

Anthropos y cultura: claves para una educación humanística

ISBN: 979-13-7006-835-6

**Beatriz Valverde Olmedo
Emanuele Isidori
Ricardo de la Fuente Ballesteros
Maristella Trombetta
(editores)**

Anthropos y cultura: claves para una educación humanística

Beatriz Valverde Olmedo

Emanuele Isidori

Ricardo de la Fuente Ballesteros

Maristella Trombetta

(Eds.)

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2026

ISBN: 979-13-7006-805-9

ÍNDICE DE CONTENIDOS

HORIZONTES FILOSÓFICOS, HUMANISMO Y CIUDADANÍA

Exequias del Anthropos.....	11
------------------------------------	-----------

León Febres-Cordero

Lo studio della religione come strumento per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.....	15
---	-----------

Andrea Avellino

Umanità, mediterraneo e storia: quali prospettive per l'educazione mediterranea?.....	22
--	-----------

Domenico Francesco Antonio Elia

Nausicaa entre mito y educación: un modelo pedagógico femenino de la épica a la modernidad.....	34
--	-----------

Emanuele Isidori

Ser docentes inclusivos en Italia: una investigación exploratoria sobre la autoeficacia percibida y la importancia de los valores y competencias para el apoyo educativo.....	45
--	-----------

Enrico Miatto, Angela Magnanini, Cristiana D'Anna y Claudia Maulini

L'importanza del rigore terminologico nella pedagogia speciale inclusiva.....	54
--	-----------

Francesco Riccardi

La identidad nacional en los alumnos en formación docente del programa educativo de español del centro de actualización del magisterio en zacatecas, plan 2022.....	62
--	-----------

Jorge L. Castañeda, Salvador Lira y David Castañeda Álvarez

L'interconnessione dinamica tra anthropos, cultura ed educazione: sfide e opportunità nel XXI secolo.....	69
--	-----------

Marianna Capo

L'azione delle istituzioni scolastiche come leva strategica innovativa per lo sviluppo e l'effettività dei diritti di cittadinanza e dei processi di integrazione sociale.....	76
---	-----------

Marco Cucinotta

El semanario de agricultura y artes dirigido á los párrocos (1797-1808) como herramienta de divulgación de la ciencia vitivinícola decimonónica.....	83
---	-----------

María Pascual Cabrerizo y Juan Pedro Morales-Jiménez

INCLUSIONE, DIVERSITÀ E NARRAZIONE

Costruire contesti inclusivi attraverso la didattica autobiografica: uno sguardo interdisciplinare sui processi formativi.....93

Alessia Travaglini

L'evoluzione del significato dei termini "integrazione" e "inclusione" nei dizionari italiani di pedagogia.....100

Angela Magnanini, Marianna Piccioli, Lorenzo Cioni, Marta Sánchez Utgé y Chiara Pannone

Università di Roma "Foro Italico"

Inclusión y deporte: formación de entrenadores y estrategias educativas para un cambio cultural.....114

Claudia Maulini, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi y Enrico Miatto

Arquitectura educativa: ciencias para el desarrollo humano sostenible.....123

Gina Chianese

Teaching Action as a Space for the Enhancement of Diversity Through Educational Technologies: A Critical-Reflective Approach.....129

Giuseppe Liverano

Il tranello del tratto. Misurare la disabilità tra culture, confini e orizzonti inclusivi.....138

Grazia Lombardi

Educación para inmunizar: la vacunación pediátrica como herramienta de equidad.....150

José María Jiménez Pérez

Lo sguardo multifocale della narrazione come linguaggio e strumento politico di cura nella pedagogia speciale inclusiva.....157

Patrizia Gaspari

LENGUA, ARTE Y PATRIMONIO CULTURAL

Il museo come spazio educativo e culturale per i bambini: tra memoria, identità e narrazione.....169

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto y Letizia Pistone

Malentendidos pragmáticos en las clases de italiano L2: un estudio de caso.....175

Angela Lancione

Tamborileros, con chiflos, en las bodas de *El Peribáñez* y *El comendador de Ocaña* de Lope de Vega.....182

Bienvenido Morros Mestre

Altri musei. Per una nuova ecologia dell'arte.....203

Francesca Bianchi

***Altos juicios de Dios* de Domingo María Ripoll: fuente de las primeras leyendas zorrillescas.....210**

Mario Francisco Benvenuto

Dalla fruizione alla percezione: evoluzione e sviluppi della musealizzazione tra arte e paesaggio.....228

Michela Laporta

Deporte y escritura: *El otro fútbol* de Miguel Delibes.....252

Timothy J. Ashton

El español médico en la televisión: el caso de *Respira*.....261

Valeria Tamburini

CUERPO, CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Educare nella community tra algoritmi e reti digitali.....269

Angela Arsena

Estrategias de autocuidados con realidad virtual con fines neuropsicológicos en pacientes con ictus.....274

Diego Fernández-Lázaro y Gema Santamaría

Aspectos antropobiológicos y evolutivos de la nutrición.....284

Enrique Roche y Diego Fernández-Lázaro

Percepción del estudiante del «clima educativo» en el grado en Fisioterapia en España: una perspectiva multicéntrica.....293

Jesús Seco y Diego Fernández-Lázaro

From Chatbot to Active Citizenship: The Role of AI in Contemporary Pedagogy.....306

Marianna Liparoti

Corporeità, tecnologia e formazione umana. L'incarnazione digitale nel processo di costruzione identitaria della persona.....315

Martina Petrini

Per una formazione narrativo-riflessiva del docente inclusivo.....322

Susanna Testa

**La prevención del edadismo desde los cuidados enfermeros: una
revisión integradora de revisiones y metaanálisis de las últimas
evidencias.....329**

*Verónica Casanova, Rosa López-Mongil, José Antonio López-Trigo
y Ángela Hernández-Ruiz*

Horizontes filosóficos, humanismo y ciudadanía

EXEQUIAS DEL ANTHROPOS

LEÓN FEBRES-CORDERO

A Elena Rumeu Milà

El hombre muere porque llega el fin de su vida y se le va y lo deja donde ya no está ni volverá a estar, por más que lo busquen... y lo buscarán.

La idea muere cuando ya no está ni volverá a estar el molde a cuya forma se ciñó.

La idea de Anthropos morirá cuando ya no esté el molde físico y psíquico, la mascarilla carnal y espiritual, que primero la animó. Pero nadie la buscará pues a nadie reflejará... ni que la encuentren.

En esas andamos.

Velando al muerto que aún goza de la vida que se le está yendo tras haberse desprendido del soporte que sostenía en pie su engaño, como se desprende la cápsula del ígneo cohete en el espacio sideral, solo que sin importar a dónde irá a dar.

Muerto que ha gozado de tozuda salud durante unos tres mil setecientos años.

Fecundo muerto fecundado por un ideal que prefirió ser micénico antes que egipcio, dada su querencia nativa, quizás, al esplendente asombro de estar vivo bajo la luz del plácido sol, y su repudio innato a la lobreguez de la insaciable tumba perenne, por más cargado que estuviere de preciosos objetos espejeantes el simétrico vientre de su laberinto piramidal.

Anthropos, nos dice Platón en su *Crátilo* (399c), es «el que mira lo que vio».

El «a to ro qo» que figura en la escritura Lineal B micénica (L. Conti Jiménez, 1990; M. Ventris, 1954).

Se refiere al hombre o ser humano, que es el único ser vivo capaz de realizar esa operación.

Capaz de reflexionar.

Vale decir, el que vuelve a ver lo visto para ver qué fue lo que vio –si es que acaso algo vio y no lo soñó o lo alucinó o lo imaginó–.

En el sueño, la visión surge del interior de lo visto por el soñador; en la alucinación, la visión nos funde con lo visto *afuera*; en la imaginación, evocamos –o recordamos haber evocado– la visión, sin haberla visto.

De esta trifurcación de la percepción proviene la exigencia ontológica de volver a mirar lo visto a fin de fijar sus contornos definitorios, doblegada –aunque nunca vencida– la subjetividad del veedor–.

La física cuántica, confirmando la intuición terapéutica de Eurípides, vio que ver y mirar –es decir, *observar*– altera lo observado, puesto que el fotón de luz chocará con el electrón en el momento lineal de realizar la medida (R.A. Healey, 2012; A. Michaud, 2024).

Hizo ese cuántico ajuste energético a fin de definir el engaño sin caer del todo presa del engaño definido.

No les es posible a los ojos no ver lo que no es cuando ven, sobre todo en la medida en que *creen ver lo que están viendo*. En esa creencia oftálmica se funda el engaño, o truco, de lo visto y no visto.

De allí que se requieran otros ojos que apunten a lo mismo que los nuestros para verlo mejor, como le pide Orestes a Pilades en *Ifigenia entre los Tauros* (673), a fin de confirmar el trazo veraz de los contornos del espejismo.

Para ello es preciso *convertirse en las palabras que está diciendo el otro*, en vez de intentar «entenderlas» (ponerse en su lugar, compartir su opinión, etc.), para que, al *representarlas*, el otro las *vea*; y viéndolas, vea que se ha mostrado en ellas, *dejándose ver* viendo lo que es; reconociéndose, o no.

De esto trata la reflexión y el pensamiento provocador de la reflexión que lo provoca: *dejarse ver por lo visto*, como pedía Machado o Belmonte, compartiendo el riesgo de la especulación común en el ruedo público.

Nos ilusionamos.

Ambos.

Es decir, uno y otro.

La ilusión de lo visto intentará entonces ser domeñada por la palabra—en el pensamiento primero, luego en el diálogo y más allá en la escritura.

Y ahí empieza a campar la *fantasmagoría*, que primero vislumbrara Estesícoro (*Fedro* 243b), y complementaría después Gorgias de Leontinos en su *Encomio de Helena* (6, 8, 15), apelando a la «dialéctica falsa» que sería tan vituperada por Aristóteles (*Refutaciones sofísticas* 164a, 20-21; 165b, 5-10).

Al pensar, luego hablar, y más luego escribir para así concretar lo hablado y pensado, empezamos a ver doble.

Como no se puede acceder a la realidad de verdad —realidad en la que, oculta, se enmascara la esencia solo accesible, si acaso y no en todos los casos, al conocimiento filosófico—, se accede a la realidad alternativa de mentira, realidad de las apariencias en la que *las palabras son las cosas*, solo accesible a la erística practicada por el sofista (C.A. Velázquez Becerril, 2023).

Hemos entrado en el sagrado ámbito de Dionisos, iniciándonos en lo irracional (*Las bacantes*, 919).

Lo irracional no como opuesto a lo racional, sino como su aún no explorado centro neurálgico donde las decisiones las toma otro que nos toma.

Ámbito de la experiencia del cuerpo que actúa lo que es, más allá de lo que piensa, sueña, alucina o imagina ser: el ámbito de la tragedia, verbigracia.

Al pensamiento especulativo, filosófico, de raíz poética, siguió la acción del cuerpo del actor entonando los solemnes versos asonantados en troqueos y yambos sobre la arena y ante el anfiteatro del *theatron* («lugar para ver», que eso quiere decir esa voz griega).

Para ver y *ver que se está siendo visto*; germen este ver-viéndose-ver de la tragedia germinando ante los ojos del pueblo ateniense todo.

En el teatro y durante la representación de la tragedia —o de la comedia— el griego de a pie, gran aficionado a las discusiones del ágora, *vio con sus llorosos ojos y sintió en sus temblorosas carnes verdades a realidades unidas* —así como la imposibilidad de transmitir las sin la experiencia previa—.

Verdades y realidades que ni vieron ni sintieron —es decir, que no *experimentaron*— los doctos discutidores e indagadores del vínculo entre la palabra verdadera y la realidad, en la Academia o el Liceo.

A eso iban, sin darse demasiada cuenta, los griegos todos al teatro: a caer en cuenta de sus limitaciones —no para superarlas filosóficamente, sino para reconocer esos duros límites y ajustarse sin chistar a ellos—.

De ese y a esotro ámbito sagrado –el de Apolo y el de Dionisos– surgió y vino a dar el Anthropos hoy moribundo.

Muerto el Anthropos, el hombre sigue (no nos vamos a ir de rositas) tras enterrarse sin enterarse.

El Anthropos muere no solamente porque está dejando de mirar lo que vio, que ya es grave, sino porque *cree lo que no vio*.

Así como junto a Pedro I de Portugal yacería, coronada tras su muerte alevosa, Inés de Castro; junto al Anthropos yacerá la Sapiencia, ventilada por la Creencia, tal como barruntara Platón en el *Gorgias* (454e-455a).

El hombre ha pasado de *ànazrōn ha ópōpe* («el que mira lo que vio»), a *pisteúōn â oûx héōraken* («el que cree lo que no vio»).

Lo cree con la censurada fe tecnificadora del último ChatGPT, tan antigua como moderna, mezclada en el barro de su óptica naturaleza mitológica por el titán Prometeo, allá por los tiempos de la instauración del Olimpo.

Es lo que hay.

Figúrense, señoras y señores, si este es el estado de la cuestión del Anthropos, cómo será el de la cultura y la educación.

Llega el día en que un presente que lleva milenios siendo presente se hace futuro, sellándolo.

Ese día ya llegó y ya pasó.

No nos echemos la culpa. Siempre fuimos así. Solo que ahora lo seremos sin contemplación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (2016). *Refutaciones sofísticas*. En *Tratados de lógica (Órganon) I* (Biblioteca Clásica Gredos) [ePub base r1.2]. Espa EBook.
- Conti Jiménez, L. (1990). Incoherencias gráficas del micénico y cronología relativa del griego del II milenio. *Minerva: Revista de Filología Clásica*, (4), 11-24. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Eurípides. (1982). *Las bacantes*. En *Tragedias II*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Eurípides. (2005). *Ifigenia entre los Tauros*. En *Tragedias I* (Letras Universales). Cátedra.
- Gorgias de Leontinos. (1996). Encomio de Helena. En A. Melero Bellido (Ed.), *Sofistas: Testimonios y fragmentos* (pp. 200-211). Gredos.
- Healey, R. A. (2013). Observation and quantum objectivity. *Philosophy of Science*, 80(3), 434-453. Cambridge University Press.
- Michaud, A. (2024). Critical analysis of the origins of Heisenberg's uncertainty principle. *Journal of Modern Physics*, 15, 765-795.
- Platón. (1981). Fedro. En *Obras completas* (J. D. García Bacca, trad., notas y clave hermenéutica, tomo VI, pp. 239-373). Universidad Central de Venezuela.
- Platón. (1981). Gorgias. En *Obras completas* (J. D. García Bacca, trad., notas y clave hermenéutica, tomo VI, pp. 73-201). Universidad Central de Venezuela.
- Platón. (1982). Crátilo. En *Obras completas* (J. D. García Bacca, trad., notas y clave hermenéutica, tomo VI, pp. 153-260). Universidad Central de Venezuela.
- Velázquez, C. A. (2023). Gorgias y el logos como *pharmakon*: Frente al problema de la “realidad”. Universidad Autónoma Metropolitana.

Ventris, M. (1954, May 22). *The Ventris-Chadwick correspondence* [Manuscript of letter]. Faculty of Classics, University of Cambridge. <https://www.classics.cam.ac.uk/system/files/documents/54-05-22-ventris-chadwick.pdf>

LO STUDIO DELLA RELIGIONE COME STRUMENTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DI CITTADINANZA

ANDREA AVELLINO

Sapienza Università di Roma

1. INTRODUZIONE

Data la vastità del tema, si è deciso in questo intervento di concentrarsi sulla situazione di una specifica comunità nazionale educante che è quella italiana.

La scuola è chiamata a fornire agli studenti e alle studentesse gli strumenti necessari, in termini di conoscenze e competenze, per costruire un adeguato senso critico e sviluppare in loro una matura coscienza civica. Le indicazioni nazionali per il curricolo in Italia (2010) forniscono una parte di questi strumenti, attraverso conoscenze e competenze disciplinari, alle quali contribuisce sin dagli albori della scuola repubblicana l'insegnamento dell'educazione civica. Dal 2024, dopo un triennio di sperimentazione, la scuola italiana ha inserito nella propria proposta formativa una specifica disciplina denominata "Educazione Civica": una disciplina trasversale che mira a tracciare un percorso per formare cittadini responsabili. A questo obiettivo contribuiscono tutti i docenti e tutte le discipline.

In questo intervento, vorrei porre l'accento su come l'insegnamento religioso scolastico, contribuisca alla formazione civica, intercettando le finalità dell'educazione civica e il raggiungimento delle competenze di cittadinanza.

Inizierò descrivendo velocemente il concetto di competenza civica e poi per agevolare i partecipanti a questo convegno soprattutto non italiani, descriverò brevemente la struttura sia dell'insegnamento dell'educazione civica sia dell'insegnamento religioso, per giungere alla presentazione di alcuni progetti che, realizzati nell'ambito dell'insegnamento religioso curricolare e dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), costruiscono una sinergia tra l'insegnamento religioso, la competenza in ambito di cittadinanza e l'insegnamento di educazione civica.

2. LE COMPETENZE DI CITTADINANZA

La definizione di competenza è molto complessa e ad oggi non c'è neanche un unanime giudizio sul suo valore. Seppure diversi autori, come Le Boterf o Rey, lo abbiano eviscerato accuratamente, rimane un concetto, quello di competenza, intriso di ambiguità epistemologiche e pedagogiche. Non è questo il luogo per ripercorrere la genesi e l'evoluzione del tema, per le quali si rimanda a più ampi studi (Le Boterf, 2008; Rey, 2024), ma ci limitiamo a richiamare per motivi pratici solo la competenza di cittadinanza (Castoldi-Scalcione, 2020; Zecca, 2018) che viene descritta dalla Raccomandazione del 2018 come «la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità».

Una competenza ampia, che su più fronti richiama la formazione del futuro cittadino su una varietà di aspetti e per tale motivo questa competenza è stata in altri contesti suddivisa e ampliata, si vedano a tal proposito, in Italia, le 8 competenze chiave di cittadinanza di cui al D.M. n. 139 del 22 agosto 2007. Una competenza che ha quindi un sapore pienamente trasversale e che può essere raggiunta in modi

diversificati e con approcci interdisciplinari, che permetta al soggetto di connettere in modo plastico se stesso con il mondo (Birbes, 2020).

3. LE COMPETENZE DI CITTADINANZA

Nel mese di settembre del 2024, dopo la prima sperimentazione durata un triennio (2020-2023), sono state pubblicate le nuove Linee guida (D.M. 183/2024) per l'insegnamento dell'Educazione civica.

Pur essendo la normativa nuova, l'insegnamento di questa disciplina non lo era sicuramente.

Già nel 1947 un gruppo di padri e madri costituenti tra cui un giovanissimo Aldo Moro, in un applauditissimo ordine del giorno dell'Assemblea Costituente, avevano proposto «che la nuova Carta Costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano» (Caligiuri, 2019). È presumibile che lo stesso Moro volesse un insegnamento civico ad hoc da codificare nella Costituzione stessa, ma questo proposito non trovò attuazione e anzi bisognerà aspettare il 1958 affinché Moro (allora ministro) vedesse attuato lo studio dell'Educazione civica (EC) nella scuola, con il DPR del 13 giugno 1958, intitolato Programmi di insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di ordine secondario e artistico (Avellino-Salemme, 2024, p. 8). La disciplina entrata in vigore subirà negli anni degli alti e bassi, con una sostanziale modifica negli anni '70, per essere poi «soppressa dall'anno scolastico 1990/91» (Gross, 2021, p. 73). Essa è stata reinserita negli anni duemila, soprattutto con la legge 169 del 2008, la quale viene promulgata dopo la ricezione in Italia del primo documento di riferimento di definizione delle competenze, conosciuto con il nome di “Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”.

