuole in America ed Europa. Tali educatori superano la tradizionale concezione dell'educazione quale processo verticale e imposto dall'insegnante, promuovendo l'esperienza diretta e il rispetto dei cicli naturali dello sviluppo individuale. La centralità del maestro, come figura chiave nell'apprendimento emerge come un elemento cruciale ed ancora oggi è alla base delle indicazioni didattico-educative volte a costruire una scuola inclusiva, partecipata e aperta.

This article aims to explore the intellectual and methodological affinities among Angelo Patri, Adolphe Ferrière, and Giuseppe Lombardo Radice, key figures of progressive education in the United States and Europe. They moved beyond the traditional conception of education as a top-down process imposed by the teacher, instead promoting direct experience and respect for the natural cycles of individual development. The centrality of the teacher as a key figure in learning emerges as a crucial element, one that still underpins contemporary educational guidelines aimed at building inclusive, participatory, and open schools.

Parole chiave: Educazione progressista e nuove scuole, storia della pedagogia, centralità dell'insegnante, storia della scuola nel Novecento

Keywords: Progressive education and new school, History of education, centrality of the teacher, twentieth-century school history

Hanno collaborato

Giombattista Amenta, *Professore Ordinario in Didattica e pedagogia speciale, Università di Messina*

Francesca Anello, *Professoressa Associata in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Antonella Arioli, *Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Piacenza)*

Gennaro Balzano, *Professore Associato in Pedagogia generale e sociale, Università di Messina*

Vito Balzano, *Ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Bari Aldo Moro*

Claudia Capaci, *Dottoranda di Ricerca in Health promotion and cognitive sciences, Università di Palermo*

Giorgia Coppola, *Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università di Palermo*

Gabriella Ferrara, *Ricercatore in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Silvia Guetta, *Professoressa Ordinaria in Pedagogia generale e sociale, Università di Firenze*

Greta Martini, *Dottoranda di Ricerca in Scienze della formazione e psicologia, Università di Firenze*

Stephanie Mian, *Junior Researcher in General didactics, Faculty of Education, Free University of Bolzano*

Francesca Pedone, *Professore Ordinario in Didattica e pedagogia speciale, Università di Palermo*

Carmen Petruzzì, *Ricercatrice in Storia della pedagogia, Università di Foggia*

Silvia Guetta, Greta Martini

Dalla learnification all'educazione critica.

Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura

1. Introduzione

Il panorama della formazione universitaria è oggi attraversato da una tensione profonda, acuita da un ecosistema tecnologico pervasivo. Da un lato, una spinta crescente verso la standardizzazione dei percorsi orienta l'attenzione sull'acquisizione di competenze misurabili e certificate, in quell'orizzonte che Gert Biesta ha definito *learnification*¹, in cui l'educazione rischia di ridursi a processo tecnico-strumentale e l'apprendimento a prodotto da conseguire e valutare. Riprendendo Biesta, riportare l'educazione oltre la sola misurazione significa riallinearla ai suoi tre scopi (*qualification, socialization, subjectification*) riconnettendo l'apprendere al mondo e alla formazione del soggetto, non solo alla performance. Questa tendenza è amplificata da una certa visione della tecnologia, che, esaltando la reperibilità del sapere, mette in crisi il ruolo del docente e incoraggia una fruizione frammentata e superficiale, minacciando la "lettura profonda" e l'elaborazione critica². Parallelamente, emerge con forza l'esigenza etica di formare persone in grado di abitare la complessità, dotando i futuri professionisti non solo di un solido bagaglio tecnico-scientifico, ma anche di competenze interiori, quali pensiero critico, discernimento etico e consapevolezza empatica, che sostengono un agire realmente umano. Questo riposizionamento dialoga con i riferimenti internazionali più recenti: la Raccomandazione UNESCO sull'educazione alla pace³, la Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente⁴, e l'Agenda 2030⁵, in particolare il Target 4.7 su competenze per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale, che chiedono di integrare conoscenze, etica e responsabilità civile nei percorsi formativi.

È nello scarto fra efficienza del protocollo e densità dell'esperienza che si colloca la proposta di una pedagogia che recuperi la narrazione come dispositivo elettivo. Se l'essere

¹ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London–New York 2010.

² M. Wolf, *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins, New York 2018 (ed. it.: Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale, Vita e Pensiero, Milano 2019).

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

⁴ 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).

⁵ United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, 2015.

umano è un *Homo narrans* che interagisce con la realtà attraverso sistemi narrativi complessi⁶, pensare l'apprendimento come estensione di questa intrinseca narratività diventa condizione per il recupero di una dimensione profondamente umana. L'atto di narrare riconnette l'individuo al proprio io, favorisce la ricostruzione del sé e contribuisce al benessere, risultando trasversalmente pertinente in ogni contesto universitario, dove si avverte la necessità di recuperare l'interesse per l'oggetto di studio in relazione alla vita. Così qualsiasi oggetto culturale, che sia una teoria scientifica, un testo letterario, un caso clinico, cessa di essere materia inerte della trasmissione per divenire catalizzatore di apprendimento trasformativo. Proprio in contesti scientifici o medici, pratiche affini alle *humanities* possono fungere da dispositivi di umanizzazione, favorendo una riscoperta di sé che si traduce in migliore qualità di vita e, di conseguenza, di professione.