Ma la consapevolezza dell'importanza di un'educazione alla cittadinanza e allo studio della Costituzione non si è manifestata, spesso, in azioni concrete che permettessero lo sviluppo di tale insegnamento, che il più delle volte non si è tradotto in pratiche didattiche, rimanendo confinato nell'ambito puramente cartaceo della legge istitutiva, come dimostra il dissolvimento dell'insegnamento civico, in altre discipline, voluto dalla legge su citata, nella quale ben si legge «sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a “Cittadinanza e Costituzione”, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia».

Seppur l'Italia ritenga necessario sin dalla sua fondazione repubblicana un necessario impegno nella formazione dei giovani in ambito civico, essa ha tentato di rinverdire questo insegnamento fondamentale per la scuola solo con la legge 92 del 2019 e le relative linee guida del 2020, sostituite poi integralmente, come dicevamo in apertura, da quelle del 2024.

Questo insegnamento si inserisce nell'ampia gamma di insegnamenti civici presenti in Europa. Nel nostro continente secondo gli studi condotti da Eurydice (dal 2005 al 2017) l'approccio ai temi della cittadinanza e dell'educazione civica sono affrontati dai sistemi istruttivi dei paesi membri in tre modi prevalenti (Losito, 2021; Damiani, 2021):

- Modalità trasversale: l'insegnamento è trasversale a tutti gli insegnanti e a tutti gli insegnamenti;
- Modalità integrata: l'insegnamento è affidato a un gruppo di discipline comuni per area tematica ma senza una componente distinta dedicata alla disciplina;
- Modalità autonoma: l'insegnamento è autonomo in termini di insegnante e contenuti.

La legge 92 del 2019 individua come modalità di insegnamento dell'educazione civica in Italia quella trasversale, perciò affidata in un regime di contitolarità a tutti i docenti e gli insegnamenti presenti nel curriculum della scuola. I principi educativi ispiratori (Cegolon, 2022) sono esplicitati nell'art. 1 della legge istitutiva.

Per quanto riguarda i contenuti, essi sono ricavabili dalle Linee guida ministeriali, nelle quali sono individuati tre assi culturali/educativi (Gross, 2021): lo studio della Costituzione; lo sviluppo sostenibile; la cittadinanza digitale, con un rimando molto attento a tutte quelle evoluzioni del contesto sociale ed educativo che generano emergenza e che necessitano di maggiore cura all'interno dell'ambiente scolastico. Inoltre, nella declinazione dei nuclei tematici le linee guida sottolineano la necessità di sviluppare percorsi che si dedichino con particolare attenzione alla tutela dell'ambiente, alla educazione stradale e alla promozione dell'educazione finanziaria (Avellino-Salemme, 2024).

In confronto all'idea di educazione civica degli anni '50, oggi la dimensione sovranazionale prevale. L'idea di cittadinanza non è solamente legata allo sviluppo di un'identità nazionale, ma è fortemente legata a quella ibrida, cioè quella che riconosce, accetta e promuove le diverse forme di diversità quali l'eterogeneità legata a differenze di genere, età, conoscenze, provenienze, culture e lingue, nonché al senso di appartenenza, alla solidarietà, cooperazione (inter)nazionale e alla sostenibilità (Gross, 2021, p. 73).

Senza però che venga sminuito la necessaria conoscenza del proprio patrimonio nazionale e civico, che parte proprio dalla Costituzione repubblicana.

Questo, in sintesi, l'insegnamento civico predisposto dalla normativa italiana. Vediamo adesso quello religioso.

4. L'EDUCAZIONE RELIGIOSA NEL PANORAMA DELLA SCUOLA ITALIANA¹

L'insegnamento religioso ha avuto in Italia un percorso travagliato che prende le mosse sin dai primi istanti di vita del Regno d'Italia. Non è questa la sede per ripercorrere tutta la storia, per la quale si rimanda ad altre fonti (Cicatelli, 2006; Mazzola, 2022; Moschetti, 2018) ma ci limitiamo a ricordare due pietre temporali miliari di questo lungo percorso: la stipula dei Patti Lateranensi del 1929 e la riforma del Concordato del 1984. Se la prima data segna l'inizio di un nuovo modo di insegnare la religione nelle scuole, la seconda segna la necessaria riforma che questo insegnamento ha avuto dopo l'avvento dell'epoca repubblicana (Avellino, 2022).

Allo stato attuale l'insegnamento religioso nella scuola italiana è identificato con l'acronimo IRC, cioè Insegnamento della Religione Cattolica, e si definisce come insegnamento confessionale facoltativo di orientamento cristiano cattolico, presente nei curricula delle scuole italiane di ogni ordine e grado.

L'insegnamento religioso, dopo la riforma del concordato lateranense del 1984, si configura come insegnamento culturale e non catechetico, per il quale quindi non è prevista l'adesione di fede degli studenti e delle studentesse, e si esplica attraverso dei contenuti disciplinari codificati nelle Indicazioni nazionali (IN) per l'IRC (del 2010 e del 2012) a cui sono legate anche le abilità e le competenze da raggiungere in uscita. «Si passa quindi da una catechesi statale (1929) a una disciplina epistemologicamente fondata e ricca di contenuti oggettivi» (Avellino, 2022, p. 157).

¹ Il paragrafo riprende e modifica il paragrafo due del saggio di Andrea Avellino e Rocco Salemme, *Educazione civica e dottrina sociale della Chiesa: un'alleanza feconda a scuola grazie all'insegnamento della religione cattolica*, *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo*, 2024, 4, pp. 7-15.

La valutazione di questo insegnamento è espressa in giudizi e non in decimi, come per le altre discipline, e non è oggetto di esami. Questo la rende una disciplina molto peculiare.

L'IRC è affidato a docenti in possesso di un titolo di studio rilasciato da un'università pontificia, riconosciuti idonei sia moralmente che pedagogicamente da un vescovo diocesano e che siano assunti dall'Ufficio scolastico territorialmente componente in accordo con l'ordinario diocesano. Il passaggio a una cattedra a tempo indeterminato avviene solo mediante concorso pubblico statale (Peron, 2021).

L'insegnamento della religione cattolica sulla scorta di quanto indicato nelle IN è teso a far raggiungere ai propri studenti e studentesse dei traguardi di competenza.

Da un punto di vista strutturale, per tutte le tipologie di percorso e per ciascun periodo didattico sono individuate tre diverse competenze, corrispondenti a tre aree di significato: antropologico-esistenziale, storico-fenomenologica e biblico-teologica. In queste tre aree si ritiene, cioè, di poter esaurire il contributo educativo dell'Irc [...] si afferma che esso «contribuisce alla formazione con particolare riferimento agli aspetti spirituali ed etici dell'esistenza, in vista di un inserimento responsabile nella vita civile e sociale, nel mondo universitario e del lavoro. L'Irc è quindi fedele alla sua identità scolastica, rivendicando un ruolo educativo fondato sulla formazione integrale della persona e dunque anche sull'attenzione alla sfera valoriale, che non si connota in termini di esclusiva (ed escludente) appartenenza confessionale (Cicatelli, 2012).

L'insegnamento religioso si colloca, quindi, nelle finalità della scuola e ha come fine quello di aiutare studenti e studentesse a progredire nella loro ricerca di un senso. Attraverso l'insegnamento biblico, teologico e storico-religioso si cerca di fornire loro gli strumenti migliori per affinare la ricerca attraverso un costante dialogo, fecondo e critico, con le altre discipline tanto umanistiche quanto scientifiche. Per la sua peculiare struttura questo insegnamento si presta molto bene a percorsi interdisciplinari (Avellino, 2021; Porcarelli, 2023) perché fornisce raccordi contenutistici multipli e variegati. Inoltre, l'IRC si presta molto bene a connessioni con l'etica sociale, in virtù non solo della sua natura ma anche dei necessari richiami alla Dottrina sociale della Chiesa. Fornisce, così, un solido legame con l'insegnamento dell'educazione civica, con il quale i legami e i progetti possono essere molteplici.

5. PROGETTI E RAGGIUNGIMENTO DELLE COMPETENZE

Abbiamo individuato quindi i tre assi portanti di questo mio discorso: l'educazione civica, l'insegnamento religioso e la competenza di cittadinanza. Resta adesso soltanto il metterli insieme per creare una sinergia.

Prima però un'ultima considerazione. Il titolo del mio intervento faceva riferimento principalmente allo studio della religione come veicolo di acquisizione delle competenze di cittadinanza. Il termine studio qui non ha un'accezione meramente contenutistica ma fa riferimento a un bagaglio di conoscenze, abilità e competenze, che lo studente e la studentessa acquisiscono e costruiscono nel corso del loro percorso di studi.

Dall'analisi fin qui condotta abbiamo avuto modo di vedere che nella scuola italiana l'insegnamento religioso, per quanto codificato in modo specifico, ha un carattere ben marcato di facoltatività. L'insegnamento religioso può condurre a traguardi di competenza in ambito civico (Losanno, 2021), ma la sua facoltatività rischierebbe, soprattutto in alcune realtà territoriali e culturali, di contribuire alla formazione solo di alcuni studenti e studentesse, che si avvalgono di questo insegnamento. In un'ottica di interdisciplinarietà e di feconda relazione inter-educativa, sarebbe auspicabile una sinergia tra l'insegnamento religioso e l'insegnamento di educazione civica, che così come codificato dalla norma, arriva a tutti gli studenti e può avvalersi delle competenze disciplinari anche religiose (Monzon, 2022) per il raggiungimento dei suoi obiettivi formativi. Ci sarebbe quindi un vantaggio reciproco.

A questo legame interdisciplinare è connesso il progetto curriculare denominato Laboratorio di dottrina sociale. Ma poiché l'insegnamento religioso, può nella sua autonomia, sviluppare percorsi di competenza per la cittadinanza attiva, consapevole e sostenibile, si è scelto anche di attuare dei progetti autonomi nell'ambito dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), i quali essendo così codificati hanno sempre coinvolto tutta la classe.

Gli interventi educativi su citati e che saranno brevemente descritti, sono stati elaborati con il collega Rocco Salemme in alcune scuole del territorio romano e sono collocati nella progettualità d'istituto, sotto le forme su descritte.

Il primo progetto è il Laboratorio di Dottrina sociale. Questo progetto che ha visto coinvolti studenti e studentesse dell'ultimo anno del liceo, aveva proprio nella sua definizione l'intento di coniugare i tre elementi che abbiamo enucleato in questo intervento.

Posto l'obiettivo – cioè suscitare l'interrogativo esistenziale negli studenti e nelle studentesse – e facendo seguito alle ordinarie lezioni di presentazione dei termini della questione sociale di fine Ottocento, dell'enciclica *Rerum Novarum* e dei cardini della DSC in convergenza con l'impianto valoriale della Costituzione italiana e della Dichiarazione universale dei diritti umani, si è perseguito lo scopo di favorire la riflessione su temi d'emergenza sociale quali l'ecologia, l'economia, la pace, la famiglia, la fame nel mondo e l'ecumenismo mediante l'approccio laboratoriale (Avellino – Salemme, 2025, p. 260).

Ne è derivata una operazione didattica «per accompagnare gli studenti e le studentesse nel processo di riconoscimento del valore della cultura religiosa e del contributo che i principi del Cattolicesimo offrono alla formazione globale della persona e al patrimonio storico, culturale e civile del popolo italiano e non solo [...] un processo d'innovazione stilistica e metodologica in grado d'incanalare la presentazione dei grandi cambiamenti culturali e sociali che coinvolgono il nostro “villaggio globale” mediante un approccio inedito» (Avellino Salemme, 2025, p. 259). Dopo la parte di conoscenza dei contenuti e l'incontro con un rappresentante diplomatico della Santa Sede presso la FAO, studenti e studentesse hanno dovuto elaborare una riflessione con proposte concrete di attuazione sui temi scelti, attraverso degli elaborati digitali.

La finalità di questo progetto è stata duplice, da un lato il riconoscimento dei valori religiosi per la formazione umana globale, attraverso lo studio e l'approfondimento della Dottrina sociale della Chiesa, dall'altro lo sviluppo di competenze di cittadinanza nel solco dell'insegnamento dell'educazione civica, soprattutto negli ambiti che afferiscono alla sostenibilità.

Gli altri due progetti sono stati inseriti nel più ampio panorama dei PCTO. La scelta di questo contenitore risponde all'idea espressa dalle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, per le quali l'approccio interdisciplinare è coerente con i documenti europei e internazionali in materia di educazione alla cittadinanza. Inoltre, accanto al principio della trasversalità, è opportuno fare riferimento anche a quello dell'apprendimento esperienziale, con l'obiettivo, sotto il profilo metodologico-didattico, di valorizzare attività di carattere laboratoriale, casi di studio, seminari dialogici a partire da fatti ed eventi di attualità, così come esperienze di cittadinanza attiva vissute dagli studenti in ambito extra-scolastico e che concorrono a comporre il curriculum di educazione civica, grazie anche ad una loro rilettura critico-riflessiva e alla loro discussione sotto la guida del docente e nel confronto reciproco tra pari, ovvero nel confronto esperienziale fra studenti (Linee guida per l'insegnamento di educazione civica, 2024).

Entrambi i progetti, uno presso il Centro Astalli (Avellino-Salemme, 2025) e l'altro presso la scuola Penny Wirton di Roma, hanno avuto come principio cardine l'incontro con l'altro. In entrambi i progetti, studenti e studentesse si sono messi al servizio dell'altro, cercando di aiutare, soprattutto attraverso lo sviluppo di abilità linguistiche, le persone arrivate in Italia e ancora non pienamente inserite nel tessuto sociale. Attraverso questa attività hanno sperimentato il grande valore che ha l'insegnamento, ponendosi come

docenti, spingendo qualcun altro verso la competenza di cittadinanza, incarnata innanzitutto da loro stessi nel tentativo sociale e democratico di avviare qualcuno alla piena partecipazione alla vita comune.

Infatti, la cittadinanza come capacità in atto esige [...] anche qualità personali particolari, che sono intellettive e sociali ad un tempo (ad esempio la capacità di decentrarsi a sufficienza per considerare altri punti di vista, e soprattutto altri interessi, diversi dai propri), ed infine, al minimo, una certa capacità di collaborazione con altri, in termini produttivi (ciò suppone la capacità di condividere spazio e tempo). Come si vede, è chiaro come la scuola possa intervenire in maniera importante nella genesi progressiva delle competenze legate alla cittadinanza, ma non – evidentemente – in maniera esclusiva, e neppure in maniera sufficiente, dato che la complessità della cittadinanza può originarsi solo dalla globalità dei processi educativi e formativi che riguardano ciascuna persona (Moscato, 2015, p. 30).

In questa cornice lo studente che si approccia col migrante, non lo fa in una posizione di superiorità o di inferiorità, ma di sostanziale e ontologica parità. Lo scambio educativo, sostanziato di relazionalità è biunivoco e riconoscitivo dell'essere dell'altro.

6. CONCLUSIONI

Questa breve esposizione ci ha permesso di vedere come, se ben programmati e organizzati, i percorsi per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza possono valorizzare più contributi conoscitivi di ambiti che talvolta sembrano distanti tra di loro o non pertinenti per l'acquisizione di tale competenza. Eppure, l'insegnamento religioso ha nelle sue finalità proprio lo sviluppo dei futuri cittadini attraverso attività che non solo richiamino i principi cardine della religione e delle religioni, ma anche e soprattutto attraverso azioni concrete che rendano il patrimonio conoscitivo, un'azione dinamica e strutturante della personalità.

Sotto questo aspetto, l'educazione religiosa dovrebbe essere perseguita nella scuola in tutta la sua complessità, e non ridursi ad un puro insegnamento di un'ora settimanale, tendenzialmente "neutrale", di religione cattolica. In realtà, la mancata comprensione di come l'educazione religiosa possa favorire lo sviluppo di una cittadinanza democratica, anche in soggetti che abbandoneranno nel tempo la religione in cui sono stati educati, dipende da errate rappresentazioni della religiosità umana e della sua natura, e su questo almeno gli insegnanti di religione per un verso, e i pedagogisti per l'altro, dovrebbero periodicamente tornare a riflettere (Moscato, 2015, p. 32).

REFERENZE

- Avellino, A. (2021). *La religione a scuola: percorsi didattici multidisciplinari*. NEU.
- Avellino, A. (2022). Criticità e possibilità dell'insegnamento scolastico della religione in Italia. *Civitas Educationis*, XI(1), 153-168.
- Avellino, A., & Salemme, R. (2024). Educazione civica e dottrina sociale della Chiesa: Un'alleanza feconda a scuola grazie all'insegnamento della religione cattolica. *Dizionario di dottrina sociale della Chiesa. Le cose nuove del XXI secolo*, 4, 7-15.
- Avellino, A., & Salemme, R. (2024). Teoria e prassi dell'apprendimento sociale: Lo sviluppo di competenze religiose e civili attraverso la mediazione didattica del social learning in partenariato con il "Centro Astalli". *Rivista di Scienze dell'Educazione*, LXII, 374-384.
- Avellino, A., & Salemme, R. (2025). Il progetto di Laboratorio di Dottrina Sociale dei licei "G. Cesare" e "A. Avogadro" di Roma: Un approccio disciplinare innovativo per l'avvio di una riflessione civile trasformante. *Nuova Secondaria*, XLII(5), 257-262.
- Caligiuri, M. (2019). *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Rubbettino.

- Castoldi, M., & Scalcione, V. N. (2020). Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo. In *Metodologie e tecniche didattiche generali*. Anicia.
- Cengolon, A. (2022). L'educazione civica riparte dalla Costituzione. *Civitas Educationis*, XI(2), 229-247.
- Cicatelli, S. (2006). L'insegnamento della religione cattolica in Italia. In J. L. Martínez López-Muñiz, J. De Groof, & G. Lauwers (Eds.), *Religious education in public schools: Study of comparative law (Yearbook of the European Association for Education Law and Policy, Vol. 6)*. Springer.
- Cicatelli, S. (2012). Nuove indicazioni per l'Irc nel secondo ciclo e nell'istruzione e formazione professionale. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/newsletter/2012/October/04_Cicatelli%20IRC.pdf
- Damiani, V. (2021). L'educazione civica e alla cittadinanza in Europa. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 29-42.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Eurydice.
- Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Eurydice.
- Eurydice. (2017). *L'educazione alla cittadinanza a scuola in Europa 2017*. Eurydice.
- Gross, B. (2021). Educating for an equal society: Civic education in the perspective of intercultural pedagogy and citizenship. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 71-78.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Guida.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.
- Losanno, A. (2021). Il sistema educativo scolastico: Educazione alla cittadinanza e ruolo dell'insegnamento della religione cattolica. *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica*, 2, 529-543.
- Losito, B. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza: Approcci curriculari e didattici e ambienti di apprendimento. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, n.s., 189-201.
- Mazzola, R. (2022). Esame della disciplina dell'insegnamento della religione cattolica alla luce del "Rapporto annuale 2019" dell'Istat. *Credere Oggi*, 1(5), 59-70.
- Ministero dell'Istruzione. (1958). *Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585: Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*.
- Ministero dell'Istruzione. (2007). *Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139: Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296*.
- Ministero dell'Istruzione. (2024). *Decreto Ministeriale 7 settembre 2024, n. 183: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.
- Monzon, G. (2022). *La competenza religiosa nell'IRC*. IF Press.
- Moscato, M. T. (2015). Educazione religiosa e competenze di cittadinanza. *Studium Educationis*, XVI(3), 19-33.
- Moschetti, M. (2018). *L'insegnamento della religione in Italia. Sintesi storica, normativa, aspetti complementari*. Glossa.
- Peron, A. (2021). *L'insegnante di religione in Italia. Evoluzione storica del suo profilo professionale e linee per la formazione iniziale e in servizio*. LAS.
- Porcarelli, A. (2023). *Religione a scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. Franco Angeli.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Rey, B. (2024). *Il concetto di competenza nell'educazione e nella formazione*. Anicia.
- Zecca, L. (2018). Competenze di cittadinanza a scuola: Una prospettiva europea. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione*. Pensa Multimedia.

UMANITÀ, MEDITERRANEO E STORIA: QUALI PROSPETTIVE PER L'EDUCAZIONE MEDITERRANEA?

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»

1. INTRODUZIONE

Il contributo intende interrogarsi sui meccanismi di apprendimento che possono agevolare l'interesse delle nuove generazioni nei confronti della storia del Mediterraneo¹. L'insegnamento della disciplina storica nella scuola italiana, infatti, necessita – all'interno del più generale dibattito intorno al ripensamento² del modello di una scuola meridiana «che attende ancora di essere compiutamente sviluppato»³ per promuovere una storia responsabile⁴ – di sottolineare l'importanza strategica del Mediterraneo per porre al centro l'idea stessa di confine⁵ e sviluppare così una «alternativa mediterranea»⁶ credibile. Solo in questo modo sarà possibile fornire delle risposte innovative e convincenti alle grandi sfide ambientali e migratorie con le quali gli Stati collocati all'interno di questo bacino interno dovranno confrontarsi senza appello nel prossimo futuro⁷.

2. OBIETTIVI

L'intervento si baserà sulla metodologia e sul focus di ricerca definiti da Pagano, che si è interrogato sul concetto di Mediterraneanità, intesa come tutto «ciò che si considera tipicamente mediterraneo sotto tutti gli aspetti geografici, antropici e storici»⁸. L'intento non è quello di rivitalizzare la presenza di una «stirpe mediterranea», definita nel 1895 dall'antropologo Giuseppe Sergi come la «più bella morfologicamente che sia apparsa in Europa»⁹. Parimenti, si rifugge dalle nostalgie del Ventennio che vorrebbero propagandare una versione mitizzata della romanità mediterranea intesa come una rappresentazione basata su di un «corpo *normativo* come *corpo maschile, bianco e mediterraneo, eterosessuale e cattolico*»¹⁰. L'obiettivo, al contrario, è quello di recuperare «un tema di ricerca storica, di polemica politica, di impegno intellettuale che aveva segnato fortemente la cultura storica e la politica italiana fino

¹ Cfr. P. Ceccoli (2017). Un mare di civiltà: il Mediterraneo come oggetto d'insegnamento storico nelle scuole, in *RiMe*, (18), 269-277.

² «Per noi, ripensare la scuola da Sud significa decostruire i discorsi, le grammatiche, i miti e le politiche che negli ultimi anni hanno contribuito a costruire le scuole (e le università) del Sud globale come le perdenti di una competizione che si gioca senza alcuna attenzione alle differenze storiche, economiche e culturali dei Paesi e dei territori che abitano». E. Spanò, M. Romito, M. Pitzalis (2023). Per un'educazione meridiana: sguardi da Sud, in *Meridiana*, (107), 11.

³ P. Landri (2023). Alla ricerca del pensiero meridiano nelle politiche della scuola, in *Meridiana* (107), 55.

⁴ Cfr. A. De Baets (2009). *Responsible History*, Berghahn; Id. (2015). Democracy and Historical Writing, in *Historiographies: The Journal of History and Theory*, (9), 31-43.

⁵ Cfr. F. Cassano (2005). *Il pensiero meridiano*. Laterza.

⁶ Cfr. F. Cassano, D. Zolo (a cura di) (2007). *L'alternativa mediterranea*. Feltrinelli.

⁷ Cfr. P. Mayo (2023). Critical Education in Southern Europe, in *Meridiana*, (107), 161-172.

⁸ R. Pagano (2019). *Pedagogia mediterranea* (p. 11). Scholè.

⁹ G. Sergi (1895). *Origine e diffusione della stirpe mediterranea* (p. 45). Società Editrice Dante Alighieri.

¹⁰ G. Giuliani (2014). Intorno alla costruzione storica, sociale e culturale del corpo. Primo simposio del gruppo interdisciplinare di ricerca su razza e razzismi (InteRGRace) presso il CSC, Università di Padova, 16 dicembre 2014, in *Scritture Migranti*, (8), 243-258.

al 1945»¹¹. Estendendo le osservazioni di Pagano in merito alla necessità di preservare la tradizione e la memoria del Mezzogiorno italiano si potrebbe auspicare, dunque, la successione del «passaggio dalla tradizione al ricordo e poi alla storicità [che si rivela determinante] per acquisire coscienza storica, che per il Sud vuol dire rileggere storiograficamente la propria dimensione storica per maturare consapevolezza di ciò che è stato e per rivendicare ciò che è»¹².

3. METODOLOGIA

Il raggiungimento di una conoscenza più ampia del ruolo svolto storicamente dal bacino interno nel determinare la dimensione diacronica intessuta dalle comunità umane interconnesse dal Mediterraneo, richiede, tuttavia, una messa in discussione critica di stereotipi sull'Alterità che sono il risultato di una serie di teorie basate sull'etnocentrismo e sul razzismo di lunga durata¹³. Essi sono sopravvissuti tramite le memorie pubbliche del colonialismo europeo, del quale proprio le popolazioni africane e asiatiche stabilitesi lungo le coste del mare interno sono state vittime.

La necessità di un generale ripensamento dei rapporti storicamente determinatisi tra le civiltà del Mediterraneo afferenti all'area europea e quelle collocate sulle rive opposte, lo si può apprezzare riflettendo sui processi di conoscenza dell'Altro da parte di viaggiatori, filosofi e missionari europei che si sono susseguiti nel corso dell'Età moderna e per buona parte dell'evo contemporaneo, basati sui meccanismi che relegavano la sua identità all'interno di «un'inferiorità che lo confina[va] in un passato mitico, pre-logico e pre-civile»¹⁴. Nei secoli scorsi, interessati dalle grandi esplorazioni degli europei

gli orizzonti geografici dell'alterità – scriveva Prosperi – si dividono qui nelle due aree del Nuovo Mondo da un lato e delle civiltà orientali dall'altro: aperto il primo alla proiezione di sé della cultura europea e incapace di difendersi, esposto perciò a diventare lo spazio di realizzazione delle avventure di conquiste, delle utopie e dei sogni più diversi, capace il secondo di offrirsi come realtà robusta e insieme raffinata, tale da opporre una vera sfida alla capacità di comprensione del sapere umano¹⁵.

Questa rappresentazione, tuttavia, per quanto descriva efficacemente gli stereotipi che riguardarono l'America e l'Asia orientale, non tiene conto, al contrario, di una terza area, che assumerà maggiore importanza nel corso degli ultimi due secoli, focalizzata sul continente africano. A partire dall'Ottocento, infatti, la progressiva penetrazione delle potenze occidentali all'interno di regioni prima sconosciute, che le antiche mappe erano solite descrivere con la scritta *Hic Sunt Leones*, svilupperà, infatti, un immaginario che vedrà prevalere «un'Africa più immaginaria che reale, tutta impregnata di mitologia coloniale, fatta di spirito di conquista, di passione per l'avventura e della ferma convinzione dei benefici della civilizzazione per le popolazioni primitive, le quali quasi sempre fanno semplicemente da spalla e da scenografia umana al protagonista principale, che è comunque l'uomo bianco»¹⁶. Il Mediterraneo, mare interno sul quale si affacciavano i tre maggiori continenti interessati dal processo di colonizzazione in età

¹¹ M. Verga (2017). L'Italia e la «sua» storia del Mediterraneo: cronache di storiografia italiana del secondo Novecento, in *RiMe*, (18), 217-227.

¹² R. Pagano (2019). *Pedagogia mediterranea*, cit., (p. 173).

¹³ Cfr. G.M. Fredrickson (2016). *Breve storia del razzismo. Teorie e pratiche della discriminazione razziale dal medioevo a oggi*. Donzelli Editore.

¹⁴ G. Vissio (2019). I figli di Colombo e la scoperta dell'«altro». Compresenza, contemporaneità, identità, in G. Lingua, A. Granata, P. Monti (a cura di), *Culture vive: saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* (p. 199). Celid.

¹⁵ A. Prosperi (2011). L'Europa e le altre civiltà, le altre civiltà e l'Europa, in M.A. Visceglia (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa: l'età moderna* (p. 237). Viella.

¹⁶ R. Bachollet, J. B. Debost, A. C. Leliur (1997). *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*, 15. Edizioni Gruppo Abele.

contemporanea – Europa, Africa e Asia – si trasformò, in questo modo, nel centro focale degli imperi occidentali.

Allo scopo di scongiurare la sopravvivenza e il riutilizzo, in chiave formativa ed educativa, di questi *tòpoi*, dunque, occorre mettere in discussione «rappresentazioni/concezioni (errate) dell'altro (in questo caso, gli immigrati delle sponde meridionali del Mediterraneo e oltre) che riflettono una “superiorità per posizione” da parte di chi elabora la rappresentazione»¹⁷. Lungo questo percorso di rielaborazione identitaria, dunque, può essere utile riflettere sulla lezione gramsciana¹⁸ e di Said¹⁹: sulla base delle suggestioni euristiche sviluppate dai due autori assume fondamentale importanza rifiutare la definizione di Mediterraneo come area conflittuale e promuovere, al contrario, una visione di quest'area capace di realizzare, secondo l'ottica gramsciana, un «umanesimo di convivenza»²⁰. Quest'ultimo dovrebbe dimostrarsi capace di superare il contrasto delle memorie tra Paesi europei e quelli africani e asiatici che si affacciano sul mare interno.

Si tratta, tuttavia, di un percorso multi-dimensionale che presenta, attualmente, molte difficoltà per quanto riguarda la sua attuazione pratica e che riguardano, come sarà approfondito in seguito, anche la dimensione educativa formale, che sembra sottrarsi, colpevolmente, a realizzare i propositi formativi connessi a questo mutamento paradigmatico dei rapporti fra Nord e Sud del Mediterraneo. Naturalmente, la questione non può esaurirsi esclusivamente all'interno della sfera scolastica, ma richiederebbe il supporto di altre istituzioni provviste di finalità educativa, come quelle museali.

Per quanto riguarda il caso di studi italiano, ad esempio, non disponiamo ancora, allo stato attuale, di musei specifici che si rivelino capaci di supportare una memoria intorno al tema della schiavitù mediterranea, «anche se – osserva Bonazza – in alcuni esistono sezioni che toccano il problema, in particolare nei musei dedicati al mare»²¹. Al tema della schiavitù, del resto, si lega quello del colonialismo, le cui vicissitudini storiche continuano a segnare i rapporti tra le diverse comunità stabilitesi sulle coste del Mediterraneo: l'attuale stagione del postcolonialismo, infatti, non si dimostra capace di segnare «una mera demarcazione tra l'età del colonialismo e il periodo storico successivo al processo di decolonizzazione formale. Più che un invito ad affrancarsi dal passato, è il monito perenne di una presenza incancellabile»²². A questa caratterizzazione fosca del colonialismo non si sottrae il caso italiano, il cui dominio in Africa fu caratterizzato da una politica improntata alla violenza nei confronti delle popolazioni locali. Quest'ultima condizione appare ancora più grave se si tiene conto dell'andamento di questi processi di dominazione, che segnalano un'anomalia rispetto alla morale e allo stato di diritto occidentali:

come sempre avviene in caso di crimini di guerra – osserva Labanca, uno dei maggiori storici del colonialismo italiano – il Paese, le proprie forze armate coloniali, i singoli comandanti e soldati sono “regrediti” da una condizione “moderna” e regolata dal diritto internazionale e bellico moderno ad una “premoderna”. A tale arretramento conduce l'aver condotto sino alle massime conseguenze l'antica inapplicabilità del diritto internazionale e bellico europeo nei contesti extraeuropei²³.

¹⁷ P. Mayo (2009). Gramsci, la “questione meridionale” e il Mediterraneo, in G. Schirru (a cura di), *Gramsci, le culture e il mondo* (p. 220). Viella.

¹⁸ Cfr. A. Gramsci (1975). *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, voll. 4, vol. II (pp. 246-248). Einaudi.

¹⁹ Cfr. E. Said (1991). *Orientalismo*. Einaudi.

²⁰ G. Baratta (2006). Umanesimo della convivenza: Edward Said in dialogo con Antonio Gramsci, in I. Chambers (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale* (pp. 27-37). Meltemi.

²¹ G. Bonazza (2021). La memoria della schiavitù in Europa e il caso italiano, in *Memoria e Ricerca*, 29 (3), 537-560.

²² V. Panza (2008). Iain Chambers, Le molte voci del Mediterraneo, in *Studi culturali*, 5 (1), 166-167.

²³ N. Labanca (2010). Compensazioni, passato coloniale, crimini italiani. Il generale e il particolare, in G. Contini, F. Focardi, M. Petricioli (a cura di), *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia*, p. 149. Viella.

4. RISULTATI

Il bacino del Mediterraneo analizzato senza pregiudizi nella sua complessità potrebbe dunque assumere le sembianze di

un laboratorio non solamente per gli altri ma anche per noi [...] dove, appunto, concetti come democrazia, libertà e società civile, possono e debbono essere dibattuti fuori da un inquadramento squisitamente occidentale: rivalutati e rielaborati alla luce di storie e culture che precedono ed eccedono lo stretto lessico liberale della politica ancorato al senso specifico dell'individuo, ed esplicitamente sostenuto da proprietà e dall'accumulazione dei beni per essere riconosciuto²⁴.

In prospettiva storica, dunque, sembra necessario assumere una didattica della storia ispirata ai principi della *World History*²⁵, che dovrebbe evitare prospettive nazionalistiche che potrebbero nuocere alla comprensione dei fenomeni globali²⁶, come lo è stato il colonialismo e la costruzione del Sé in relazione all'incontro con l'Altro²⁷. L'insegnamento della Meditteraneità, dunque, dovrebbe seguire le suggestioni euristiche avanzate recentemente dagli studi sugli imperi globali, concentrandosi, ad esempio, sulle interazioni avviate tra gli attori non occidentali di questi processi storici, sottolineando la solidarietà sviluppatesi all'interno delle comunità transnazionali e trans-imperiali²⁸. L'obiettivo, infatti, sarebbe quello di includere all'interno delle narrazioni storiche le esperienze di quanti sono stati finora trascurati da una storiografia che, tradizionalmente, ha assunto invece un punto di vista centrato sull'Occidente²⁹. Si tratta di un invito, dunque, a privilegiare narrazioni complesse, arrivando a mettere in discussione il carattere universale attribuito alle categorie accademiche occidentali nello studio dei popoli che svilupparono le proprie civiltà al di fuori dei confini geografici europei e nord americani³⁰. Per quanto concerne il caso italiano, purtroppo, l'unico serio tentativo per favorire un insegnamento della disciplina storica basato sui contenuti e sulle metodologie proprie della storia mondiale, elaborato dalla Commissione de Mauro nel 2001, fu pesantemente attaccato dalla stampa, senza distinzione di colori politici, dai sindacati e perfino da numerosi esponenti storici accademici e fu così abbandonato³¹.

Negli ultimi mesi la questione relativa all'ostracismo esercitato nei confronti di un insegnamento della storia nelle scuole italiane basato sui principi della *world history*, è stata sollevata dalla pubblicazione delle «Nuove indicazioni 2025 per il primo ciclo di istruzione». Quest'ultime, a differenza delle precedenti, pubblicate nel 2012, sembrano rinunciare al tema della complessità, basando l'intera costruzione culturale rivolta agli allievi compresi fra i 3 e i 15 anni sull'identità italiana e occidentale³², spostando nuovamente l'asse verso il continente europeo e rinunciando, in questo modo, alle interconnessioni operanti con il Mediterraneo. Nelle precedenti indicazioni, invece, pur non trovando

²⁴ I. Chambers (2007). *Le molte voci del Mediterraneo*. Raffaello Cortina Editore.

²⁵ T. Tagliaferri (2019). L'espansione europea nella prospettiva della nuova storia globale, in *Il mestiere di storico*, 11 (1), 5-25.

²⁶ Sulle potenzialità euristiche di una *Connected Histories* nella quale si ammette che lo storico non «può evitare un certo etnocentrismo, ma solo attenuarlo, mettendo in evidenza le connessioni tra il luogo del quale si fa la storia e gli ampi spazi del mondo» cfr. A. Brusa (2015). *Un "Nobel" per la storia. Serge Gruzinski e la ricerca di una nuova storia da insegnare nel XXI secolo*. <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/225-un-nobel-per-la-storia-serge-gruzinski-e-la-ricerca-di-una-nuova-storia-da-insegnare-nel-xxi-secolo.html>, ultima consultazione in data 27 maggio 2025.

²⁷ G. Boyer (2007). Storia e didattica, in *Storia e problemi contemporanei*, (44), 216.

²⁸ Cfr. C. Stolte e S. L. Lewis (2022). *The Lives of Cold War Afro-Asianism*. Leiden University Press.

²⁹ Cfr. S. Amin (2011). *Global History: A View from the South*. Pambazuka Press.

³⁰ Cfr. S. Bose (2009). *A Hundred Horizons, The Indian Ocean in the Age of Global Empire*. Harvard University Press; D. Hedinger e N. Heé (2018). Transimperial History – Connectivity, Cooperation and Competition, in *Journal of Modern European History*, 16 (4), 429-452; S. Mizutani (2019). Introduction to "Beyond Comparison: Japanese Colonialism in Transimperial Relations", in *Cross-Currents: East Asian History and Culture Review*, (32), 2-21.

³¹ Cfr. L. Cajani (2008). La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della Commissione De Mauro, in A. Brusa, L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti*, 248-285. Carocci.

³² F. Lorenzoni (2025). Le bambine, i bambini, la Storia e le storie, in D. Ianes (a cura di), *Credere, Obbedire, Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzione*, 126. Erickson.

spazio la *world history*, si evidenziava, tuttavia, come «l'incontro fra culture diverse [avesse] saputo generare l'idea di un essere umano integrale»³³. Come ha denunciato la SISLav (Società Italiana di Storia del Lavoro), si evita così di prendere atto della «complessa circolazione sociale e culturale mediterranea e delle reciproche influenze»³⁴, rinunciando, inoltre, di fatto, all'apporto «della storia globale, della comparazione e dell'approccio transnazionale, degli studi post-coloniali, che di fatto vengono confusi superficialmente con la “storia universale” che era tipica di una certa tradizione di storia politica ormai superata»³⁵. Si segnala, tuttavia, che all'epoca della pubblicazione della nota della SISLav le Nuove Indicazioni Nazionali erano ancora allo stato di bozza: conseguentemente la versione definitiva, pubblicata nel mese di giugno 2025, presenta delle leggere differenze di contenuto che, pur senza incrinare il quadro generale di osservazioni critiche mosse nei confronti di questo documento, si soffermano anche sulle ragioni sottostanti la rinuncia a voler proporre una storia universale. Quest'ultima, infatti, sarebbe rifiutata dagli autori del documento, poiché comporterebbe un approccio superficiale alla disciplina storica, a causa della sua vastità di interessi, a tutto vantaggio della “centralità della storia occidentale, ed europea in particolare, storia che ha rappresentato in misura decisiva il contesto in cui affonda le sue radici la secolare vicenda italiana”³⁶. Le Nuove Indicazioni Nazionali, dunque, si collocano «agli antipodi rispetto a quanto suggeriscono i dati sulla scuola, già oggi largamente multiculturale, piena di bambine/i e ragazze/i che hanno bisogno di capire le connessioni tra le loro storie personali e familiari e le società in cui vivono, e non sanno che farsene di proposte sbrigative di assimilazione in una identità mononazionale»³⁷. Esaminando questo testo i termini “Mediterraneo” e suoi derivati appaiono in sole undici occorrenze: nella prima, relativa all'insegnamento della lingua spagnola, si rimarca come il paese iberico e l'Italia abbiano costruito «una cultura mediterranea nella quale [entrambi] hanno giocato una funzione fondamentale, e che ancora oggi si pone come uno scenario possibile e fecondo»³⁸. Senza smentire questa dichiarazione, resta discutibile, tuttavia, la caratterizzazione di una Mediterraneità a carattere prevalentemente occidentale, alle quale avrebbero concorso Italia e Spagna; né, del resto, si riscontrano altre occorrenze in cui queste sinergie si sviluppino sino a riguardare anche altri Stati extra-europei. Nelle indicazioni facenti riferimento all'insegnamento della storia nella scuola primaria si accenna, all'interno degli obiettivi specifici di apprendimento da raggiungere al termine della classe terza, alla necessità di «conoscere per grandi linee lo sviluppo delle civiltà mediterranee e del Vicino Oriente»³⁹. Questa finalità appare ribadita anche nelle conoscenze relative allo stesso anno di frequenza della scuola primaria, ma in questo caso appare palese come l'utilizzo di tale termine faccia riferimento principalmente a una dimensione geografica, priva delle caratterizzazioni incluse nella definizione formulata da Pagano. Nell'elenco delle conoscenze da raggiungere entro il quarto anno, invece, si assiste a un error sconcertante,

³³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 8. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione 27/05/2025.