Assumere il punto di vista delle professioni sanitarie permette di portare il discorso sulla narrazione dentro il lessico della cura. La riflessione pedagogica italiana ha mostrato come il “prendersi cura” implichi un lavoro costante di attenzione e responsabilizzazione reciproca che attraversa la relazione educativa, le pratiche di aiuto e la dimensione istituzionale dei servizi⁷. La cura si configura come categoria formativa, riguardando la qualità dello sguardo che il soggetto rivolge a sé, agli altri e al contesto, e richiede dispositivi intenzionali in grado di sostenere, tra gli altri, pensiero riflessivo, consapevolezza emotiva e giudizio etico. L'intreccio fra cura e narrazione emerge con forza negli studi autobiografici, che hanno interpretato il raccontarsi come pratica di auto-riguardo, di messa in forma di fragilità e risorse, ma anche come tessitura tra biografia individuale e dimensione collettiva della professione⁸. La scrittura di sé, in questo caso per i professionisti della cura, è tanto un esercizio espressivo, quanto un modo per esplorare la propria collocazione entro campi professionali ad alta densità etica, nei quali le decisioni quotidiane incidono sulla vita altrui e sono esposte alla tensione tra protocolli, valori e contingenze⁹. Sul versante sanitario, la medicina narrativa ha sviluppato un *corpus* di esperienze che collocano il racconto di malattia, di cura e di professione al centro della formazione dei futuri operatori. A partire dal lavoro di Charon sul nesso tra competenze narrative, ascolto clinico ed etica dell'incontro e dalle successive sistematizzazioni in ambito formativo¹⁰, la narrazione è stata utilizzata per allenare l'empatia e la consapevolezza del proprio ruolo, attraverso seminari di scrittura riflessiva in corsi di laurea e scuole di

⁶ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia (SC) 1987.

⁷ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; P. Gaspari, *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.

⁸ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Id., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano–Udine 2012; V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche di una pedagogia come cura educativa. Community of learners e formazione democratica nella scuola e nell'università*, Anthology Digital Publishing, Prato 2024.

⁹ P. Jarvis, *Learning to be a Person in Society. Learning to be Me*, Routledge, London–New York 2009; C. Melacarne, *Pedagogia della cura. Un approccio narrativo*, FrancoAngeli, Milano 2018.

¹⁰ R. Charon, *Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics*, «Annals of Internal Medicine», 134/1 (2001), pp. 83–87.

specializzazione¹¹. Estendendo l'aula universitaria al ruolo di spazio in cui la narrazione professionale può essere assunta in primo luogo come pratica educativa, gli studenti delle professioni sanitarie possono interrogare la propria identità in formazione, le condizioni concrete del lavoro di cura e le tensioni etiche che lo attraversano.

Da questa consapevolezza teorica ha preso forma un laboratorio narrativo all'interno di un corso di Pedagogia Generale e Sociale in un corso magistrale per le professioni sanitarie. L'approccio, intrinsecamente plastico e replicabile, è stato messo alla prova in un ambito tradizionalmente distante dalle pratiche umanistiche, per indagarne la fecondità. La narrazione della propria professione è divenuta strumento per recuperare le radici dell'interesse per il campo della cura, in un percorso che si nutre di storie e si realizza nell'incontro tra soggettività. Pratiche di scrittura riflessiva e auto-narrazione hanno permesso di riconnettere il sapere tecnico al vissuto, di promuovere una soggettività professionale consapevole e di coltivare *inner skills* indispensabili per una cura fondata su co-responsabilità e sostenibilità.

2. La narrazione della professione come pratica riflessiva

Per cogliere il potenziale delle pratiche narrative in ambito formativo, è utile distinguerle, pur nella continuità, da quelle autobiografiche. L'autobiografia come metodo formativo, ampiamente esplorata da autori quali Duccio Demetrio¹² e Franco Cambi¹³, si configura come atto retrospettivo e strutturato: un'opera di ricostruzione organica della propria storia di vita tesa a rintracciarne un *telos*. È un esercizio di memoria e di sintesi che, guardando al passato, cerca di ricomporre la frammentarietà dell'esistenza in un disegno unitario. La narrazione, invece, appare come processo più ampio e pervasivo. Tra le modalità primarie attraverso cui l'essere umano organizza l'esperienza e costruisce significato, come ricorda Jerome Bruner, è lo strumento cognitivo che permette l'attività situata di *mise en intrigue*¹⁴ che seleziona, connette e interpreta frammenti di realtà per renderli comprensibili a sé e agli altri¹⁵. Attraverso il recupero di pratiche narrative, l'educazione diviene così introduzione partecipata alle forme simboliche e narrative di una cultura, costruendo contesti interattivi in cui imparare ad apprendere, secondo quella *biology of meaning* che emerge da «quanto precocemente gli esseri umani entrino nell'universo del senso, in particolare senso narrativo, al mondo intorno a loro»¹⁶. In ambito universitario, gli studi sul *narrative learning* mostrano come dispositivi

¹¹ Per un inquadramento pedagogico del learning through storytelling cfr. M. Alterio – J. McDrury, *Learning Through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Routledge, London–New York 2003. Per la specifica declinazione della narrative medicine in ambito formativo nelle professioni sanitarie si vedano, tra gli altri, M. Xue et al., *Narrative medicine as a teaching strategy for nursing students to developing professionalism, empathy and humanistic caring ability: a randomized controlled trial*, «BMC Medical Education», 23 (2023), art. 38; H.-C. Liao et al., *Narrative medicine and humanities for health professions education: an experimental study*, «Medical Education Online», 28/1 (2023), art. 2207608.

¹² D. Demetrio, *Raccontarsi...*, cit.

¹³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma–Bari 2002.

¹⁴ P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaca Book, Milano 1986–1988 (ed. or. 1983–1985).

¹⁵ J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990 (ed. it.: *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).

¹⁶ *Ivi*, pp. 68-69; trad. nostra dall'originale: «how quite young human beings enter into meaning, how they learn to make sense, particularly narrative sense, of the world around them.».

formalizzati di *storytelling*, come racconti di esperienza, *critical incidents*, biografie professionali e molti altri, sostengano forme dense di apprendimento trasformativo, favorendo consapevolezze nuove circa il proprio modo di apprendere e agire¹⁷. Qui, la narrazione è sia supporto motivazionale che forma di organizzazione del pensiero che consente agli adulti in formazione di interpretare le proprie traiettorie biografiche alla luce di snodi, svolte, discontinuità e convergenze¹⁸.