³⁴ Direttivo della SISLav – Società Italiana di Storia del Lavoro (2025). *A proposito delle Nuove indicazioni 2025 per il primo ciclo d'istruzione. Ovvero, come fare a meno della società e del lavoro nell'insegnamento della storia a scuola*, 8. Sito della Società Italiana di Storia del Lavoro. 1° aprile 2025. <https://www.storialavoro.it/al-presente-44/>, ultima consultazione in data 27/05/2025.

³⁵ Ivi, 7.

³⁶ Ministero dell'Istruzione e del Merito (11/06/2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*, 57.

<https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf/593dfc49-bcdc-ffbb-747a-5c368b4bac01?version=1.0&t=1749622399405>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

³⁷ C. Petrucci (2025). Reazione, nazione, educazione, in *Testimonianze*, 559/560 (1/2), 36.

³⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, cit., 49.

³⁹ Ivi, 55.

già denunciato dalla Società Italiana di Storia della Didattica⁴⁰, laddove si fa riferimento all'«unificazione del mondo mediterraneo sotto Alessandro Magno»⁴¹.

Le indicazioni relative alla disciplina storica valide per la scuola secondaria di primo grado, invece, ripropongono il dualismo tra le regioni settentrionali/occidentali e quelle meridionali che si affacciano sul mare interno: al termine del primo anno, infatti, lo studente dovrebbe apprendere «la nuova situazione geopolitica dell'Europa e del Mediterraneo»⁴². Quest'ultimo iato appare confermato nelle indicazioni relative all'insegnamento della geografia, laddove il testo afferma che

in tutti i gradi di scuola l'insegnamento della geografia deve contribuire in maniera sostanziale alla formazione di una piena cittadinanza che, come tale, non può prescindere da una conoscenza dei principali dati geografici del proprio comune, della propria regione e dell'intero paese [...] Tale conoscenza più approfondita dell'Italia dovrà essere in relazione con i diversi contesti fisici, culturali, economici, sociali e geopolitici del pianeta: innanzitutto la scala *europea* e quella *mediterranea*, quindi i rapporti con l'Asia, l'Africa e l'America (corsivi dell'Autore, NdA)⁴³.

Nella disciplina della geografia, dunque, è la stessa posizione dell'Italia che gli studenti del quarto anno della scuola primaria devono saper localizzare «in relazione all'Europa e al Mediterraneo»⁴⁴; al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, inoltre, gli studenti dovranno dimostrare di aver sviluppato le competenze relative all'analisi degli «aspetti fisici e antropici del territorio mediterraneo ed europeo, [a] individuarne gli elementi chiave ed evidenziarne le relazioni tra società e ambiente»⁴⁵.

L'unica eccezione a questa rappresentazione dualistica potrebbe rintracciarsi nel richiamo, tra gli obiettivi specifici di apprendimento della geografia da raggiungere al termine della terza classe della scuola secondaria di primo grado, alla necessità di «conoscere il territorio europeo e dell'area del Mediterraneo (tra Europa, Asia e Africa) nelle sue dimensioni e relazioni fisiche, politiche, economiche, sociali e culturali»⁴⁶. Per la prima volta nel testo delle Nuove Indicazioni appare chiaro, almeno dal punto di vista geografico, che lo spazio del mare interno riguarda i tre continenti interessati dall'estensione delle sue coste; un concetto che appare delineato in modo più pertinente nella presentazione delle conoscenze che gli studenti di questo grado scolastico devono aver appreso al termine della sua frequenza, laddove si accenna all'apprendimento delle «organizzazioni dei territori, a scale diverse, dall'Italia al Mondo: esempi di analisi di stati, regioni fisiche, storiche e culturali (es. l'*area mediterranea*), organizzazioni sovranazionali come l'Unione Europea»⁴⁷. Discutibile, tuttavia, appare l'individuazione di macro-temi trans-disciplinari nei quali si richiede di approfondire la conoscenza dell'Italia facendo precedere, come è stato indicato in precedenza, la scala mediterranea di analisi da quella europea. È convinzione di chi scrive, invece, che sarebbe stato preferibile recuperare le suggestioni euristiche proposte recentemente da Miret e Lucci: i due autori, infatti, sottolineano la necessità di concepire il Mediterraneo come una sorta di soglia culturale al cui interno due idee, che apparentemente potrebbero collocarsi agli antipodi, come quella di confine e collegamento, si intrecciano senza soluzione di continuità⁴⁸, producendo uno specifico modello di territorialità che rappresenta, superando in parte la concezione di Braudel, «più che *unicum*

⁴⁰ Società Italiana di Didattica della Storia (2025), *Documento ufficiale*, in https://www.sididast.it/wpcontent/uploads/2025/03/Sididast_documento_ufficiale.pdf, ultima consultazione in data 27/05/2025.

⁴¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni 2025*, cit., 56.

⁴² Ivi, 57.

⁴³ Ivi, 59.

⁴⁴ Ivi, 61.

⁴⁵ Ivi, 62.

⁴⁶ Ivi, 63.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ M. J. Miret, M. Lucci (2020). *Culturas Mediterráneas y usos políticos de las representaciones nacionales en el siglo XX*, in *RiMe*, 1 (7), 5.

[...] un modello di mare»⁴⁹. Quest'ultima dimensione, infatti, appare molto diversa da «quella europea, fondata sullo Stato territoriale centralizzato, perché non si basa sulla spazialità, ma sulla ricorsività»⁵⁰. Secondo Alferj, dunque, la territorialità specifica del Mediterraneo si è basata su un modello ricorsivo che si oppone a quello spaziale: «in questo modello ciò che conta è la relazione di vicinanza o di lontananza tra le cose. Nel modello ricorsivo, invece, non esiste intervallo o distanza tra le cose, che stanno l'una dentro l'altra»⁵¹.

5. DISCUSSIONI

Un altro terreno di scontro rilevante in merito alla rappresentazione della Mediterraneità riguarda la questione migratoria: si tratta di una tematica che costituisce attualmente uno dei perni della propaganda politica diffusa su scala planetaria. Considerata la prudenza che le discussioni relative a questo argomento dovrebbero suggerire, data la sua complessità, si rende pertanto necessario scongiurare gli esiti emotivi legati a una serie di reazioni analoghe rinfocolate, nell'agone politico, da soggetti le cui conoscenze appaiono sovente prive del necessario supporto che dovrebbe derivare loro dall'approfondimento della situazione geopolitica coeva. La paura collettiva di un'invasione provocata dalla presenza di flussi migratori massicci provenienti dell'Africa, che caratterizza un approccio diffuso nei confronti della dimensione confinaria e ibrida del Mediterraneo non si confronta, infatti, con gli studi economici e demografici inerenti alle cause che attenuano ovvero annullano le spinte migratorie. «La crescita del livello d'istruzione – osservava il demografo Livi-Bacci vent'anni orsono – amplifica fortemente la percezione dei costi indiretti – affettivi, psicologici e sociali – legati alla separazione dalla famiglia, dalla cultura e dall'ambiente di origine. Se la forbice economica si allarga, quella sociale, legata all'istruzione, si restringe frenando la spinta a emigrare»⁵². Le osservazioni avanzate dallo studioso, si basano, tuttavia, su un progresso – in termini di istruzione – che non si è ancora verificato: è lo stesso demografo, del resto, a mettere in guardia la comunità scientifica da facili e utopistiche conclusioni. La fattibilità del suo modello, infatti, deve scontrarsi «con la presenza di conflitti, con la possibilità concreta di inserirsi nei circuiti internazionali, di competere con altre correnti migratorie già affermate. [...] Occorre, dunque, essere coscienti che lo sviluppo ha conseguenze assai variabili sulla capacità e la propensione migratoria lungo il suo ciclo teorico»⁵³.

L'esperienza costituita dalle migrazioni – che hanno un peso crescente «nei rapporti euro-mediterranei»⁵⁴ – accompagnata dalla lontananza prolungata dalla propria terra d'origine, si rivela fondamentale nel condurre il migrante a fare un bilancio della sua condizione di esule e a modificare, di conseguenza, prima la sua visione del paese ospitante e poi quella del paese natale⁵⁵. All'interno di un'Europa alle prese con difficoltà interne economiche, sociali e militari sempre più diffuse, il migrante, dunque, con ogni probabilità maturerebbe una «visione completamente diversa del paese natale da quella che aveva quando lo ha lasciato»⁵⁶. Nel contesto sociale caratterizzato da queste dinamiche migratorie in continua evoluzione è necessario che la pedagogia promuova «il dialogo tra culture diverse, la cooperazione tra i

⁴⁹ P. Alferj (2016). Mediterraneo e Mediterranei. Conversazione con Franco Farinelli, in *Equilibri* (2), 350.

⁵⁰ Ivi, 352.

⁵¹ Ivi, 353.

⁵² M. Livi-Bacci (2005). Mediterraneo, area di prospettive, in *Equilibri*, 9 (3), 457.

⁵³ M. Livi-Bacci (2010). Un mare di guai: il Mediterraneo e le migrazioni, in *il Mulino* (1), 71.

⁵⁴ R. Aliboni (2016). Europa e Mediterraneo: la strada da fare, in *Equilibri*, (2), 218.

⁵⁵ Cfr. M. Meschini, C. Carotenuto (2010). Cinque domande su migrazione e identità. Intervista a Ron Kubati e Salah Methnani, in M. Meschini, C. Carotenuto (a cura di), *Scrittura, migrazione, identità in Italia: voci a confronto. Atti della Tavola Rotonda, Università di Macerata 13 dicembre 2007* (p. 80). EUM.

⁵⁶ *Ibid.*

popoli e l'interdipendenza tra gli individui», con l'auspicio che possano «essere assunte quali coordinate imprescindibili di una “comunità di destino planetaria” che aneli ad evolvere verso la pace»⁵⁷.

Alle visioni pregne di valenze razziste concepite tra Ottocento e Novecento⁵⁸ si rende necessario contrapporre, dunque, l'homo *abilis* e *faber* che nel Mediterraneo troverebbe il suo spazio vitale. Si tratta, perciò, di valorizzare un'umanità che acquisisce forza negli spazi di frontiera, che trasgredisce i confini e che vuole trovarsi di fronte a chi è diverso da lei: il meticcio, infatti, amplia e rinnova il tessuto sociale delle civiltà umane⁵⁹. Per questa ragione i caratteri storici del Mediterraneo andrebbero insegnati nelle scuole italiane seguendo le suggestioni metodologiche e i materiali di insegnamento presentanti nel volume *Méditerranée. Une histoire à partager*⁶⁰, pubblicato nel 2013 da un gruppo di autori provenienti dai Paesi che si affacciano sulla sponda settentrionale e meridionale del Mediterraneo. Quest'ultimi hanno privilegiato, contrariamente all'approccio tradizionale dell'insegnamento della storia, una prospettiva mediterranea, alla luce dei progressi nella storia mondiale e nella *connected history*, «esplorandone i diversi periodi di tensione e di cooperazione, isolazionismo e apertura, tradizionalismo e modernità»⁶¹.

6. CONCLUSIONI

Non esiste un giudizio univoco intorno alla possibilità che «la conoscenza collettiva del passato possa essere adeguatamente veicolata come “memoria”, in particolare quando tale conoscenza è composta di mille percezioni e giudizi differenti, i quali sembrano andare ben oltre l'atto del ricordo»⁶². I rischi connessi all'“eccesso di memoria”, del resto, erano già stati lucidamente previsti da Charles Maier trent'anni or sono, allorché si interrogava sulle inquietanti conseguenze che avrebbe comportato una sostituzione della storia con la memoria, assumendo tratti nevrastenici e invalidanti⁶³. Quello che appare certo, invece, è la presenza di un divario profondo tra le sponde settentrionali e occidentali del Mediterraneo e quelle meridionali e orientali: un *contrasto delle memorie* – secondo l'espressione adoperata da Macioti – che si spiegherebbe alla luce della mancanza di adeguati confronti in ambito storico, filosofico e socio-antropologico: «né l'Occidente conosce la tradizione, la storia, la ricca cultura islamica, le vicende dell'impero ottomano in modo adeguato, né l'Islam conosce bene la tradizione dell'Occidente, se non per vaghe reminiscenze che lo vedono come terra di conquista»⁶⁴.

La pubblicazione delle Nuove Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo di istruzioni, confermando le istanze previste nelle bozze di questo documento⁶⁵, che promuovono una storia nazionale, europea e occidentale già oggetto di pesanti critiche da parte delle società scientifiche accademiche, concorrono, allo stato attuale, in attesa del parere del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione⁶⁶, al fallimento

⁵⁷ A. Schiedi (2025). La riflessione pedagogica sull'*èidos* mediterraneo. Per un'educazione al pensiero complesso e alla pluriversità, in *Mediterraneità e confini. Educazione, Welfare, Sostenibilità*, a cura di A. Schiedi, 73. Marcianum Press.

⁵⁸ Cfr. G. Giuliani, C. Lombardi-Diop (2013). Bianco e nero. Storia dell'identità razziale degli italiani. Le Monnier.

⁵⁹ R. Pagano (2019). *Pedagogia mediterranea*, cit., 15.

⁶⁰ Cfr. M. Hassani-Idrissi (dir.) (2013). *Méditerranée. Une histoire à partager*. Bayard Editions.

⁶¹ Redazione (2016). *Mediterraneo. Una storia da condividere*. <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/connected-history.html>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

⁶² R. Pergher (2015). Italy's colonial past, in A. Mammone, E. Giap Parini, G. Veltri (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary Italy. History, politics, society*, 331.

⁶³ C.S. Maier (1995). Un eccesso di memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione, in *Parole-chiave*, 3 (9), 29-44.

⁶⁴ M.I. Macioti (2006). Incontri tra culture: un percorso difficoltoso, in A. Nesti (a cura di), *Multiculturalismo e pluralismo religioso fra illusione e realtà: un altro mondo è possibile?* (p. 142). Firenze University Press.

⁶⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito (11/03/2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuole dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*. <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

⁶⁶ Cfr. Ministero dell'Istruzione e del merito (11/06/2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curricolo-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

della costruzione di una collettività mediterranea che dovrebbe riconoscersi, al contrario, «in simboli che la identificano (la lingua, le tradizioni, la storia ecc.)»⁶⁷ e che dovrebbero essere oggetto di condivisione. L'obiettivo dell'insegnamento della Mediterraneità nell'ordinamento scolastico italiano dovrebbe collocarsi, dunque, agli antipodi delle Indicazioni Nazionali 2025, previa valutazione di quelle relative alla scuola secondaria di secondo grado, al momento ancora ignote: il carattere ibrido della sua dimensione, infatti, contrasta con quanto espresso nel documento pubblicato dal Ministero nel giugno del 2025, che intende delineare una «civiltà occidentale concepita come fissa, immutabile e indeterminata in tutta la sua storia»⁶⁸. La mancata attribuzione di una «capacità di interpretazione critica del passato a tutte le civiltà mondiali con l'esclusione dell'«Occidente»» – segnalata dall'incipit «Solo l'Occidente conosce la Storia», collocato ad apertura del paragrafo della sezione relativa all'insegnamento della storia nelle Nuove Indicazioni Nazionali intitolato «Perché si studia la Storia»⁶⁹ – annuncia «un ritorno all'idea colonialista dei “popoli senza Storia” [che] sarebbe perciò una provocazione che alimenta la polarizzazione di identità culturali contrapposte»⁷⁰. Si tratta, come osservato nel Comunicato congiunto delle Società di storia sulle Nuove Indicazioni Nazionali, di «un incipit infelice, funzionale a giustificare la successiva restrizione dell'ambito spaziale che si intende proporre come oggetto di studio»⁷¹. Sembra perciò assolutamente condivisibile, da parte dello scrivente, la critica avanzata dal Direttivo della Società Italiana di Didattica della Storia, laddove sostiene che «con questo documento, l'esecutivo intende cancellare dal curriculum la storia, intesa come ricostruzione scientifica del passato, e sostituirla con un racconto che la storiografia conosce come “biografia della nazione” e che annovera da tempo fra le tradizioni inventate»⁷². L'insegnamento della Mediterraneità, al contrario, dovrebbe promuovere, assecondando le parole del poeta marocchino Mohammed Bennis (n. 1948), l'idea di uno spazio aperto, «non un luogo recintato da principi geografici o da un'idea che rinnega l'Altro che viene dal Sud, da Oriente, o da Occidente; piuttosto un'idea aperta, dimora poetica, in una realtà globalizzata che dimentica, allo stesso tempo, le lingue e la poesia»⁷³. Il Mediterraneo, dunque, dovrebbe essere immaginato come una dimensione estremamente complessa: al suo interno – scriveva Braudel – si collocano «mille cose insieme. Non un paesaggio, ma innumerevoli paesaggi. Non un mare, ma un susseguirsi di mari. Non una civiltà, ma una serie di civiltà accatastate le une sulle altre»⁷⁴. In conclusione, le Nuove Indicazioni Nazionali del 2025 svelano una triste realtà che, esaminando la questione da un punto di vista storico-didattico, appare confermata da una serie di studi⁷⁵ che hanno smontato quella che Brusa, in un suo recente intervento, ha definito una «narrazione *mainstream*, secondo la quale occorrerebbe tornare a un sano nazionalismo nell'insegnare storia, dopo anni di nefasto predominio di pedagogie mondialiste, empatiche e interculturali»⁷⁶. Il mancato approfondimento dei caratteri propri della Mediterraneità, dunque,

⁶⁷ G. Truda (2004). Europa, Mezzogiorno, Mediterraneo: culture a confronto, in V. Cotesta, M. Pendenza (a cura di), *Europei e Mediterranei*, p. 119. Liguori Editore.

⁶⁸ Direttivo della SISLav – Società Italiana di Storia del Lavoro (2025). *A proposito delle Nuove indicazioni 2025 per il primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 6.

⁶⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove Indicazioni 2025*, cit., 56.

⁷⁰ AISC – Associazione Italiana Studi Cinesi (2025), *Lettera aperta*, 1. <https://aisc-org.it/lettera-aperta-sulle-nuove-indicazioni-della-scuola/>, ultima consultazione in data 27/05/2025.

⁷¹ Consulta Universitaria per la Storia Greca e Romana (CUSGR), Società Italiana per la Storia Medievale (SISMED), Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM), Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO) (2025). *Comunicato congiunto delle Società di storia sulle Nuove Indicazioni Nazionali*. <https://www.sissco.it/comunicato-congiunto-delle-societa-di-storia-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

⁷² Società Italiana di Didattica della Storia (2025), *Documento ufficiale*, cit., 1.

⁷³ M. Bennis (2009). *Il Mediterraneo e la parola. Viaggio, poesia, ospitalità*, a cura di F. Corrao e M. Donzelli, 29. Donzelli.

⁷⁴ F. Braudel (1994). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, 7. Bompiani.

⁷⁵ Cfr. M. Flacke (2001). *Mythen der Nationen. Ein Europäischen Panorama*. Koehler & Amelang; E. Erdmann, W. Hasberg (eds.) (2011). *Facing. Mapping. Bridging Diversity. Foundation of European Discourse on History Education*, 2 voll. Wochen Schau Wissenschaft; M. Carretero (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.

⁷⁶ A. Brusa (2024). Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la «fabbrica del sentimento nazionale», in *Passato e presente*, 42 (123), 201.

testimonierebbe la straordinaria resilienza del nazionalismo didattico: a questo esito si aggiungerebbero altri segnali sinistri, basati sui «ritorni di un uso rivendicativo del passato»⁷⁷ che, tuttavia, alla luce di quanto esposto da Brusa nel contributo citato *supra*, dovrebbero essere meno sorprendenti di quanto possa superficialmente apparire.

REFERENZE BIBLIOGRAFICHE

- AISC – Associazione Italiana Studi Cinesi. (2025). Lettera aperta, 1. <https://aisc-org.it/lettera-aperta-sulle-nuove-indicazioni-della-scuola/>, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- Alferj, P. (2016). Mediterraneo e Mediterranei. Conversazione con Franco Farinelli. *Equilibri*, (2), 347-357. Società editrice il Mulino.
- Aliboni, R. (2016). Europa e Mediterraneo: la strada da fare. *Equilibri*, (2), 211-218. Società editrice il Mulino.
- Amin, S. (2011). *Global history: A view from the South*. Pambazuka Press.
- Bachollet, R., Debost, J. B., & Leliur, A. C. (1997). *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. Edizioni Gruppo Abele.
- Baratta, G. (2006). Umanesimo della convivenza: Edward Said in dialogo con Antonio Gramsci. In I. Chambers (a cura di), *Esercizi di potere. Gramsci, Said e il postcoloniale* (pp. 27-37). Meltemi.
- Bennis, M. (2009). *Il Mediterraneo e la parola. Viaggio, poesia, ospitalità* (F. Corrao & M. Donzelli, a cura di). Donzelli.
- Bonazza, G. (2021). La memoria della schiavitù in Europa e il caso italiano. *Memoria e Ricerca*, 29(3), 537-560. Società editrice il Mulino.
- Bose, S. (2009). *A hundred horizons: The Indian Ocean in the age of global empire*. Harvard University Press.
- Boyer, G. (2007). Storia e didattica. *Storia e problemi contemporanei*, 44, 213-221. FrancoAngeli.
- Braudel, F. (1994). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Bompiani.
- Brusa, A. (2015). Un “Nobel” per la storia. Serge Gruzinski e la ricerca di una nuova storia da insegnare nel XXI secolo. <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/225-un-nobel-per-la-storia-serge-gruzinski-e-la-ricerca-di-una-nuova-storia-da-insegnare-nel-xxi-secolo.html>, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- Brusa, A. (2024). Storia identitaria contro storia critica. Ragionamenti dentro la «fabbrica del sentimento nazionale». *Passato e Presente*, 42(123), 201-207. FrancoAngeli.
- Cajani, L. (2008). La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della Commissione De Mauro. In A. Brusa & L. Cajani (a cura di), *La storia è di tutti* (pp. 248-285). Carocci.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.
- Cassano, F. (2005). *Il pensiero meridiano*. Laterza.
- Cassano, F., & Zolo, D. (a cura di). (2007). *L'alternativa mediterranea*. Feltrinelli.
- Ceccoli, P. (2017). Un mare di civiltà: Il Mediterraneo come oggetto d'insegnamento storico nelle scuole. *RiMe*, (18), 269-277. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea.
- Chambers, I. (2007). *Le molte voci del Mediterraneo*. Raffaello Cortina Editore.
- Colla, P. (2024). Insegnamento della storia e identità nazionale: Una crisi europea. *Passato e Presente*, 42(123), 17-25.
- Consulta Universitaria per la Storia Greca e Romana (CUSGR), Società Italiana per la Storia Medievale (SISMED), Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM), & Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO). (2025). *Comunicato congiunto delle Società di storia sulle Nuove Indicazioni Nazionali*. <https://www.sissco.it/comunicato-congiunto-delle-societa-di-storia-sulle-nuove-indicazioni-nazionali/>, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- De Baets, A. (2009). *Responsible history*. Berghahn.
- De Baets, A. (2015). Democracy and historical writing. *Historiographies: The Journal of History and Theory*, 9, 31-43.

⁷⁷ P. Colla (2024). Insegnamento della storia e identità nazionale: una crisi europea, in *Passato e presente*, 42 (123), 19.

- Direttivo della SISLAv – Società Italiana di Storia del Lavoro. (2025). *A proposito delle Nuove Indicazioni 2025 per il primo ciclo d'istruzione: Ovvero, come fare a meno della società e del lavoro nell'insegnamento della storia a scuola*. 1° aprile 2025. <https://www.storialavoro.it/al-presente-44/>, ultima consultazione in data 27/05/2025.
- Erdmann, E., & Hasberg, W. (Eds.). (2011). *Facing. Mapping. Bridging diversity. Foundation of European discourse on history education* (2 vols.). Wochen Schau Wissenschaft.
- Flacke, M. (2001). *Mythen der Nationen. Ein europäischen Panorama*. Koehler & Amelang.
- Fredrickson, G. (2016). *Breve storia del razzismo. Teorie e pratiche della discriminazione razziale dal medioevo a oggi*. Donzelli.
- Giuliani, G. (2014). Intorno alla costruzione storica, sociale e culturale del corpo. Primo simposio del gruppo interdisciplinare di ricerca su razza e razzismi (InterGRace) presso il CSC, Università di Padova, 16 dicembre 2014. *Scritture Migranti*, (8), 243-258.
- Giuliani, G., & Lombardi-Diop, C. (2013). *Bianco e nero. Storia dell'identità razziale degli italiani*. Le Monnier.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (V. Gerratana, a cura di, Vol. II). Einaudi.
- Hassani-Idrissi, M. (Dir.). (2013). *Méditerranée. Une histoire à partager*. Bayard Editions.
- Hedinger, D., & Heé, N. (2018). Transimperial history – Connectivity, cooperation and competition. *Journal of Modern European History*, 16(4), 429-452. Sage Publications, Ltd.
- Labanca, N. (2010). Compensazioni, passato coloniale, crimini italiani: Il generale e il particolare. In G. Contini, F. Focardi, & M. Petricioli (a cura di), *Memoria e rimozione. I crimini di guerra del Giappone e dell'Italia* (pp. 127-161). Viella.
- Landri, P. (2023). Alla ricerca del pensiero meridiano nelle politiche della scuola. *Meridiana*, (107), 35-56. IMES – Viella Editrice.
- Livi Bacci, M. (2005). Mediterraneo, area di prospettive. *Equilibri*, 9(3), 451-458. Società editrice il Mulino.
- Livi Bacci, M. (2010). Un mare di guai: Il Mediterraneo e le migrazioni. *Il Mulino*, (1), 67-75. Società editrice il Mulino.
- Lorenzoni, F. (2025). Le bambine, i bambini, la Storia e le storie. In D. Ianes (a cura di), *Credere Obbedire Insegnare. Voci critiche sulle Indicazioni Nazionali 2025 per il primo ciclo d'istruzione* (pp. 125-134). Erickson.
- Macioti, M. I. (2006). Incontri tra culture: Un percorso difficoltoso. In A. Nesti (a cura di), *Multiculturalismo e pluralismo religioso fra illusione e realtà: un altro mondo è possibile?* (pp. 135-147). Firenze University Press.
- Maier, C. S. (1995). Un eccesso di memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione. *Parole-chiave*, 3(9), 29-44. Carocci.
- Mayo, P. (2009). Gramsci, la «questione meridionale» e il Mediterraneo. In G. Schirru (a cura di), *Gramsci, le culture e il mondo* (pp. 209-224). Viella.
- Mayo, P. (2023). Critical education in Southern Europe. *Meridiana*, (107), 161-172. IMES – Viella Editrice.
- Meschini, M., & Carotenuto, C. (2010). Cinque domande su migrazione e identità: Intervista a Ron Kubati e Salah Methnani. In M. Meschini & C. Carotenuto (a cura di), *Scrittura, migrazione, identità in Italia: voci a confronto. Atti della Tavola Rotonda, Università di Macerata 13 dicembre 2007* (pp. 73-84). EUM.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, ultima consultazione in data 27/05/2025.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (11 marzo 2025). *Nuove Indicazioni 2025. Scuole dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione. Materiali per il dibattito pubblico*. <https://www.mim.gov.it/-/pubblicato-il-testo-delle-nuove-indicazioni-per-la-scuola-dell-infanzia-e-primo-ciclo-di-istruzione-materiali-per-il-dibattito-pubblico>, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (11 de giugno 2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum – Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*. <https://www.mim.gov.it/-/indicazioni-nazionali-per-il-curriculum-scuola-dell-infanzia-e-scuole-del-primo-ciclo-di-istruzione>, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (11 de giugno 2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum. Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione* (p. 57). <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf/593dfc49-bcdc-ffbb-747a-5c368b4bac01?version=1.0&t=1749622399405>, ultima consultazione in data 16/06/2025.

- Miret, M. J., & Lucci, M. (2020). Culturas mediterráneas y usos políticos de las representaciones nacionales en el siglo XX. *RiMe*, 1(7), 5-13. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea.
- Mizutani, S. (2019). Introduction to "Beyond Comparison: Japanese Colonialism in Transimperial Relations". *Cross-Currents: East Asian History and Culture Review*, (32), 2-21. University of Hawai'i Press.
- Pagano, R. (2019). *Pedagogia mediterranea*. Scholé.
- Panza, V. (2008). Iain Chambers, *Le molte voci del mediterraneo*. *Studi culturali*, 5(1), 166-168. Società editrice il Mulino.
- Pergher, R. (2015). Italy's colonial past. In A. Mammone, E. Giap Parini & G. Veltri (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary Italy: History, politics, society* (pp. 327-338). Routledge.
- Petrucchi, C. (2025). Reazione, nazione, educazione. *Testimonianze*, 559/560(1/2), 35-41. Associazione Culturale Testimonianze.
- Prosperi, A. (2011). L'Europa e le altre civiltà, le altre civiltà e l'Europa. In M. A. Visceglia (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa: l'età moderna* (pp. 231-256). Viella.
- Redazione. (2016). Mediterraneo. Una storia da condividere. <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/connected-history.html>, ultima consultazione in data 27/05/2025.
- Said, E. (1991). *Orientalismo*. Einaudi.
- Schiedi, A. (2025). La riflessione pedagogica sull'èidos mediterraneo: Per un'educazione al pensiero complesso e alla pluriversità. In A. Schiedi (a cura di), *Mediterraneità e confini. Educazione, Welfare, Sostenibilità* (pp. 51-74). Marcianum Press.
- Sergi, G. (1895). *Origine e diffusione della stirpe mediterranea*. Società Editrice Dante Alighieri.
- Società Italiana di Didattica della Storia. (2025). *Documento ufficiale*. https://www.sididast.it/wp-content/uploads/2025/03/Sididast_documento_ufficiale.pdf, ultima consultazione in data 16/06/2025.
- Spanò, E., Romito, M., & Pitzalis, M. (2023). Per un'educazione meridiana: Sguardi da Sud. *Meridiana*, (107), 9-34. IMES – Viella Editrice.
- Stolte, C., & Lewis, S. L. (2022). *The lives of Cold War Afro-Asianism*. Leiden University Press.
- Tagliaferri, T. (2019). L'espansione europea nella prospettiva della nuova storia globale. *Il mestiere di storico*, 11(1), 5-25. Viella Editrice.
- Truda, G. (2004). Europa, Mezzogiorno, Mediterraneo: Culture a confronto. In V. Cotesta & M. Pendenza (a cura di), *Europei Mediterranei* (pp. 113-123). Liguori Editore.
- Verga, M. (2017). L'Italia e la "sua" storia del Mediterraneo: Cronache di storiografia italiana del secondo Novecento. *RiMe*, (18), 217-227. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea.
- Vissio, G. (2019). I figli di Colombo e la scoperta dell'«altro»: Compresenza, contemporaneità, identità. In G. Lingua, A. Granata & P. Monti (a cura di), *Culture vive: saggi di filosofia e pedagogia delle relazioni interculturali* (pp. 191-203). Celid.

NAUSICAA ENTRE MITO Y EDUCACIÓN: UN MODELO PEDAGÓGICO FEMENINO DE LA ÉPICA A LA MODERNIDAD

EMANUELE ISIDORI

Universidad de Roma "Foro Italico"

1. INTRODUCCIÓN

La figura de Nausicaa, hija del rey Alcinoos y de la reina Arete de los feacios, ocupa un lugar especial dentro de la epopeya homérica. Aunque no figura entre los personajes centrales de *la Odisea*, su papel en el Libro VI ha sido ampliamente estudiado y reinterpretado en la literatura, el arte y el pensamiento pedagógico. Su representación está impregnada de una delicadeza que la distingue de otras figuras femeninas de la épica griega: mientras Penélope encarna la fidelidad conyugal y Circe o Calipso la seducción y el engaño, Nausicaa se presenta como un modelo de pureza, gracia y apertura a la alteridad.

Esta fascinación ha atravesado los siglos, llevando a Nausicaa a ser un hito en la construcción de figuras femeninas en la ficción moderna y contemporánea. Autores como Goethe, James Joyce y Robert Graves han reelaborado su imagen, cada uno según una perspectiva diferente, reconociendo en su viaje una reflexión sobre el crecimiento personal y la educación sentimental. En el cine y la animación, el director Hayao Miyazaki también se ha inspirado en su figura para crear personajes femeninos fuertes e independientes, como la protagonista de *Nausicaä del Valle del Viento*.

El atractivo de Nausicaa, por tanto, reside no solo en su función narrativa dentro del epos homérico, sino en su capacidad para encarnar un ideal femenino suspendido entre el sueño y la realidad, entre el deseo de autonomía y el respeto a las normas sociales. Su arquetipo ha influido en la construcción de modelos educativos femeninos en la literatura occidental, lo que sugiere una interesante perspectiva pedagógica sobre el tema de la educación de las jóvenes a lo largo de la historia (Marrou, 1994).

2. EL EPISODIO HOMÉRICO COMO MICROCOSMOS DE FORMACIÓN

El encuentro entre Nausicaa y Ulises es un momento crucial de la Odisea, no solo porque marca el inicio del regreso del héroe a Ítaca, sino porque presenta un modelo de formación femenina que difiere del modelo heroico masculino (Valgmigli, 1979). El episodio puede leerse como un Bildungsroman en miniatura, una historia de crecimiento inacabada en la que Nausicaa experimenta una maduración interior sin alcanzar, no obstante, la emancipación completa. El proceso de crecimiento de la joven princesa sigue las etapas básicas de un itinerario educativo que puede resumirse como sigue.

- 1) La llamada al cambio. El sueño enviado por Atenea, que la insta a ir al río a lavar la ropa, simboliza el comienzo de una experiencia de aprendizaje.
- 2) El encuentro transformador. La confrontación con Ulises representa la entrada en el mundo de la alteridad y el descubrimiento de un universo diferente del familiar y protegido de su corte.
- 3) La conciencia del propio papel. Nausicaa muestra autonomía de pensamiento e intuición en el manejo de la situación, pero también es consciente de los límites impuestos por las convenciones sociales.

- 4) La vuelta a la realidad. Su viaje interior termina con un retorno al orden social, sin que su crecimiento se traduzca en una verdadera rebelión o transformación.

Este esquema, aunque permanece inscrito en la lógica patriarcal de la Grecia arcaica, ofrece pistas para una reflexión pedagógica más amplia sobre el modo en que se narra y estructura el crecimiento femenino en la literatura. El contraste con las figuras masculinas de la Odisea (como Odiseo y Telémaco, cuyo aprendizaje tiene lugar a través de viajes y pruebas físicas) subraya una distinción en las trayectorias educativas de género que se refleja en la tradición literaria posterior.

El Bildungsroman, o novela de formación, es un género que narra el crecimiento y la maduración de un personaje, tanto desde el punto de vista interior como social. Aunque el término se originó en el contexto literario alemán del siglo XVIII, con obras como *Wilhelm Meister* de Goethe, la estructura narrativa y pedagógica del Bildungsroman se remonta ya a los poemas épicos de la Antigüedad.

La Odisea, en particular, puede leerse como un proto-Bildungsroman no solo por la historia de Telémaco, que emprende un viaje de crecimiento personal (Telemachia), sino también por la de Ulises, cuyo regreso a Ítaca está marcado por una evolución interior y una reeducación progresiva hacia el poder y la familia. Sin embargo, un personaje a menudo pasado por alto en esta perspectiva es Nausicaa, la joven princesa de los Feacios, cuyo encuentro con Ulises puede interpretarse como una etapa fundamental de una Bildungsroman femenina que gira en torno a una pedagogía del crecimiento y la transformación.

A través del análisis de su viaje, Nausicaa emerge como una figura que encarna una educación en la responsabilidad, la alteridad y el equilibrio entre el deseo individual y las normas sociales. En este sentido, su desarrollo sigue los patrones narrativos típicos del Bildungsroman, lo que la convierte en una de las primeras heroínas educativas de la literatura occidental.

El Bildungsroman clásico sigue a un protagonista en su transición de la ingenuidad juvenil a la madurez, a menudo a través de experiencias significativas que cuestionan sus creencias y su papel en el mundo. Nausicaa, al comienzo del canto VI de la Odisea, es todavía una figura inmersa en la adolescencia, juguetona y protegida. La señal de esta fase inicial es el sueño enviado por Atenea, que la insta a ir al río a lavar su ropa. Este acontecimiento puede leerse como una llamada a la madurez, un rito de paso clásico que la introduce en una nueva etapa de su vida. Nausicaa acoge el mensaje divino con entusiasmo y, mediante la acción concreta de ocuparse de la colada, da el primer paso hacia la afirmación de su propia autonomía.

El encuentro con Ulises es el punto de inflexión en su educación. En él, la joven debe hacer frente a una situación inesperada y potencialmente comprometida: un hombre desconocido, en estado extremadamente vulnerable, aparece ante ella (Del Grande, 1985). El Bildungsroman suele incluir un momento de crisis o prueba, en el que el protagonista debe demostrar su desarrollo interior. Nausicaa supera esta prueba con un perfecto equilibrio entre emoción y racionalidad porque, de hecho: no huye como harían sus siervas, sino que afronta la situación con valentía; aunque siente atracción por Ulises, no se deja llevar por la emoción, sino que adopta una actitud respetuosa y prudente; sabe que su tarea no es solo acoger al forastero, sino también gestionar la dinámica social y familiar ligada a su posición de princesa. En este sentido, Nausicaa encarna lo que podríamos llamar una "pedagogía del equilibrio" entre el deseo individual y la responsabilidad social, elemento central de todo Bildungsroman.