Raccontare non deve coincidere necessariamente con un resoconto integrale, ma è piuttosto una forma di pensiero che plasma l'identità nel suo farsi. Attraverso il racconto si prende parola sul mondo e su di sé, in un atto di *conscientização*¹⁹ che ne è insieme scoperta e costruzione. La narrazione, così, permette di abitare molti mondi possibili, esplorando le pieghe della propria soggettività e quelle altrui in un esercizio di immaginazione che porta con sé una valenza trasformativa²⁰. Nel solco della ricerca sull'*expressive writing*, la funzione della scrittura si configura come rielaborazione regolativa che dà forma all'esperienza e ne rende pensabile l'intensità²¹: quando il vissuto viene articolato in parole, il soggetto riordina gli affetti, affina il lessico emotivo e apprende strategie di autoregolazione e di significazione narrativa; gli esiti più ricorrenti riguardano benessere, resilienza ed *empowerment*, soprattutto in presenza di eventi critici. Come sintetizzano Lepore e Smyth, «quando l'autoregolazione coinvolge la formulazione di una narrazione del proprio sé migliore, gli aspetti benefici di questo processo sono di grande rilievo»²². La scrittura, dunque, serve a ricomporre l'esperienza in una trama di scopo, restituendo *agency* al professionista-narratore.

Gli studi sull'*expressive writing* indicano, inoltre, come la messa in parola di eventi emotivamente significativi incida sui processi di regolazione affettiva, e, talvolta, sulla riorganizzazione cognitiva dell'esperienza²³. Collocata esplicitamente entro una cornice educativa e professionale, questa pratica assume una valenza ulteriore, diventando esercizio di cura del proprio modo di stare nel mondo e nel lavoro. In prospettiva pedagogica, la narrazione può essere letta come un prendersi cura della propria esperienza, selezionandone i nodi critici, collegandoli a significati e valori e inserendoli in una trama temporale dotata di coerenza provvisoria²⁴. Chi scrive su di sé è chiamato a sostare sulle proprie scelte, riconoscere i conflitti che le attraversano, nominare le emozioni che le accompagnano: il gesto narrativo coincide

¹⁷ M. Rossiter, *A Narrative Approach to Development*, «Adult Development, Therapy, and Education», 1999; M. C. Clark – M. Rossiter, *Narrative learning in adulthood*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119 (2008), pp. 61-70.

¹⁸ P. Dominicé, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000; D. P. McAdams, *Power, Intimacy, and the Life Story. Personological Inquiries into Identity*, Guilford Press, New York 1985.

¹⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. it. a cura di L. Bimbi; ed. or. 1968/1970).

²⁰ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1986.

²¹ S.J. Lepore, J.M. Smyth (eds.), *The Writing Cure. How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being*, American Psychological Association, Washington (DC) 2002.

²² *Ivi*, pp. 54-55; trad. nostra dall'originale: «When self-regulation involves the formulation of a narrative of one's best self, the protective aspects of this process are dramatic».

²³ J.W. Pennebaker – J.F. Evans, *Expressive Writing: Words That Heal*, IGS/Truman State University Press, Kirksville (MO) 2014.

²⁴ P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993 (ed. or. 1990); D. P. McAdams, *Power, Intimacy, and the Life Story...*, cit.

con una forma di attenzione premurosa verso ciò che si è e ciò che si può diventare²⁵. Nei contesti di cura, questa attenzione riguarda tanto la propria vulnerabilità quanto quella di pazienti, colleghi e familiari. Il legame tra narrazione e cura emerge anche dagli studi neurofenomenologici e sull'educazione emotiva, secondo cui la simulazione incarnata che si attiva nella fruizione e nella produzione di storie sostiene processi di risonanza empatica e di comprensione della prospettiva altrui²⁶, con ricadute sulla capacità di giudizio e sulla disposizione etica²⁷. Scrivere e leggere il proprio lavoro di cura diventa così dispositivo cognitivo ed esperienziale che consente di rivedere la pratica alla luce di categorie più ampie di responsabilità, giustizia e dignità dell'altro²⁸.

Nelle professioni sanitarie, la narrazione fa emergere e interroga episodi specifici, dilemmi e incontri che segnano l'esperienza, in una prassi esplorativo-riflessiva rivolta alla riscoperta della propria identità professionale, dimostrandosi uno strumento pedagogico flessibile, poiché non richiede la completezza del patto autobiografico ma sollecita una riflessione focalizzata sull'azione, sul suo significato e sui suoi fondamenti. È una pratica ermeneutico-interpretativa del vissuto, rivisto e riscritto come oggetto di studio attraverso stimoli che lo connettano al sapere, da un lato, e al sentire, dall'altro. Il valore formativo di tale pratica trascende la pura introspezione e configura un laboratorio in cui esplorare l'io professionale in azione attraverso una rilettura critica che non serve solo a comprendere sé stessi, ma a migliorare la propria qualità e postura professionale. Raccontare un'interazione difficile, un dilemma etico o un momento di impotenza è occasione per trasformare l'esperienza grezza in sapere professionale, operando una transizione dall'esperienza al sapere che è terreno di Schön²⁹: il sapere professionale non deriva solo dall'applicazione di standard, ma da una conversazione riflessiva con la situazione, soprattutto in contesti regolati da protocolli in cui si apre uno scarto fra razionalità tecnica e singolarità dell'esperienza, dove la norma, applicata acriticamente, rischia di incrinarsi e al professionista è richiesto un discernimento che la tecnica sola non può garantire. È questo uno scenario che richiama la "complessità" di Edgar Morin³⁰ in cui il pensiero è un tessuto di eventi, relazioni ed emozioni che resistono a logiche riduzioniste e lineari:

²⁵ D. Demetrio, *Raccontarsi...*, cit.; Id., *Educare è narrare...*, cit.; M. Schechtman, *The Constitution of Selves*, Cornell University Press, Ithaca-London 1996.

²⁶ V. Gallese – C. Sinigaglia, *Dire fare sentire. Alcune riflessioni sul corpo in movimento*, Raffaello Cortina, Milano 2011; M. H. Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W. W. Norton, New York-London 2016.