3. NAUSICAA Y LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO: HOSPITALIDAD, NACIMIENTO, NARRATIVA

En el sexto libro de la Odisea homérica, además, Nausicaa representa -como hemos dicho- un modelo de acogida y educación del otro, encarnando una educación basada en la philoxenia (φιλοξενία) y en la

maduración ética y social. Si la *Odisea* es el relato de un viaje de ida y vuelta, la figura de Nausicaa emerge como un momento de suspensión pedagógica, una encrucijada de aprendizaje para Odiseo y para la propia joven.

La *philoxenia*, o deber sagrado de acoger al forastero, es un valor fundamental de la educación homérica y de la civilización griega arcaica. Nausicaa, cuando encuentra a Ulises náufrago y vulnerable, no reacciona con miedo o desconfianza, sino con una actitud de apertura, empatía y racionalidad. Su primera reacción no está dictada por el instinto, sino por una ética de la acogida que Homero construye como modelo educativo.

La acción de Nausicaa puede leerse como un ejemplo de la pedagogía de la alteridad: la educación que pasa por el encuentro con el diferente, el extraño, el sujeto fuera de la comunidad. Esta actitud recuerda el pensamiento pedagógico de Emmanuel Lévinas, para quien el Otro es portador de una instancia ética fundamental que define la identidad del sujeto. Nausicaa acoge a Ulises no solo como huésped, sino como oportunidad de aprendizaje. Al comienzo del canto VI de la *Odisea*, la joven princesa aparece aún inmersa en una dimensión adolescente, juguetona y protegida. Su sueño enviado por Atenea marca, de hecho, un primer paso hacia la asunción de responsabilidades y la afirmación de su propia autonomía. Su diálogo con Ulises es pedagógicamente relevante: Nausicaa no solo ayuda al héroe, sino que también adquiere una mayor conciencia de su propio papel social. La forma en que maneja la situación, entre la modestia y la sabiduría, entre la franqueza y el respeto a las normas, muestra una maduración que la impulsa hacia el mundo de los adultos ¹

Si bien es cierto que la educación no es un mero proceso de transmisión de conocimientos, es un "acontecimiento ético" que se manifiesta en el encuentro entre las personas, en la construcción del sentido y en la aceptación del otro. Estos elementos encuentran una poderosa representación en el episodio de Nausicaa y Ulises del Libro VI de la *Odisea*, en el que el héroe, náufrago y privado de toda certeza, es acogido por la joven princesa Feacia en un acto de hospitalidad que marca un nuevo comienzo para su viaje. Este episodio no solo encarna el sentido de la educación como acontecimiento ético, sino que ofrece una lectura pedagógica que reflexiona sobre cómo la aceptación del otro, el poder de la narración y la posibilidad de un nuevo comienzo son elementos fundamentales en la formación de la persona.

La relación educativa como "acontecimiento ético" es la premisa fundamental del libro *La educación como acontecimiento ético* de Félix Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2001). Los autores exploran la dimensión relacional y transformadora del acto educativo, inspirándose en pensadores como Hannah Arendt, Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur para delinear tres conceptos clave que encontramos en el sexto libro de la *Odisea*: natalidad, narración y hospitalidad.

Hannah Arendt, de la que se hacen eco Bárcena y Mèlich, concibe el nacimiento como la capacidad de iniciar algo nuevo en el mundo. La educación, según esta perspectiva, nunca es un simple acto de reproducción cultural, sino una apertura hacia lo inesperado, la novedad y la posibilidad de transformación. De hecho, en el Libro VI de la *Odisea*, el encuentro entre Nausicaa y Ulises adopta la forma de un momento de renacimiento. Tras perderlo todo, Ulises llega naufragado a las costas del reino de los feacios, despojado de ropas y dignidad, reducido a una condición de extrema vulnerabilidad. La llegada de Nausicaa marca para él una nueva posibilidad: la joven princesa no le rechaza, no le teme, sino que le acoge con respeto y benevolencia, permitiéndole redescubrir su propia identidad y reemprender el viaje de vuelta a casa.

¹ Podemos interpretar esta evolución a la luz de las teorías pedagógicas de Jerome Bruner y Lev Vygotsky, según las cuales el desarrollo de la conciencia y la identidad pasa por el diálogo y la interacción social. El encuentro con Ulises sirve de "zona de desarrollo próximo" para Nausicaa: a través del enfrentamiento con el desconocido, la joven aprende el valor de la responsabilidad, la prudencia y la gestión de las relaciones humanas.

Este gesto de Nausicaa es profundamente educativo: en su capacidad de ver más allá de las apariencias y de reconocer al otro en su fragilidad, encarna la figura de un educador inconsciente. En este sentido, la educación se manifiesta como un acto generativo, un acontecimiento que no se limita a transmitir nociones, sino que permite al otro resucitar y redescubrir su propia posibilidad de existencia.

En su libro, Bárcena y Mèlich destacan el papel central de la narración en la educación. Contar historias significa construir significados, dar sentido a la experiencia y crear conexiones con el mundo. El aprendizaje no se produce únicamente a través de la memorización de datos, sino a través de la capacidad de contar e interpretar la propia historia y la de los demás.

En la Odisea, Odiseo es el narrador por excelencia: su identidad se construye a través del relato de sus aventuras, y su supervivencia depende de su capacidad para persuadir, tejer palabras y forjar su propio destino a través del lenguaje. Cuando se encuentra con Nausicaa, se presenta con un discurso calibrado, eligiendo cuidadosamente las palabras para suscitar compasión y respeto. Sabe que para ser bienvenido debe contarse a sí mismo de una determinada manera, creando una narrativa que le haga merecedor de hospitalidad.

Este aspecto pone de relieve cómo la educación es también un proceso narrativo, en el que las personas aprenden a construir su identidad a través del lenguaje y del diálogo con los demás. El encuentro con Nausicaa no es solo una acción de ayuda física, sino un momento de reconocimiento mutuo en el que la palabra se convierte en la herramienta para restablecer la dignidad y la pertenencia.

El concepto de hospitalidad, retomado por Bárcena y Mèlich a través del pensamiento de Emmanuel Levinas, enfatiza la importancia de acoger al otro incondicionalmente, reconociendo su alteridad y vulnerabilidad. La educación, en esta perspectiva, es un acto de apertura radical al otro, un encuentro que no pretende dominar ni asimilar, sino respetar y dar espacio a la diferencia.

Nausicaa encarna a la perfección esta ética de la hospitalidad. Frente a un desconocido, en condiciones de total precariedad, no reacciona con miedo o rechazo, sino con generosidad y acogida. Su gesto no es solo un acto de benevolencia individual, sino que refleja un principio educativo universal: acoger al otro sin prejuicios, reconociendo su valor independientemente de su condición.

El episodio de Nausicaa y Ulises resulta ser un ejemplo perfecto de la educación como acontecimiento ético, tal y como lo describen Bárcena y Mèlich. A través de la recepción de la princesa feaciana, Ulises experimenta un renacimiento (natalidad), reconstruye su propia identidad a través de la narración y es acogido como otro en un acto de hospitalidad incondicional. Estos tres conceptos no solo son claves para interpretar el episodio homérico, sino que también representan principios fundamentales para una pedagogía contemporánea que quiera ser auténticamente ética.

4. NAUSICAA Y LOS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS DE LO FEMENINO EN LA GRECIA ANTIGUA

En la literatura y la mitología griegas antiguas, el papel educativo de las figuras femeninas suele ser ambivalente: por un lado, encontramos personajes que encarnan modelos de virtud, guía y mediación social (como Nausicaa), y, por otro, mujeres que representan una dimensión peligrosa, desestabilizadora o salvaje (como Circe, Medea, las Sirenas) (Lefkowitz, 2007). En este contexto, Nausicaa destaca como una figura mediadora y armonizadora, que representa una educación basada en la hospitalidad, la medida y el crecimiento interior. La Odisea es un poema en el que las figuras femeninas desempeñan un papel pedagógico crucial en el viaje de Odiseo. Pueden dividirse en tres categorías principales:

- a) mujeres de hospitalidad y medida (Nausicaa, Penélope, Arete);
- b) mujeres de seducción y éxtasis (Calipso, Circe, las Sirenas);
- c) mujeres del caos y la amenaza (Escila, Caribdis, las Arpías).

Nausicaa pertenece a la primera categoría y representa la educación en las relaciones sociales y la alteridad. A diferencia de Circe y Calipso, que ofrecen a Ulises una hospitalidad potencialmente insidiosa (en la medida en que está ligada al deseo y a la suspensión del viaje), Nausicaa le brinda una acogida que no retiene, sino que guía. Su función pedagógica se realiza a través de:

La moderación del deseo: mientras Circe y Calipso quieren poseer a Ulises, Nausicaa acoge y dirige, respetando los límites sociales y su propio papel.

Una educación para la transición: Nausicaa no ofrece a Ulises un destino definitivo, sino que le acompaña hacia la siguiente etapa del viaje (el encuentro con Arete y Alcínoo).

El descubrimiento de la responsabilidad social: a través de su encuentro con Nausicaa, Ulises no solo recupera su estatus, sino que también comprende mejor el valor de la hospitalidad regulada por normas éticas.

De hecho, si comparamos a Nausicaa con Circe, vemos dos enfoques educativos opuestos: Circe es la maestra de la transformación mágica y la iniciación salvaje: sus poderes alteran la naturaleza humana y ponen a prueba la racionalidad del héroe. Nausicaa, por el contrario, es la maestra del crecimiento social y del paso a la madurez: a través de su equilibrada hospitalidad, enseña el valor del respeto y de la justa medida (*sophrosyne*).

Desde un punto de vista pedagógico, podríamos decir que Circe representa una educación arcaica y mística, vinculada a los ritos de paso y a la iniciación masculina, mientras que Nausicaa encarna una educación cívica y relacional basada en el principio de la armonía social.

Otras consideraciones interesantes pueden surgir de la comparación del modelo pedagógico encarnado por la Nausicaa homérica con los representados por otras figuras femeninas de la mitología y la literatura griegas antiguas. Si Nausicaa representa una educación acogedora regulada por *sophrosyne*, Medea, en cambio, encarna un modelo pedagógico de exceso y rebelión contra las normas sociales. Ambas son figuras juveniles, pero su desarrollo es opuesto: Nausicaa acoge al otro respetando el orden social (guiando a Ulises hacia su padre y su madre); Medea, en cambio, destruye el orden social para afirmar su propia autonomía (matando a sus propios hijos y traicionando a su patria).

La pedagogía de Nausicaa es constructiva y relacional, mientras que la de Medea es destructiva e individualista. Sin embargo, ambas muestran un aspecto educativo importante: Nausicaa enseña la medida y el respeto a las normas sociales, mientras que Medea enseña el precio de la libertad absoluta y la autodeterminación fuera de las limitaciones de la polis. La comparación entre las dos figuras femeninas pone de relieve, pues, dos modelos educativos de lo femenino en Grecia:

- Modelo armónico (Nausicaa): la mujer como mediadora, capaz de propiciar el diálogo entre el individuo y la sociedad.
- Modelo rompedor (Medea): la mujer como sujeto independiente, capaz de desafiar las convenciones sociales a costa de la destrucción.

Desde una perspectiva pedagógica, Nausicaa representa la educación para la comunidad, Medea la educación para la crítica radical de las normas. La comparación entre Nausicaa y Antígona puede aportar otras ideas pedagógicas. Si Nausicaa es un modelo educativo que enseña la prudencia y la capacidad de encajar armoniosamente en la sociedad, Antígona representa la educación para el conflicto ético. Ambas encarnan una feminidad fuerte y consciente, pero su desarrollo sigue trayectorias diferentes:

- Nausicaa se educa y educa para integrarse en la sociedad.
- Antígona se educa a sí misma y educa a la rebelión contra el poder injusto.

En Antígona, Sófocles presenta a una heroína que desafía las leyes humanas en nombre de un principio superior, mientras que Nausicaa actúa siempre dentro de los límites de la norma social. Pedagógicamente, podríamos decir que mientras Nausicaa representa una educación en la negociación y la mediación social, Antígona representa una educación en el valor de la desobediencia civil. Ambas enseñan algo al héroe masculino con el que interactúan: Nausicaa muestra a Ulises el valor de la diplomacia y el equilibrio social; Antígona muestra a Creonte el precio de la arrogancia del poder.

Nausicaa destaca dentro de la literatura griega por su función educativa basada en la medida, la relación y el crecimiento mutuo. Si la comparamos con otros protagonistas del mito y la tragedia griegos, Nausicaa destaca como paradigma de la *Bildung* relacional. Su historia, de hecho, declina la educación en el encuentro con la alteridad siguiendo tres líneas fundamentales. En primer lugar, acoge al extraño preservando, en lugar de anulando, su propia identidad: la hospitalidad se convierte así en una práctica de reconocimiento mutuo y no de autoentrega. En segundo lugar, la gestión del deseo se despliega bajo el signo de la *phronesis*: la joven princesa disciplina el impulso erótico mediante la prudencia y la adhesión a las normas sociales, mostrando que la tensión hacia el otro puede encontrar formas de expresión ordenadas y fructíferas. Por último, la experiencia con Odiseo sirve de verdadera escuela de comunidad, ya que inicia a Nausicaa en la conciencia de su futuro papel público y de la responsabilidad que conlleva.

A diferencia de Medea y Antígona -figuras que encarnan una educación basada en la ruptura radical o la impugnación frontal del orden establecido-, Nausicaa propone una educación centrada en la construcción y la mediación. Sus acciones sugieren, por tanto, un modelo pedagógico femenino en el que la confrontación con el extraño se convierte en una oportunidad de crecimiento sin degenerar necesariamente en conflicto o destrucción.

FIGURA 1. Nausicaa y algunas figuras femeninas de la literatura griega en comparación.

	Figura Femenina	Modelo Pedagógico	Rol en Odiseo	Pedagogía y Sociedad
1	Nausicaa	Educación en la relación y la acogida regulada	Guía para la reintegración social y la ética de la hospitalidad	Enseña el equilibrio entre el deseo individual y la responsabilidad social
2	Circe	Educación en la transformación y la iniciación salvaje	Metamorfosis y pérdida de identidad a través del poder mágico	Iniciación arcaica y mágica ligada a los ritos de paso
3	Calipso	Educación en la suspensión y la inmovilidad	Obstáculo para el regreso mediante la seducción y la inmortalidad	Promesa de una utopía fuera de la sociedad, pero sin crecimiento personal
4	Medea	Educación en la transgresión y la libertad radical	Desafío a las normas sociales con consecuencias destructivas	Educación individualista que destruye para autodeterminarse
5	Antígona	Educación en el conflicto ético y la desobediencia	Contraste con la autoridad en nombre de la justicia	Educación en la resistencia moral contra el poder injusto
6	Penélope	Educación en la fidelidad y la resiliencia	Espera activa e inteligencia estratégica en la recuperación del poder	Educación en la estrategia y la espera como herramientas de poder femenino

De hecho, Homero creó con Nausicaa un modelo pedagógico destinado a recorrer la literatura occidental. Si en las epopeyas homéricas Nausicaa ya encarnaba un doble modelo pedagógico: para Odiseo es la mediadora que transforma al náufrago "salvaje" en huésped civilizado, mientras que para ella misma el encuentro marca la entrada en la edad adulta, en los comentaristas tardoantiguos y bizantinos este valor didáctico se convierte en un *exemplum* de la *philoxenia* femenina (mesura, modestia y acogida) que informa los espejos de las princesas medievales.

Con Dante, que cita el verso homérico sobre Nausicaa en la *Vita Nova* (*Vita Nova*, II 9) para ensalzar la nobleza de Beatriz, el paradigma sufre una traducción espiritual: la doncella homérica se convierte emblemáticamente en la figura de la mujer educadora en la virtud teologal. Entre los siglos XVIII y XIX, el Romanticismo (Hölderlin, Tennyson) recupera su "resplandeciente inocencia" para reflexionar sobre el ideal de la educación estética, mientras que los pedagogos alemanes -de Herbart a Schiller- ven en ella el vínculo entre belleza, ética y perfección humana. En el siglo XX, la reescritura modernista de James Joyce (el episodio "Nausicaa" del *Ulises*) da un vuelco a la lectura moralizante: Gerty MacDowell, alter-Nausicaa, ofrece una sátira de la pedagogía victoriana sobre el cuerpo femenino, mostrando hasta qué punto el mito puede convertirse en una crítica de sus propios presupuestos educativos.

Hoy en día, los estudios de género y la crítica intercultural leen Nausicaa como un arquetipo de la "pedagogía de la mediación", capaz de problematizar las jerarquías entre los que enseñan y los que aprenden y de sugerir una educación éticamente relacional en la hospitalidad. Así, a lo largo de más de tres mil años de recepción, la princesa feaciente sigue alimentando interpretaciones divergentes -desde modelo de virtud doméstica hasta icono de la agencia femenina-, lo que revela la extraordinaria plasticidad pedagógica del mito.

5. NAUSICAA EN EL PENSAMIENTO DE GOETHE: ENTRE EL IDEAL CLÁSICO Y LA FORMACIÓN ESTÉTICA

La figura de Nausicaa fascinó profundamente a Johann Wolfgang von Goethe, que la consideraba un modelo de belleza armoniosa y educación ideal. En el contexto del clasicismo alemán, Nausicaa representaba para Goethe un equilibrio entre naturaleza y cultura, entre espontaneidad y mesura, encarnando un modelo de educación estética afín a su concepción de la *Bildung*.

En particular, en su obra *Wilhelm Meisters Wanderjahre* (Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister), Goethe reflexiona sobre el crecimiento personal a través del encuentro con figuras femeninas que, como Nausicaa, guían al protagonista hacia una educación superior del alma. En este sentido, Nausicaa se convierte en una figura arquetípica de la educación en la belleza y la armonía, un ideal que Goethe también desarrolla en sus reflexiones sobre la Grecia clásica. El autor alemán veía en Homero un modelo de equilibrio y orden, y en Nausicaa un ejemplo de cómo el crecimiento interior pasa por la gracia, la bondad y la mesura.

Nausicaa es también para Goethe una figura que se distingue de las demás mujeres de la epopeya homérica por su capacidad para mediar entre la naturaleza y la civilización. Su aceptación de Ulises, desprovista de deseo posesivo o voluntad manipuladora, es una educación en la relación pura, fundada en el respeto y la hospitalidad. Esto la convierte en un modelo pedagógico que Goethe recupera en su concepción de la educación humana: la educación estética, para Goethe, es la clave del crecimiento personal y de la maduración moral, y Nausicaa es una de las encarnaciones más puras de esto en la literatura clásica, con sus tensiones entre hospitalidad, belleza, destino, deseo y deber.

El propio Goethe expresó el deseo de escribir una tragedia sobre Nausicaa, un proyecto que nunca llegó a realizarse pero que atestigua la profunda conexión entre el poeta alemán y el mito homérico. Para él, Nausicaa era el emblema de una humanidad armoniosa y culta, de una belleza no solo exterior sino también interior, capaz de educar y transformar a quienes entran en contacto con ella. En este sentido, su lectura de Nausicaa se entrelaza con su idea de Bildung, haciendo de la princesa feaciana no solo un personaje mitológico, sino un paradigma de la formación humana ideal.

Goethe también volvió a Nausicaa en una de sus obras inacabadas, *Nausikaa*, que ha llegado hasta nosotros como un fragmento dramático inacabado inspirado en el episodio homérico del Libro V de la *Odisea*. Goethe concibió este proyecto entre 1789 y 1797, durante su intenso periodo de estudio sobre la cultura griega. Su *Nausikaa* iba a ser una tragedia centrada en la figura de la princesa, haciendo hincapié en su carácter noble, su pureza y su posición de transición entre el mundo mítico y el humano (Goethe, 2014). Sin embargo, el texto se quedó en la fase de fragmento y nunca llegó a completarse. La obra refleja el profundo interés de Goethe por el clasicismo y su búsqueda de una síntesis entre el mundo antiguo y las sensibilidades modernas, y atestigua una vez más el poder del modelo pedagógico de Nausicaa en la modernidad. A través del personaje de Nausicaa, Goethe explora temas como la hospitalidad, la belleza, el destino y la tensión entre el deseo y el deber.

6. NAUSICAA EN JOYCE: EL MITO TRANSFORMADO EN MODERNIDAD Y DESEO

La figura de Nausicaa adquiere una nueva dimensión en el *Ulises* de James Joyce, donde aparece en el famoso episodio de Nausicaa (capítulo XIII) (Joyce, 1984). Aquí, el mito homérico se deconstruye y reinterpreta a través de Gerty MacDowell, una joven que encarna la imaginación femenina idealizada, pero también la realidad del deseo y la frustración en el Dublín moderno. Si en la *Odisea* Nausicaa es el símbolo de la hospitalidad medida y del equilibrio entre naturaleza y cultura, en Joyce se convierte en el reflejo de la tensión entre romanticismo y sexualidad, inocencia y voyeurismo, sueño y desilusión.

Gerty, como la Nausicaa homérica, es una joven que observa desde lejos a un hombre vulnerable, en este caso Leopold Bloom, un Ulises moderno perdido en su alienada vida cotidiana. Sin embargo, su encuentro es muy distinto del clásico: mientras Nausicaa acoge a Ulises con medida y respeto, Gerty es observada y deseada por Bloom en un momento de erotismo implícito y ambigüedad moral. Joyce trastoca así el paradigma de la hospitalidad antigua, convirtiéndola en un acto de voyeurismo y soledad interior, donde la comunicación entre los dos personajes es fragmentaria y en parte ilusoria.

Este episodio, escrito en un estilo que recuerda el sentimentalismo de las novelas de apéndice, pone de relieve una crítica a la construcción cultural de la feminidad: Gerty está inmersa en un imaginario romántico idealizado, pero su deseo de ser la heroína de una historia de amor choca con la realidad de un Bloom distante y pasivo. Si Nausicaa en la *Odisea* es una figura pedagógica que introduce a Ulises en la civilización feaciente, en Joyce se convierte en el símbolo de la fractura entre imaginación y realidad, entre mito y modernidad.

En esta relectura del mito, Joyce muestra cómo la sociedad moderna ha vaciado el significado original de la figura de Nausicaa, transformándola en un icono del deseo inalcanzable y de la incomunicabilidad humana. El episodio se convierte así en una reflexión sobre la soledad, la distancia entre los sexos y la dificultad de encontrar una auténtica hospitalidad afectiva en el mundo contemporáneo.

7. NAUSICAA Y EL MODELO PEDAGÓGICO DE LO FEMENINO EN LA OBRA DE HAYAO MIYAZAKI

La figura de Nausicaa ha tenido un importante eco en la cultura contemporánea, encontrando una reinterpretación particularmente profunda en la obra de Hayao Miyazaki, sobre todo en el manga y la película *Nausicaä del Valle del Viento* (*Kaze no Tani no Naushika*, 1984). Aunque el personaje de Miyazaki no es una transposición directa de la princesa Feacia de la *Odisea*, la inspiración homérica es tan evidente en su nombre como en su función pedagógica.

La *Nausicaä* de Miyazaki encarna un modelo educativo que, si bien hunde sus raíces en la tradición clásica, se desarrolla en clave moderna, entrelazando ecología, responsabilidad ética y liderazgo pacifista. Si la *Nausicaa* de Homero enseña a Ulises el valor de la hospitalidad reglada y la relación equilibrada con el otro, la *Nausicaä* de Miyazaki representa una educación en la alteridad que se extiende más allá de lo humano, abarcando la naturaleza y sus criaturas. Su viaje de educación no se limita a un recorrido individual, sino que se convierte en un proceso colectivo en el que la protagonista guía a su comunidad hacia un nuevo equilibrio con el mundo (Trisciuzzi, 2013).

Ambas figuras comparten una extraordinaria capacidad de mediación: la *Nausicaa* homérica es una guía para el héroe náufrago, mientras que la *Nausicaä* de Miyazaki es una líder que educa en la coexistencia de humanos y naturaleza. Sin embargo, la diferencia fundamental entre ambas radica en el horizonte de su pedagogía: mientras que la educación de la *Nausicaä* griega se arraiga en la sociedad humana y el respeto a las convenciones sociales, la *Nausicaä* japonesa extiende el paradigma educativo a todo el ecosistema, asumiendo el papel de guardiana e intérprete de la biosfera.

Desde el punto de vista del Bildungsroman, la *Nausicaä* de Miyazaki representa una evolución del modelo homérico: si la princesa de los Feacios ayuda a Ulises en su retorno a la civilización, la princesa del Valle del Viento ayuda a la propia humanidad a recuperar el equilibrio con el planeta. Este pasaje refleja una transformación pedagógica que, desde la Grecia antigua hasta el Japón contemporáneo, muestra cómo la educación de lo femenino ha sido siempre una poderosa herramienta de reflexión sobre nuestra relación con los demás y con el mundo.

8. EL IDILIO PERDIDO DE NAUSICAA: LA LECTURA DE GIORGIO IERANÒ

En el ensayo *Omero. Nausicaa e l'idillio mancato* (2023), Giorgio Ieranò profundiza en el encuentro entre *Odiseo* y *Nausicaa*, destacando la dinámica de una atracción latente que queda en suspenso, sin llegar a materializarse en una relación real. El autor analiza las ambigüedades de sus diálogos y el sutil juego de tensiones emocionales, que sugiere un vínculo potencial entre los dos personajes, pero que no llega a concretarse debido a limitaciones sociales y narrativas más amplias.

A diferencia de otras figuras femeninas que *Odiseo* encuentra en su viaje, como *Circe* y *Calipso*, *Nausicaa* no posee un aura mágica ni una dimensión sobrenatural. Por el contrario, es una mujer joven, humana y vulnerable, a caballo entre la ingenuidad adolescente y la conciencia del deseo. Ieranò subraya cómo Homero construye el personaje de *Nausicaa* con rasgos de gracia y mesura, haciendo de ella no una tentadora, sino una presencia afectuosa y hospitalaria, capaz de acoger al héroe sin retenerlo.

El autor destaca la paradoja narrativa de este episodio: la escena entre *Odiseo* y *Nausicaa* está impregnada de una atmósfera casi idílica, que sugiere la posibilidad de un nuevo hogar, de un amor joven y sincero, lejos de los peligros y engaños de las otras etapas del viaje. Sin embargo, esta posibilidad está destinada a seguir siendo una ilusión: *Odiseo* ya está atado por su destino y su regreso a Ítaca, mientras que *Nausicaa* está atada por las reglas sociales y su papel de princesa.

Ieranò define esta tensión entre atracción e imposibilidad como "el idilio perdido", un momento de suspensión poética en el que el lector percibe una alternativa a la historia principal, un what if que Homero deja entrever sin llegar a explorar del todo. La joven princesa de los Feacios, de hecho, desaparece rápidamente de la narración, y su papel se agota en facilitar el paso de Odiseo a la corte de su padre, Alcinoos.

La contribución de Ieranò a la interpretación del personaje de Nausicaa es significativa porque desplaza el centro de atención del simple papel de anfitriona y mediadora a la exploración de dinámicas emocionales más sutiles, mostrando cómo Homero juega con la posibilidad de un desvío sentimental en el viaje del héroe. El encuentro con Nausicaa, uno de los pocos momentos serenos de la Odisea, está marcado por la conciencia de una oportunidad perdida, de un amor que podría haber sido, pero nunca fue.

Desde esta perspectiva, Nausicaa no es solo una figura de paso, sino un símbolo de lo que Odiseo podría haber tenido si el destino no le hubiera empujado inexorablemente hacia Ítaca. Su presencia introduce una nueva dimensión de nostalgia y pesar en el poema, haciendo del viaje de Odiseo no solo una búsqueda de su hogar perdido, sino también un itinerario de elecciones irreversibles y posibilidades negadas.

9. NAUSICAA EN LA HIJA DE HOMERO DE ROBERT GRAVES: UNA REESCRITURA FEMENINA DE LA EPOPEYA

En su novela *La hija de Homero* (1956), Robert Graves propone una reinterpretación radical de la figura de Nausicaa, situándola en el centro de una reescritura del mito homérico que trastoca el tradicional punto de vista masculino. Ambientada en una Sicilia arcaica, la novela postula que la Odisea no fue escrita por Homero, sino por la propia Nausicaa, una joven princesa de extraordinaria inteligencia y sensibilidad poética.

Graves transforma a Nausicaa de simple princesa hospitalaria en protagonista activa de la historia, imaginándola no solo como testigo del encuentro con Odiseo, sino como la propia autora del poema que transmite sus hazañas. Esta interpretación desafía la idea tradicional de la literatura épica como dominio exclusivo de los hombres e inserta un elemento de autonomía femenina y creatividad narrativa, sugiriendo que tras el nombre de Homero puede esconderse una mujer culta y visionaria.

En la novela, Nausicaa es hija del rey Alcinoos y la reina Arete y vive en un reino pacífico y refinado, lejos de la violencia de la guerra de Troya. Sin embargo, su vida cambia cuando su hermano desaparece misteriosamente y la princesa se ve obligada a defender a su familia y su reino de intrigas y amenazas externas. Esta dimensión política y activa del personaje la distingue claramente de la Nausicaa homérica, que, aunque es un modelo de gracia y sabiduría, permanece ligada a un papel secundario en relación con el viaje de Odiseo.

Graves construye así una epopeya alternativa, en la que la voz narrativa femenina adquiere protagonismo, situando a Nausicaa no solo como mediadora entre Odiseo y la civilización feaciana, sino como una auténtica heroína intelectual. La novela explora el tema de la educación y el poder de las palabras, imaginando a Nausicaa no solo como la que acoge al viajero, sino como la que da forma a su historia.

Esta perspectiva ofrece una reflexión más amplia sobre la posibilidad de una tradición literaria femenina oculta, en la que las mujeres del mundo antiguo, aunque excluidas de las narraciones oficiales, desempeñaron un papel crucial en la transmisión de la cultura y el conocimiento. De este modo, la reescritura de Graves se inscribe en una corriente moderna de crítica del canon épico tradicional, transformando la figura de Nausicaa en un símbolo de la autonomía, la creatividad y el poder intelectual femeninos.

10. CONCLUSIONES

En la encrucijada donde se entrecruzan mito, literatura y educación, la figura de Nausicaa se impone como paradigma femenino capaz de vincular lo antiguo a lo moderno y de ofrecer una lección pedagógica intemporal: la belleza que Homero le atribuye, una luminosidad que trasciende la mera apariencia física, se convierte en epifanía de una completa armonía moral, evocando la pedagogía estética de Schiller, para quien el sentido de la belleza acuerda razón y sentimiento y prepara para el reconocimiento de la dignidad del otro. El rito de paso con el que devuelve a Odiseo sus ropas, el agua y el decoro transforma al náufrago en un huésped digno de palabra y ciudadanía, inaugurando una práctica formativa fundada en la hospitalidad y la reciprocidad, en la que educador y educando se encuentran en un plano de intercambio simétrico que derriba rígidas jerarquías. Al mismo tiempo, al acoger lo desconocido, Nausicaa ejerce esa "natalidad" de la que habla Hannah Arendt, es decir, la facultad humana de comenzar algo nuevo, mostrando cómo todo encuentro con la diferencia puede generar futuro en lugar de alimentar el miedo al extraño. Así, en una sociedad globalizada marcada por las barreras culturales, su historia recuerda la necesidad de una educación integral que, además de transmitir conocimientos técnicos, cultive espacios de belleza, diálogo e imaginación política, abriendo vías de libertad generativa y ofreciendo a la convivencia civil una sólida arquitectura de acogida, medida y responsabilidad compartida.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2001). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Del Grande, C. (1985). *Homerica*. Loffredo Editore.
- Goethe, J. W. (1994). *Nausicaa* (S. Fornaro, a cura di). Osanna Edizioni.
- Graves, R. (1956). *La figlia di Omero*. Longanesi & C.
- Graves, R. (2023). *La hija de Homero*. Alianza Editorial.
- Ieranò, G. (2023). *Omero, Nausicaa e l'idillio mancato*. Il Mulino.
- Joyce, J. (1984). *Ulisse*. Mondadori.
- Joyce, J. (2012). *Ulises*. Ediciones Cátedra.
- Lefkowitz, M. R. (2007). *Women in Greek myth*. Duckworth.
- Marrou, H.-I. (1994). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Edizioni Studium.
- Trisciuzzi, M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Carocci.
- Valmigli, M. (1979). *Il canto di Nausicaa. Libro VI dell'Odissea*. Principato Editore.

SER DOCENTES INCLUSIVOS EN ITALIA: UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA SOBRE LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES Y COMPETENCIAS PARA EL APOYO EDUCATIVO

ENRICO MIATTO

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

ANGELA MAGNANINI

Università degli Studi Roma Foro Italico

CRISTIANA D'ANNA

Università Telematica Pegaso

CLAUDIA MAULINI

Università degli Studi di Napoli Parthenope

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la inclusión escolar se ha consolidado como uno de los principales ejes ético-pedagógicos y organizativos de las políticas educativas. Ampliamente promovida por organismos internacionales como la UNESCO (2020) y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EADSNE, 2012; 2022), se configura como un principio normativo y un imperativo cultural y político orientado a garantizar la justicia educativa, la equidad en el acceso y plenas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Ainscow, 2007a). La inclusión no es, por tanto, una simple extensión de las prácticas de integración, sino que representa un paradigma transformador que exige repensar, planificar y gestionar la escuela como un entorno capaz de acoger y valorar proactivamente la diversidad en todas sus formas. Esto implica una reestructuración profunda de la organización escolar, del currículo, de las estrategias didácticas y de la identidad profesional del profesorado, con el objetivo de eliminar sistemáticamente las barreras – materiales e inmateriales– que limitan la participación y el desarrollo del alumnado.

En este escenario, el docente de apoyo en el sistema escolar italiano representa una figura clave para garantizar la calidad de la inclusión. Institucionalizado históricamente a partir de la Ley 517/1977, este rol ha evolucionado progresivamente con la Ley 104/1992 y la Ley 66/2017, que ha reforzado el principio de la inclusión como responsabilidad compartida de todo el cuerpo docente. Sin embargo, la función del docente de apoyo ya no puede entenderse únicamente como un servicio especializado destinado exclusivamente a estudiantes con discapacidad, sino que debe concebirse como un agente sistémico de transformación de las prácticas escolares desde una perspectiva colaborativa, interprofesional e inclusiva (Canevaro, 2007; Ianes, 2017). Este proceso exige inevitablemente una profunda revisión de la formación inicial y continua de dichos docentes, orientada no solo a la adquisición de competencias técnicas, sino también a la construcción de una identidad profesional basada en valores, reflexividad y capacidad de mediación pedagógica (Dovigo, 2017; Ciraci & Isidori, 2017; La Marca & Di Martino, 2021).

La investigación pedagógica está hoy llamada a reflexionar sobre la calidad de la formación del profesorado de apoyo en Italia, con especial atención a los cursos de especialización en apoyo didáctico promovidos por las universidades en virtud del D.M. 30/09/2011 y del D.M. 92/2019. La naturaleza intensiva, interdisciplinaria y profesionalizante de estos cursos los convierte en un observatorio privilegiado para explorar la construcción de la identidad docente inclusiva, las vivencias del alumnado en formación, la eficacia percibida de las actividades formativas y las posibles áreas de mejora. Es

precisamente en este marco donde se sitúa la presente investigación, cuyo objetivo es doble e integrado: por un lado, explorar las percepciones de autoeficacia (Bandura, 1997) del profesorado en formación en relación con su capacidad para afrontar situaciones educativas complejas e inclusivas; por otro, investigar el nivel de adhesión –en términos de relevancia atribuida– a los valores y competencias delineados en el Perfil europeo del docente inclusivo (EADSNE, 2012; 2022).

Estas dos dimensiones, consideradas centrales en la literatura pedagógica contemporánea, ofrecen un marco analítico crucial para comprender el grado de interiorización de los principios de inclusión y la capacidad efectiva de los itinerarios formativos para generar conciencia, responsabilidad profesional y motivación. La utilidad del estudio radica en su capacidad para ofrecer evidencias empíricas que permitan evaluar sistemáticamente la calidad percibida de la formación en apoyo educativo. La identificación de las creencias profesionales, expectativas y referentes valorativos del profesorado en formación constituye, de hecho, un indicador clave para monitorizar la coherencia entre los fines formativos declarados y los resultados efectivamente producidos en términos de desarrollo profesional (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Aiello *et al.*, 2016; Savolainen *et al.*, 2022). Además, los resultados pueden orientar una reflexión crítica sobre las modalidades actuales de estructuración de los cursos de especialización, ofreciendo propuestas para innovar los contenidos, metodologías y dispositivos de evaluación de forma más coherente con los retos que plantea la escuela inclusiva.

En definitiva, esta investigación pretende contribuir a la construcción de un conocimiento pedagógico basado en datos empíricos, capaz de articular teoría y práctica, y orientado a la mejora continua de la formación docente. En un contexto educativo cada vez más exigente, caracterizado por la pluralidad, la heterogeneidad y las rápidas transformaciones, la figura del docente de apoyo adquiere un papel crucial en la promoción de entornos educativos equitativos y generativos. Comprender en profundidad cómo se percibe esta figura y qué sistema de valores guía su actuación es un paso imprescindible para cualificar las políticas de formación y, más en general, para consolidar el proyecto de la inclusión como infraestructura fundante de la escuela contemporánea.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación, de carácter exploratorio (Cohen, Manion & Morrison, 2018), se enmarca en los estudios sobre la formación inicial del profesorado de apoyo. La investigación adopta un diseño metodológico cuantitativo basado en la administración de un cuestionario estructurado y en el análisis estadístico de los datos recogidos de una amplia muestra de estudiantes de los cursos de especialización para el apoyo educativo.

El objetivo general es explorar, desde una perspectiva integrada, dos dimensiones centrales para la profesionalidad docente en clave inclusiva: por un lado, las percepciones de autoeficacia respecto a la inclusión escolar; por otro, el grado de relevancia atribuido a los valores y competencias profesionales que definen el perfil del docente inclusivo, tal como ha sido delineado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2012).

Con este fin, se elaboró un cuestionario estructurado, dividido en dos secciones complementarias, administrado de forma anónima y en línea a una amplia muestra de estudiantes del VIII ciclo de los Cursos de especialización para las actividades de apoyo didáctico. La primera sección utilizó la *Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale* (TEIP), desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin (2012) y validada para el contexto italiano por Aiello *et al.* (2016), un instrumento diseñado para medir las percepciones de eficacia del profesorado en tres ámbitos: uso de estrategias didácticas inclusivas, gestión de comportamientos problemáticos y colaboración. La segunda sección, por su parte, recogió el grado de importancia atribuido por los participantes a las distintas áreas de competencia y valores profesionales

contenidos en el Perfil europeo del docente inclusivo (EADSNE, 2012), mediante una escala Likert de cinco puntos.