²⁷ R. A. Mar – K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3/3 (2008), pp. 173-192; M. C. Nussbaum, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston 1995.

²⁸ Gaspari, *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2024; S. Guetta, *Educare al mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2016.

²⁹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, FrancoAngeli, Milano 2017 (ed. or. 1983).

³⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. or. 1999).

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 insieme³¹.

In altri termini, se la competenza professionale implica l'avere la capacità di distinguere e unire, di tessere fili inediti attraverso una costante riflessione sul proprio ruolo, allora la narrazione dell'esperienza professionale può configurarsi come forma privilegiata di *reflection-on-action*³², permettendo di esplicitare conoscenze tacite, analizzare strategie adottate e mettere alla prova il proprio pensiero complesso. L'atto di narrare, così inteso, si discosta dalla semplice descrizione. Se la descrizione riporta fatti e li separa, la narrazione li intreccia in una trama che li carica di intenzionalità e li interpreta alla luce di un orizzonte di senso, in un movimento in cui la pratica diviene luogo di pensiero e il pensiero si plasma e si verifica nella pratica. Da qui la possibilità di innescare quella catena di riflessività che Schön descrive come regressione potenzialmente infinita di riflessioni durante e dopo l'azione³³.

Il racconto diviene processo di riscrittura che rende l'esperienza intelligibile e trasmissibile, in un'immersione narrativa che può condurre a quello stato di *flow* che Mihaly Csikszentmihalyi definisce esperienza ottimale, un momento in cui la coscienza è in uno stato di ordine armonioso e l'individuo è completamente assorbito dall'attività³⁴. Il professionista, nel *flow*, è libero di indagare perché qualcosa sia accaduto in un determinato modo e che cosa significhi per la propria pratica, oltre che per la propria persona. In questo stato di coinvolgimento si può apprendere a contestualizzare e concretizzare il sapere, trovando senso e gratificazione nel processo stesso di scoperta. Questo lavoro di attribuzione di significato si rivela trasformativo soprattutto quando un evento critico o un dilemma disorientante³⁵ mette in crisi certezze e routine. L'atto di narrarlo, di tentare di dargli forma e senso, costringe a un riesame critico dei propri *frames of reference*, quei presupposti culturali, sociali ed epistemologici che «comprendono componenti cognitive, conative ed emotive» e «si compongono di due dimensioni: *habits of mind* e *point of view* [...] influenzate da assunzioni che costituiscono un *set* di codici»³⁶, che la narrazione aiuta a ridisegnare trasformando l'apprendere in metamorfosi del sé.

3. Lo spazio pedagogico come cantiere ermeneutico

Perché il potenziale trasformativo della narrazione possa dispiegarsi, un percorso universitario che intenda contrastare la deriva della *learnification*³⁷ deve creare condizioni

³¹ *Ivi*, p. 91.

³² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo...*, cit.

³³ *Ivi*, p. 277.

³⁴ M. Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990 (ed. it.: *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI edizioni, Milano 2021).

³⁵ J. Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997).

³⁶ *Ivi*, p. 5; trad. nostra dall'originale: «encompasses cognitive, conative and emotional components, and is composed of two dimensions: habits of mind and a point of view [...] influenced by assumptions that constitute a set of codes.»

³⁷ Biesta, *Good Education*, cit.

adeguate, e muovere oltre l'apprendimento misurabile restituendo centralità all'interpretazione dell'esperienza e alla responsabilità del docente, affinché l'atto educativo possa riaprire il nesso tra sapere e mondo, persona e professione. Ciò implica uno spazio pedagogico protetto, dialogico e orientato all'ascolto, in cui l'auto-narrazione non sia solo esercizio individuale, ma pratica ermeneutica didattica e collettiva. L'aula si configura come "cantiere", un laboratorio in cui le storie vengono condivise, ascoltate e co-significate, attivando un circolo di interpretazione. All'interno di una realtà accademica che può spingere alla competizione e alla valutazione, riemerge così la possibilità di porre al centro la capacità di pensare e di esperire il mondo. A tal proposito, il pensiero di Ricœur offre una chiave interpretativa valida anche per narrazione della propria esperienza professionale, che può essere intesa come una prima forma di distanziamento: l'evento vissuto, fissato nel testo, si oggettiva e diventa analizzabile, mentre la successiva condivisione avvia quel movimento di appropriazione³⁸ che consente al soggetto di riconoscere nella propria storia un filo conduttore, un *leitmotiv* professionale legato all'ipseità. L'identità narrativa non coincide con un io statico, ma con un sé che si mantiene fedele a sé stesso attraverso le trasformazioni.

L'ipseità [...] non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta [...] falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa³⁹.

Depersonalizzando la propria storia sulla carta, si impara a leggerne la trama e a riconoscere la propria voce, attenuando la frattura fra vita professionale e dimensione più intima. L'ascolto degli altri si configura come atto co-costruttivo che arricchisce il senso della narrazione originaria e contribuisce alla riconfigurazione del sé. Se educare è atto dialogico di "lettura del mondo" orientata a trasformarlo⁴⁰, allora dare parola alla propria esperienza, nominarne difficoltà e gioie, è passo decisivo per una presa di coscienza al tempo stesso politica, critica e personale. In questo spazio ermeneutico le *inner skills* vengono generate e affinate come fondamenta di una cittadinanza democratica, per la quale Martha C. Nussbaum ricorda che la formazione al patrimonio culturale è insostituibile, grazie proprio alla sua capacità di "coltivare l'umanità"⁴¹. Le competenze personali e sociali oggi indicate come *inner skills* o *lifecomp*, come la capacità di riflettere sulle proprie emozioni, di assumere la prospettiva altrui, di mantenere aperto il dialogo con la complessità, si collocano al crocevia tra dimensione cognitiva, affettiva ed etico-valoriale⁴². Le ricerche in ambito neuroeducativo sottolineano come l'apprendimento significativo nasca dall'intreccio tra processi emotivi e concettualizzazione, e come narrazioni dense costituiscano contesti privilegiati per tale intreccio⁴³. In questo senso, i percorsi narrativi

³⁸ P. Ricœur, *Sé come un altro...*, cit.

³⁹ *Ivi*, p. 204.

⁴⁰ P. Freire, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento, 2021 (ed. or. 2000).

⁴¹ M.C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997.

⁴² K. Illeris, *How We Learn. Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge, London–New York 2007.

⁴³ V. Gallese – H. Wojciehowski, "How stories make us feel: Toward an embodied narratology", «California Italian Studies», 2/1 (2011).

rivolti a studenti delle professioni sanitarie possono essere letti, come luoghi di esercizio delle *inner skills*, dove l'esplorazione dei vissuti professionali si lega a una responsabilità più ampia verso la qualità della cura. Si tratta di un compito essenziale per la democrazia, che «può essere promossa solo da una cultura ricettiva tanto nei contenuti curricolari quanto nello stile pedagogico, in cui [...] le capacità di provare amore e compassione informano l'intero impianto educativo»⁴⁴.

Di pari rilievo sono pensiero critico, riconoscimento dei pattern storico-politici e competenze legate alla socialità, alla messa in pratica del sapere, alla soluzione di problemi complessi: dimensioni che eccedono l'idea di un apprendimento modellato dalla *learnification* e basato su obiettivi e valutazione. Da questo punto di vista, «le arti sono essenziali» per allenare «una capacità immaginativa sviluppata», necessaria all'innovazione che «richiede menti flessibili, aperte e creative. La letteratura e le arti coltivano queste capacità»⁴⁵. Attraverso le arti e le discipline di natura umanistica, la narrazione può diventare quindi un laboratorio per questa coltivazione, tramite la quale l'immaginazione narrativa consente al futuro professionista di figurarsi il mondo dal punto di vista dell'altro, generando quell'empatia che è al cuore della cura. Questa disposizione non si esaurisce in generica compassione, ma alimenta (ed è alimentata da) il pensiero critico, dato che l'analisi dell'azione e il discernimento etico, nutriti dal confronto con situazioni irriducibilmente complesse, sono manifestazioni di una mente capace di interrogare sé stessa e il mondo. Competenze di questo genere rimandano a una formazione orientata alla “testa ben fatta”, capace di pensare le connessioni e di abitare l'incertezza⁴⁶, più che alla sola “testa piena”. Tale formazione trova il proprio nutrimento in un apprendimento che si fa esperienza e di cui l'arte, nella prospettiva di Dewey⁴⁷, ne costituisce una forma privilegiata. La produzione letteraria, anche quella non prodotta da letterati ma dalle persone comuni, la cui accessibilità universale, come suggerisce Bell Hooks, costituisce una risorsa democratica⁴⁸, si rivela così un dispositivo pedagogico versatile.

Se l'efficacia di un simile laboratorio può apparire scontata in percorsi umanistici, è la sua applicazione in contesti scientifico-sanitari a evidenziarne la permeabilità. Questo approccio permette, infatti, di comprendere il vissuto attraverso l'attivazione cognitiva innescata dall'esperienza estetica⁴⁹, producendo non solo conoscenza, ma coscienza e consapevolezza. È la coltivazione del “saper essere”, prima ancora del “saper fare”, a rappresentare il contributo più specifico di una pedagogia narrativa alla formazione di professionisti della cura

⁴⁴ M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2010, p. 112; trad. nostra dall'originale: «can only be promoted by a culture that is receptive in both curricular content and pedagogical style, in which, it is not too bold to say, the capacities for love and compassion infuse the entirety of the educational endeavor.»

⁴⁵ Ibidem; trad. nostra dall'originale: «As with critical thinking, so too with the arts. We discover that they are essential [...] educators have long understood that a developed capacity to imagine is a keystone [...] Innovation requires minds that are flexible, open, and creative. Literature and the arts cultivate these capacities.»

⁴⁶ E. Morin, *La testa ben fatta*. cit.

⁴⁷ J. Dewey, *Art as Experience*, Minton, Balch & Co., New York 1934 (ed. it.: *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2005).

⁴⁸ bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York–London 1994 (ed. it.: *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Roma 2020).

⁴⁹ J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?*, Seuil, Paris 1999 (ed. ingl.: *Why Fiction?*, University of Nebraska Press, Lincoln 2010).

profondamente e criticamente umani. È proprio per questo che negli ultimi due decenni, la medicina narrativa ha dato origine a numerosi percorsi formativi per studenti e professionisti della salute, che integrano nei curricula attività di scrittura riflessiva, lettura di testi letterari, discussione guidata di casi e autobiografie di malattia⁵⁰. Le rassegne recenti⁵¹ mostrano come questi dispositivi narrativi contribuiscano allo sviluppo della consapevolezza del proprio ruolo professionale, soprattutto quando inseriti in cornici istituzionali stabili e accompagnati da tutoraggio. In continuità con tali esperienze, Il laboratorio svolto presso l'Università di Firenze ha concentrato lo sguardo sulla dimensione pedagogica del lavoro di cura e sulla possibilità di leggere le narrazioni degli studenti come materiali di ricerca per interrogare la configurazione della loro identità professionale.

4. *Rendere visibile l'invisibile. Pratiche narrative per l'autoconsapevolezza professionale*

Progettare un percorso pedagogico all'interno di un corso magistrale delle professioni sanitarie ha significato delineare un ambiente di apprendimento che riconoscesse all'esperienza degli studenti un valore conoscitivo e formativo, in continuità con la tradizione del laboratorio come dispositivo per mettere alla prova saperi e identità professionali⁵². La composizione eterogenea del gruppo, per età, traiettorie biografiche e prospettive occupazionali, richiedeva un tema trasversale capace di favorire un'esplorazione riflessiva del proprio modo di intendere la cura e il lavoro nei servizi.

Il laboratorio è stato pensato fin dall'inizio come luogo di formazione e contesto di ricerca qualitativa in chiave ermeneutico-narrativa, in cui l'azione didattica generasse deliberatamente un *corpus* discorsivo da interrogare. Dopo una fase introduttiva dedicata alla discussione del senso della narrazione in ambito professionale e alla presentazione di alcuni esempi tratti dalla letteratura sull'autobiografia formativa e sulla ricerca autobiografica⁵³, è stato proposto ai corsisti un compito di scrittura centrato sulla propria esperienza di lavoro o di tirocinio. Ogni studente era invitato a selezionare un episodio significativo della pratica, come un incontro, un dilemma, una situazione di particolare risonanza emotiva, un ricordo più o meno positivo o negativo, a descriverne lo svolgersi e a commentarlo alla luce delle risorse mobilitate, dei saperi implicati, delle emozioni suscitate e degli apprendimenti emersi. La consegna, accompagnata da domande-guida, sollecitava il collegamento tra racconto dell'azione, senso attribuito al proprio ruolo e immagini future della professione⁵⁴.

Gli studenti che hanno prodotto l'elaborato finale sono stati quarantasette; le narrazioni, mediamente di circa quattro cartelle, costituiscono il corpus su cui è stata condotta l'analisi. In coerenza con il quadro teorico richiamato, è stata costruita una griglia di lettura articolata in

⁵⁰ Cfr. nota 10.

⁵¹ Cfr. nota 11.

⁵² M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica*, Morlacchi, Perugia 2004.

⁵³ Durante la fase introduttiva sono stati proposti estratti da testi autobiografici e auto-bio-grafici, fra cui Demetrio, *raccontarsi...*, cit. Trisciuzzi, Sandrucci & Zappaterra (2005), e alcuni esempi di percorsi narrativi universitari discussi in Casado Ledesma et al. (2024) e Togni (2024), con l'obiettivo di fornire ai corsisti modelli concreti di scrittura riflessiva.

⁵⁴ M. C. Clark – M. Rossiter, *Narrative learning in adulthood*, cit.; V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche di una pedagogia come cura educativa...*, cit.

cinque fuochi analitici – riflessività critica, costruzione dell'identità professionale, connessione tra teoria e pratica, dimensione etico-sociale, chiarezza e autenticità comunicativa, assunti come indicatori qualitativi di *inner skills* in via di maturazione. L'analisi ha combinato una lettura induttiva, attenta all'emergere di temi imprevedibili, con una lettura deduttiva ancorata alle dimensioni teoriche elaborate dagli studi sul *narrative learning* e sulla narrazione come dispositivo formativo nelle professioni educative e di cura⁵⁵. Di ogni testo sono stati annotati gli estratti in cui tali fuochi risultavano espliciti o impliciti, confrontati poi in una fase successiva per individuare pattern ricorrenti, varianti significative e nodi problematici.

a) Riflessività critica

Mentre agivo ho dovuto ripensare il mio approccio, modulando la comunicazione e bilanciando l'esigenza di verità con il rispetto per la sofferenza [...] Ho capito che la prevenzione non si fa solo con i verbali, ma costruendo un dialogo che trasformi un evento critico in apprendimento consapevole.

Scrivere questa narrazione è stato un atto formativo [...] la riflessione mi ha fatto superare il modello tecnico-razionale verso una professionalità adattiva e situata.

In questi brani, la scrittura opera come regolatore metacognitivo, rendendo visibili decisioni e micro-aggiustamenti durante l'azione (*reflection-in-action*) e rielaborandoli a posteriori (*reflection-on-action*). La competenza che ne emerge è un giudizio situato che integra tecnica, etica ed emozioni, riducendo ansia e automatismi e producendo un cambiamento operativo e un uso consapevole del linguaggio critico.

b) Costruzione dell'identità professionale

La decisione di diventare Tecnico della Prevenzione non è stata un ripiego, ma una scelta etica e identitaria... la mia vocazione nasce dall'incontro tra rigore tecnico-scientifico e cura della dignità delle persone.

Credo in una sicurezza come diritto inalienabile... nell'ascolto e nel dialogo come strumenti di prevenzione... e nel potere della riflessione per migliorare la pratica.

Attraverso la scrittura, l'identità emerge come trama valoriale in cui responsabilità, giustizia sociale, tutela della salute pubblica e dell'ambiente si traducono in posture e decisioni. La narrazione consolida il sé professionale intrecciando motivazioni originarie e criteri di azione, allineando *knowing-that* e *knowing-how* in una prospettiva di crescita continua.

c) Connessione tra teoria e pratica (mobilitazione del sapere)

⁵⁵ M. Alterio – J. McDrury, *Learning Through Storytelling in Higher Education...*, cit.; P. Dominicé, *Learning from Our Lives...*, cit.; C. Melacarne, *Pedagogia della cura...*, cit.; M. Galeotti, *La scuola della cura. Pedagogia del legame educativo*, Scholé, Brescia 2024.

Ho dovuto mobilitare competenze tecnico-normative, relazionali, organizzative ed etiche... D.Lgs. 81/08, ascolto attivo, gestione del dialogo, pianificazione [...] La narrazione riflessiva connette la pratica alla teoria e dà un nome ai saperi taciti che uso ogni giorno.

Ho adattato la comunicazione al contesto, integrando pacchetto igiene e HACCP con la gestione del conflitto [...]

La professionalità appare come integrazione situata di saperi, in cui norme e procedure si saldano a competenze relazionali e organizzative. La narrazione rende espliciti i saperi taciti, stabilisce ponti tra *knowing-that* e *knowing-how* e rafforza trasferibilità e responsabilità dell'azione.

d) Dimensione etica e sociale

Il mio lavoro si svolge al confine tra vigilanza e supporto, tra norma e umanità [...]. Più che un atto sanzionatorio, è un atto di cura preventiva.

Contribuisco al benessere collettivo promuovendo ambienti sani e sicuri e rispettando le storie delle persone [...]. La mia scelta professionale mira all'equità nell'accesso alla salute.

Rielaborando narrativamente la professione, l'etica emerge come criterio guida in cui giustizia, dignità e salute pubblica orientano decisioni e priorità, trasformando l'*enforcement* in tutela proattiva. La postura che ne deriva è preventiva e relazionale, misurata sull'impatto concreto delle pratiche nei contesti.

e) Chiarezza e autenticità comunicativa

Scelgo un linguaggio rigoroso ma accessibile ed empatico... Il dialogo diretto è cruciale; mettere per iscritto la riflessione struttura il pensiero e trasforma tensioni in consapevolezza.

Il mio destinatario ideale include colleghi, studenti in formazione e cittadini che vogliono capire cosa c'è dietro il lavoro di prevenzione.

La competenza comunicativa è parte integrante di una professione e di un'etica della cura. La capacità di calibrare registro e forme, sia orali che scritte, nel narrare l'esperienza autentica è una competenza a cui la pratica riflessiva educa e che consente di tradurre saperi tecnico-scientifici in pratiche condivise, sostenendo comprensione, adesione e qualità della relazione.

5. Conclusioni

Le narrazioni raccolte restituiscono la capacità di rielaborare l'esperienza professionale nei termini della *reflection-in-action* e della *reflection-on-action*: i protagonisti, chiamati a modulare in situazione il proprio approccio e a ripensarlo retrospettivamente, mostrano, rispetto all'inizio del corso, di aver affinato la capacità di bilanciare esigenze tecniche e rispetto dell'alterità. Gli eventi critici diventano così occasioni di apprendimento consapevole, segnali di un passaggio

dalla razionalità strumentale a una professionalità adattiva. La costruzione dell'identità professionale appare come un processo dinamico in cui motivazioni, valori e senso del ruolo si intrecciano alla biografia personale, in un movimento che rende il fare intrinsecamente legato all'essere. I “manifesti” elaborati dagli studenti condensano impegni, criteri etici e posture operative, mostrando come la crescita del sé professionale proceda insieme alla maturazione intima e introspettiva della persona. Il confronto tra pari e la riflessione post-azione alimentano questa trama, favorendo un apprendimento continuo che, come mostrano i testi, si traduce in scelte più avvertite e responsabili, nella vita come nella professione.

Ne emerge una postura etico-sociale che permea le pratiche apprese, secondo cui agire significa prendersi cura del bene collettivo, promuovere condizioni giuste e sicure, tutelare la dignità propria e altrui attraverso una propensione alla tutela preventiva e relazionale dei contesti. Questo orizzonte si riflette nella competenza comunicativa, parte integrante della cura, dove il registro, rigoroso ma accessibile ed empatico, si calibra su colleghi e pazienti. Anche la scrittura adottata dagli studenti lo testimonia, traducendosi non in un semplice resoconto, ma in una forma che dà struttura al pensiero e trasforma le tensioni in consapevolezza. L'analisi complessiva conferma un uso consapevole degli indicatori e una professionalità in trasformazione, fondata sull'integrazione di esperienza, valori, competenze e comunicazione autentica. In questa prospettiva, la narrazione professionale si configura come dispositivo formativo continuo, coerente con una dimensione *lifelong* e *lifewide*. Il cantiere ermeneutico creato nell'aula universitaria ha dato vita a una comunità di pratica dove i diari riflessivi e gli *e-portfolio* hanno allenato processi di riflessività, mentre le scritture autobiografiche su dilemmi disorientanti hanno aperto spazi di rielaborazione profonda, individuale e collettiva, sostenuti dalla condivisione *peer-to-peer*. *Prompt* situati, rubriche metacognitive e un lessico professionale inclusivo hanno favorito autovalutazione responsabile e crescita identitaria, in un modo che ha permesso alla pratica didattica di restituire all'educazione la sua portata trasformativa: dal fare al dare senso all'azione, in un dialogo continuo tra teoria e pratica che rafforza autonomia, etica e qualità della relazione d'aiuto. Come ricordano Moon⁵⁶ e Rodgers⁵⁷, è proprio la pratica riflessiva, intesa come capacità di riorganizzare esperienza, linguaggio ed emozione in forme di giudizio situato, ciò che sostiene una professionalità critica che non si esaurisce nell'abilità tecnica, ma si misura sulla consapevolezza etica e sociale e sulla capacità di incidere concretamente sui contesti in cui si opera. In quest'ottica, la narrazione si conferma strumento formativo in grado di facilitare trasformazioni personali e sociali attraverso condivisione, confronto e rielaborazione collettiva.

⁵⁶ J. A. Moon, *Reflection and Employability*, Routledge Falmer, 1999.

⁵⁷ C. Rodgers, “Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking,” *Teachers College Record*, 2002.

Bibliografia

- Alterio M., McDrury L., *Learning Through Storytelling in Higher Education. Using Reflection and Experience to Improve Learning*, Routledge, London–New York 2003.
- Biesta G., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London–New York 2010.
- Boffo V., Benelli C., (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Montemurlo (PO) 2024.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1986.
- Bruner J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990 (ed. it.: *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Bruner J., *The Narrative Construction of Reality*, «Critical Inquiry», 18/1 (1991).
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma–Bari 2002.
- Casado Ledesma L., Ravera E., Di Bari C., Tarchi C., *Coltivare le life skills all'Università tramite la scrittura riflessiva*, Edizioni Junior–Bambini, Reggio Emilia 2024.
- Charon R., *Narrative Medicine: Form, Function, and Ethics*, «Annals of Internal Medicine», 134/1 (2001).
- Clark M., C., Rossiter M., *Narrative Learning in Adulthood*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 119 (2008).
- Council of the European Union, *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)*, «Official Journal of the European Union», C 189 (04.06.2018).
- Csikszentmihályi M., Flow. *The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York 1990 (ed. it.: *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI Edizioni, Milano 2021).
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- Demetrio D., (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano 1999.
- Demetri, D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano–Udine 2012.
- Dewey J., *Art as Experience*, Minton, Balch & Co., New York 1934 (ed. it.: *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2005).
- Dominicé P., *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- Fisher W. R., *Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia (SC) 1987.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. it. a cura di L. Bimbi; ed. or. 1968/1970).
- Freire P., *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*, Il Margine, Trento 2021 (ed. or. 2000).
- Galeotti G., *La scuola della cura. Pedagogia del legame educativo*, Scholé, Brescia 2024.
- Gallese V., Sinigaglia C., *Dire fare sentire. Alcune riflessioni sul corpo in movimento*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

- Wojciechowski H. C., Gallese V., *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*, «California Italian Studies», 2/1 (2011).
- Gaspari P., *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Intrecci teorico-pratici*, Anicia, Milano 2021.
- Gaspari P., *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- Guetta S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- bell hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York–London 1994.
- Illeris K., *How We Learn. Learning and Non-Learning in School and Beyond*, Routledge, London–New York 2007.
- Immordino-Yang M., H., *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W. W. Norton, New York–London 2016.
- Jarvis P., *Learning to be a Person in Society: Learning to be Me*, in K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words*, Routledge, London–New York 2009.
- Johna N., *The Power of Reflective Writing: Narrative Medicine and Medical Education*, «The Permanente Journal», 17/4 (2013).
- Kolb D., A., *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd ed., Pearson Education, Upper Saddle River (NJ) 2014.
- Lepore S., J., Smyth J., M., (eds.), *The Writing Cure. How Expressive Writing Promotes Health and Emotional Well-Being*, American Psychological Association, Washington (DC) 2002.
- Liao H-C., et al., *Narrative Medicine and Humanities for Health Professions Education: An Experimental Study*, «Medical Education Online», 28/1 (2023), art. 2207608.
- Mar R. A., Oatley K., *The Function of Fiction Is the Abstraction and Simulation of Social Experience*, «Perspectives on Psychological Science», 3/3 (2008).
- McAdams D. P., *Power, Intimacy, and the Life Story. Personological Inquiries into Identity*, Guilford Press, New York 1985.
- Melacarne C., *La formazione nei contesti della cura. Un'esperienza di ricerca sulle epistemologie professionali degli infermieri*, Pensa Multimedia, Lecce 2006.
- Mezirow J., *Transformative Learning: Theory to Practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 74 (1997).
- Moon J. A., *Reflection and Employability*, RoutledgeFalmer, London 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000 (ed. or. 1999).
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Nussbaum M. C., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press, Boston 1995.
- Nussbaum M. C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1997.
- Nussbaum M. C., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2010.

- Pennebaker J. P., Evans J. F., *Expressive Writing: Words That Heal*, IGS/Truman State University Press, Kirksville (MO) 2014.
- Ricœur P., *Tempo e racconto*, 3 voll., Jaca Book, Milano 1986–1988 (ed. or. 1983–1985).
- Ricœur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993 (ed. or. 1990).
- Rodgers C., *Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking*, «Teachers College Record», 104/4 (2002).
- Rossiter M., *A Narrative Approach to Development: Implications for Adult Education*, «Adult Education Quarterly», 50/1 (1999).
- Schaeffer J-M., *Pourquoi la fiction?*, Seuil, Paris 1999 (ed. ingl.: *Why Fiction?*, University of Nebraska Press, Lincoln 2010).
- Schechtman M., *The Constitution of Selves*, Cornell University Press, Ithaca–London 1996.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, FrancoAngeli, Milano 2017 (ed. or. 1983).
- Trisciuzzi A., Sandrucci A., Zappaterra E., *Il recupero del sé attraverso l'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2005.
- Togni F., *Narrazione e ricerca autobiografica. I maestri, le pratiche, i contesti*, in V. Boffo – C. Benelli (a cura di), *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura*, Anthology Digital Publishing, Montemurlo (PO) 2024, pp. 3–28.
- UNESCO, *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development*, Paris 2023.
- United Nations General Assembly, *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, A/RES/70/1, New York 2015.
- Wolf M., *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*, HarperCollins, New York 2018 (ed. it.: *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2019).
- Winkel S. J., et al., *Narrative Medicine: A Writing Workshop Curriculum for Residents*, «MedEdPORTAL», 12 (2016), id. 10493.
- Xue M., et al., *Narrative Medicine as a Teaching Strategy for Nursing Students to Develop Professionalism, Empathy and Humanistic Caring Ability: A Randomized Controlled Trial*, «BMC Medical Education», 23/38 (2023).

Sommario

Abstracts	5
Giombattista Amenta <i>External and Internal Origins of the Educator's Authoritativeness and Respect</i>	12
Francesca Anello <i>Comprendere l'apprendimento per metodi didattici alternativi Making Minds</i>	22
Antonella Arioli <i>La centralità del significato nell'esperienza di apprendimento</i>	34
Gennaro Balzano <i>Costruire relazioni autentiche a scuola. Riflessioni sul contrasto a nuove forme di analfabetismo relazionale</i>	47
Vito Balzano <i>Decostruire la genitorialità: identità adulte, riconoscimento sociale e sfide pedagogiche in prospettiva internazionale</i>	57
Claudia Capaci, Gabriella Ferrara, Francesca Pedone <i>Presenza, alterità e responsabilità: il docente nella crisi dell'educazione disincarnata</i>	66
Giorgia Coppola <i>Soggettivare la formazione dei docenti: note sul pensiero di Gert Biesta</i>	75
Silvia Guetta, Greta Martini <i>Dalla learnification all'educazione critica. Il ruolo della narrazione nella formazione per le professioni della cura</i>	85
Stephanie Mian <i>Within and beyond learning: Learning as a Responsive Event – Pedagogical and Didactic Reflections of a Board Game</i>	100
Carmen Petrucci <i>Nuove scuole per un nuovo insegnante. Convergenze internazionali nella pedagogia del primo Novecento</i>	110