La adopción de un único instrumento dividido en dos secciones permitió mantener coherencia en la recogida de datos y facilitar una lectura integrada de ambas dimensiones objeto de estudio. El análisis de los datos, realizado sobre una muestra homogénea desde el punto de vista sociodemográfico y formativo, permitió relacionar las creencias subjetivas del profesorado en formación con los referentes normativos y axiológicos propuestos a nivel europeo, ofreciendo así una visión articulada y multinivel del proceso formativo. La elección de este diseño metodológico responde a la necesidad de superar enfoques fragmentarios y tecnicistas en la formación para el apoyo educativo, promoviendo en su lugar una reflexión pedagógica fundamentada, capaz de valorar la complejidad de las prácticas inclusivas y el papel transformador de la formación inicial.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se llevó a cabo durante el año académico 2023-2024 y contó con la participación de una muestra de 497 estudiantes matriculados en el VIII ciclo ordinario de los Cursos de especialización para las actividades de apoyo didáctico en tres sedes universitarias del Centro-Sur de Italia: la Università Suor Orsola Benincasa – Contingente “Parthenope” de Nápoles (43 %), la Università Suor Orsola Benincasa – sede AIAS de Nápoles (14 %) y la Università degli Studi di Roma “Foro Italico” (43 %). La muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (83 %), con una edad media de 38,71 años (DT = 9,09), y se distribuyó de la siguiente manera en los distintos niveles educativos: educación primaria, 15 %; educación secundaria de primer grado, 24 %; y secundaria de segundo grado, 61 %.

El cuestionario se estructuró en tres secciones. La primera sección (A) dedicada a la recopilación de información sociodemográfica con el fin de delinear el perfil de los participantes.

La segunda sección (B) centrada en la medición de las percepciones de autoeficacia a través de la escala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Sharma, Loreman y Forlin, 2012; Aiello *et al.*, 2016), compuesta por 18 ítems evaluados con una escala Likert de 6 puntos, orientada a medir el sentido de eficacia percibida en tres dimensiones fundamentales:

- *Efficacy in Inclusive Instruction* (EII), es decir, el uso de estrategias didácticas inclusivas;
- *Efficacy in Managing Behaviour* (EMB), relativa a la gestión de comportamientos problemáticos;
- *Efficacy in Collaboration* (EC), referida a la capacidad de colaborar con colegas, familias y otros profesionales de la educación.

Para cada participante se calculó, además, una puntuación total (TEIP total), como indicador sintético de la percepción general de eficacia inclusiva.

La tercera sección (C) del cuestionario indagó el grado de importancia atribuido por los participantes a los valores y competencias profesionales delineados en el Perfil del docente inclusivo (EADSNE, 2012). Este perfil se organiza en torno a cuatro valores fundamentales:

1. Valorar la diversidad del alumnado;
2. Apoyar el éxito educativo para todos;
3. Trabajar de manera colaborativa con los demás;
4. Promover el desarrollo y la actualización profesional continua.

A cada valor se asociaron varias áreas de competencia, para un total de nueve ítems que los participantes evaluaron mediante una escala Likert de 5 puntos, desde “nada importante” hasta “extremadamente importante”.

Los datos recopilados fueron procesados mediante el software SPSS, aplicando análisis estadísticos descriptivos y verificando la polarización de las respuestas en función de algunas variables sociodemográficas. La integración de los datos obtenidos permitió analizar de forma articulada y complementaria tanto las dimensiones subjetivas relacionadas con la autoeficacia percibida, como el reconocimiento de los referentes valorativos que estructuran la identidad profesional del docente de apoyo. Este enfoque integrado ofreció un panorama coherente y complejo de las trayectorias formativas en curso, proporcionando elementos de reflexión significativos para repensar los dispositivos de formación inicial desde una perspectiva inclusiva.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos revelan un panorama complejo, aunque en general alentador, en relación con la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes de apoyo, tanto en términos de autoeficacia percibida como de adhesión a los valores fundamentales de la inclusión. La integración de los resultados obtenidos a través de la escala TEIP y del cuestionario sobre el perfil del docente inclusivo permite poner de relieve tanto puntos fuertes como áreas críticas en la formación inicial.

En cuanto a la percepción de autoeficacia en las prácticas inclusivas, el análisis de las puntuaciones TEIP refleja una percepción generalmente alta por parte de los participantes, con una puntuación media total de 87,84 (DT = 8,78) sobre un máximo teórico de 108. Este dato indica una buena confianza en la propia capacidad para actuar profesionalmente con un enfoque inclusivo. Sin embargo, la dispersión de las puntuaciones evidencia diferencias interindividuales significativas, lo que sugiere la necesidad de itinerarios formativos que se adapten a las biografías profesionales, niveles de experiencia y contextos escolares de procedencia (Forlin, 2010).

Entrando en detalle, la puntuación media relativa al uso de estrategias didácticas inclusivas (EII) fue de 29,95 (DT = 2,92), lo cual indica una percepción positiva, pero no homogénea. La variabilidad observada probablemente refleja la heterogeneidad de experiencias previas, la eficacia de los módulos de laboratorio y la intensidad de la exposición a prácticas inclusivas reales.

La colaboración con colegas y familias (EC) es la dimensión con la media más alta (33,72; DT = 3,94 sobre 42), lo que señala una actitud favorable hacia el trabajo conjunto y la co-planificación. No obstante, la desviación estándar elevada confirma que la cultura de la colaboración aún no está completamente interiorizada ni sistematizada en las prácticas de los períodos de prácticas y en los contextos escolares.

La gestión de los comportamientos problemáticos (EMB), con una media de 29,32 (DT = 3,22), constituye el área más crítica. Esta fragilidad es coherente con diversos estudios (Yada & Savolainen, 2022; Marchisio *et al.*, 2024), que identifican esta competencia como una de las principales fuentes de estrés e inseguridad para el profesorado en sus primeras experiencias.

En síntesis, los participantes muestran una actitud favorable hacia la inclusión, sobre todo en las dimensiones relacionales y proyectuales, pero manifiestan dificultades en la gestión de la complejidad conductual, cuya adquisición requiere experiencias directas, retroalimentación profesional y marcos teóricos consolidados (Bandura, 1997; Aiello *et al.*, 2016).

Paralelamente, el análisis del Perfil del docente inclusivo mostró una adhesión muy elevada a los valores propuestos por la EADSNE (2012). Casi la totalidad de los participantes (más del 95 %) otorgaron puntuaciones de “importante” o “extremadamente importante” a los ítems relacionados con la valoración

de la diversidad y la participación activa de todo el alumnado, el apoyo al aprendizaje disciplinar, práctico, social y emocional, la promoción de la cohesión entre iguales y la atención al clima de aula. Estos resultados confirman la interiorización generalizada de los principios pedagógicos de la inclusión como referentes éticos compartidos.

No obstante, emergen dos áreas con menor densidad de respuestas positivas: el valor “trabajar con los demás” (que incluye el trabajo interprofesional y con las familias) y “el desarrollo y la actualización profesional continua”. En particular, la menor importancia atribuida a la formación permanente (estimada en torno al 7 % de respuestas “poco” o “nada importante”) plantea interrogantes sobre la conciencia que tienen los futuros docentes respecto a la naturaleza reflexiva, dinámica y transformadora de la profesionalidad inclusiva (Miatto *et al.*, 2024; Germani & Leone, 2022; D’Alessio, 2009).

Esta falta de alineación entre una alta adhesión a los valores relacionales y la limitada atención a la formación continua sugiere una visión todavía parcial del perfil profesional del docente inclusivo. El riesgo, en ausencia de un acompañamiento crítico, es que tales valores se asuman más como declaraciones ideales que como prácticas que deben consolidarse a lo largo del tiempo mediante el aprendizaje profesional continuo.

Desde el punto de vista del análisis, la convergencia entre los datos de la investigación indica que:

- la dimensión valorativa de la inclusión está ampliamente interiorizada y representa un referente transversal entre los participantes;
- la percepción de autoeficacia se mantiene en niveles generalmente elevados, pero presenta áreas críticas, en particular en la gestión del comportamiento;
- la colaboración se reconoce como un elemento clave, pero aún no se ha desarrollado plenamente como competencia sistémica practicada cotidianamente;
- la formación continua es menos valorada que otros componentes del perfil inclusivo, lo que indica un posible “punto ciego” en la construcción de la identidad profesional.

Estas evidencias sugieren la urgencia de una formación que integre aspectos teóricos, operativos y éticos, mediante dispositivos capaces de sostener la reflexividad, la autoevaluación y el acompañamiento profesional (mentoring), elementos esenciales para consolidar el habitus inclusivo en el tiempo (Bourdieu, 2003; Forlin, 2010).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación ofrecen un panorama compuesto, aunque globalmente positivo, sobre la formación inicial del profesorado de apoyo, evidenciando tanto elementos de consolidación como fragilidades en la construcción de una identidad profesional inclusiva. La integración de los datos recogidos a través de la escala TEIP y del cuestionario sobre el perfil del docente inclusivo (EADSNE, 2012, 2022) confirma la importancia estratégica de considerar, junto a las competencias técnicas, las creencias profesionales, los valores interiorizados y el sentido de autoeficacia percibida. Desde esta perspectiva, el análisis se articula en torno a tres ejes interpretativos fundamentales que, en el ámbito de la pedagogía especial, representan pilares para comprender las dinámicas formativas y profesionales del docente de apoyo: la naturaleza situada de la autoeficacia, el valor transformador de la formación y la dimensión sistémica de la inclusión (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021; Sannipoli, 2022).

En primer lugar, la autoeficacia se manifiesta como una construcción altamente contextualizada: no se trata de un rasgo estable de la personalidad, sino de una percepción dinámica que se desarrolla a través de la interacción con el entorno, la experiencia concreta, el diálogo con los pares y la observación de modelos

de enseñanza eficaces (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Los datos muestran que, aunque la percepción general de eficacia inclusiva es elevada, las diferencias interindividuales – especialmente en el área de la gestión del comportamiento– indican que la confianza de los participantes en sus propias capacidades depende de la calidad de las experiencias formativas vividas. Como señala Marchisio *et al.* (2024), competencias complejas como la gestión del aula y de los comportamientos no se aprenden de forma abstracta, sino que requieren entornos de formación experiencial, prácticas reflexivas, momentos de supervisión pedagógica y espacios de retroalimentación narrativa. Cuando las prácticas se presentan de forma fragmentada, el contacto con la realidad escolar resulta escasamente estructurado o faltan instrumentos de observación y metarreflexión, la autoeficacia corre el riesgo de ser superficial o ilusoria. En este sentido, la autoeficacia no es solo un resultado de la formación, sino también un indicador diagnóstico de su eficacia transformadora.

En segundo lugar, la amplia adhesión a los valores del perfil del docente inclusivo señala un importante logro cultural: la inclusión está presente en el discurso profesional y reconocida como principio rector en la formación del profesorado. Sin embargo, la menor valoración de la formación continua y de la colaboración interprofesional revela una brecha entre la dimensión declarativa y la performativa del rol docente (Germani & Leone, 2022; D'Alessio, 2009). Esta discrepancia, que podría definirse como una "idealización desencarnada", plantea cuestiones significativas: si por un lado da cuenta de la eficacia de los programas de estudio en la transmisión de un marco axiológico compartido, por otro lado revela dificultades para traducir estos valores en prácticas efectivas, cotidianas y transformadoras. El riesgo, como advierte también Gulisano (2022), es el de una profesionalidad inclusiva vivida más como aspiración ética que como competencia sistemáticamente construida, ejercida y evaluada. En este sentido, se hace necesario que la formación promueva una comprensión plena del rol del docente de apoyo como figura activa en la construcción de una cultura colaborativa, capaz de integrar el trabajo en equipo, la corresponsabilidad didáctica y la comunicación educativa interprofesional. Esta visión es coherente con lo sostenido por Pit-ten Cate *et al.* (2019), quienes afirman que la calidad de la colaboración entre docentes representa uno de los factores clave para la eficacia de la inclusión.

En tercer lugar, la pedagogía especial invita a repensar la inclusión no como un conjunto de intervenciones compensatorias dirigidas a sujetos “especiales”, sino como una estrategia institucional orientada a la transformación de la escuela en su conjunto (Canevaro, 2007; Ainscow, 2007b; Ianes, 2017; Sannipoli, 2022). Desde esta perspectiva, el docente de apoyo debe concebirse como una figura de conexión entre las dimensiones micro y macro del sistema educativo, capaz de articular necesidades individuales y proyectos colectivos, contenidos curriculares y estrategias personalizadas, cultura escolar y cambio organizativo (De Angelis, 2021). Los resultados de la investigación indican que esta visión está presente en parte entre los participantes, pero sigue siendo frágil en algunos de sus componentes clave. La colaboración aparece como una práctica poco estructurada, el trabajo en red con familias y servicios educativos se manifiesta de forma episódica, y la formación permanente es percibida más como una obligación burocrática que como una tensión ética hacia la calidad profesional. Estos elementos exigen un fortalecimiento de la dimensión proyectual de la formación inicial, entendida como un espacio donde la inclusión no sea solo tematizada, sino también vivida, problematizada y objeto de reflexión colectiva (Pileri, 2023).

De estas evidencias se desprenden varias implicaciones pedagógicas relevantes para el diseño de los programas formativos. En primer lugar, es necesario estructurar la integración entre saberes teóricos, prácticas de enseñanza activa y herramientas reflexivas, a través de dispositivos como el análisis de casos, el portafolio narrativo, el trabajo en pequeños grupos, el uso sistemático de la retroalimentación y el mentoring con docentes expertos. Como subraya Aiello (2016), la formación del profesorado inclusivo es

tanto más eficaz cuanto más logra generar sentido, conexiones y recursos para afrontar la complejidad del acto educativo.

En segundo lugar, la colaboración no debe ser tratada como un supuesto, sino como un contenido formativo a construir. Las prácticas de co-planificación en laboratorio, las simulaciones de enseñanza compartida (*team teaching*), y los encuentros estructurados con profesionales escolares y extraescolares pueden constituir momentos formativos decisivos para interiorizar una cultura cooperativa e interprofesional.

En tercer lugar, la promoción de la formación continua debe replantearse desde una clave cultural y pedagógica, valorando la actualización como un proceso permanente de desarrollo identitario, basado en la reflexividad, la autoevaluación y la asunción de responsabilidades (Pavone, 2014; D'Alonzo, 2020; Cottini, 2022). En esta dirección, los valores del perfil del docente inclusivo no deben presentarse como ideales normativos estáticos, sino como criterios operativos, viables y evaluables dentro de una ética profesional del cuidado y del compromiso.

Finalmente, esta investigación subraya la necesidad de valorar el potencial crítico de la pedagogía especial como un saber capaz de interrogar las contradicciones de la escuela, de conectar subjetividades e instituciones, y de generar prácticas transformadoras enraizadas en el territorio y abiertas al diálogo con las ciencias de la educación y con la comunidad escolar ampliada. Solo desde esta perspectiva la inclusión puede convertirse en una cultura vivida, una infraestructura pedagógica y organizativa que, lejos de reducirse a un eslogan o a un cumplimiento normativo, se configure como un proyecto compartido de equidad, justicia y posibilidad educativa para todas y todos.

6. CONCLUSIONES

La investigación aquí presentada, realizada sobre una amplia muestra de estudiantes del VIII ciclo del Curso de especialización para el apoyo didáctico en universidades del Centro-Sur de Italia, ofrece una lectura articulada de la formación inicial del profesorado de apoyo, poniendo en diálogo dos dimensiones cruciales: la percepción de autoeficacia y la adhesión a los valores y competencias del docente inclusivo. Los datos recopilados devuelven una imagen compleja pero propositiva: los futuros docentes se perciben moderadamente eficaces en las prácticas inclusivas, reconocen con claridad el valor de la inclusión y manifiestan su disponibilidad a invertir en la construcción de una identidad profesional orientada a la equidad educativa. Sin embargo, el análisis detallado revela también áreas críticas que merecen atención. La gestión de comportamientos problemáticos representa el punto más débil de la autoeficacia percibida, mientras que la colaboración y el desarrollo profesional continuo, aunque reconocidos como principios fundamentales, no parecen aún plenamente integrados como prácticas sistemáticas e interiorizadas. Estas evidencias indican la necesidad de superar una visión meramente técnico-instruccional de la formación en apoyo, promoviendo en su lugar enfoques reflexivos, situados y transformadores, capaces de sostener el desarrollo de una profesionalidad sólida, éticamente orientada y pedagógicamente fundamentada.

Desde una perspectiva operativa, emergen algunas recomendaciones clave:

- intensificar la formación en gestión de comportamientos, integrando teorías sobre la autorregulación emocional, enfoques psicopedagógicos basados en evidencias (como el análisis funcional de la conducta), simulaciones de casos y herramientas de observación;
- estructurar itinerarios de formación en colaboración educativa, que impliquen activamente a docentes curriculares, familias y profesionales externos, con el fin de construir una cultura de corresponsabilidad didáctica;

- fomentar dispositivos de mentoría y reflexión guiada, capaces de apoyar a los futuros docentes en la transición de la teoría a la práctica y de desarrollar una postura profesional basada en la agencia, la conciencia crítica y el pensamiento reflexivo;
- reconocer y valorizar la formación continua como componente estructural del perfil profesional, mediante modelos de aprendizaje permanente, comunidades de práctica y procesos de autoevaluación profesional.

En términos más generales, este estudio sugiere que los cursos de especialización para el apoyo didáctico no pueden limitarse a la mera transmisión de contenidos, sino que deben concebirse como dispositivos de transformación subjetiva, experiencial y colectiva. La calidad de la inclusión escolar no depende únicamente de la normativa vigente o de la planificación didáctica, sino de la capacidad de la escuela –y de quienes la habitan– para evolucionar como un contexto acogedor, cooperativo y conscientemente diverso.

En este sentido, el docente de apoyo representa hoy una figura clave, que ya no puede situarse en los márgenes de la organización escolar, sino que debe ocupar un lugar central dentro de una idea de educación basada en la equidad y la pluralidad. Fortalecer su formación inicial no implica únicamente mejorar competencias individuales, sino promover una visión de escuela donde la inclusión sea práctica cotidiana y no excepción, cultura compartida y no tarea delegada.

REFERENCIAS

- Aiello, P. (2016). *Inclusione e formazione degli insegnanti. Tra saperi e valori della pedagogia speciale*. FrancoAngeli.
- Aiello, P., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2016). La Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Validazione italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 27-42.
- Ainscow, M. (2007a). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. (2007b). From special education to effective schools for all: A review of progress. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2007). *Pedagogia speciale e inclusione: culture, contesti, disabilità*. Erickson.
- Ciraci, A. M., & Isidori, M. V. (2017). *La formazione degli insegnanti di sostegno. Linee di sviluppo e nodi critici*. Anicia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cottini, L. (2022). L'inclusione dipende dallo sguardo. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 7(2), 71-79.
- D'Alessio, S. (2009). *Inclusione e disabilità: culture, contesti e pratiche*. Erickson.
- D'Alonzo, L. (2020). *Insegnare nella classe inclusiva. Strategie didattiche e organizzative*. Scholè.
- De Angelis, B. (2021). L'efficacia percepita dei corsi di specializzazione per il sostegno: Uno studio longitudinale. *Rivista Italiana di Educazione Inclusiva*, 9(2), 45-66.
- Dovigo, F. (2017). *Inclusione e didattica. Prospettive per l'insegnamento nella scuola che cambia*. Carocci.
- EADSNE. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. Brussels.
- EADSNE. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning including all educational professionals in teacher professional learning for inclusion*. Brussels.
- Fiorucci, M. (2019). Inclusione e formazione degli insegnanti. *Education Sciences & Society*, 10(2), 279-290.

- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Germani, S., & Leone, D. (2022). *La scuola inclusiva. Teorie, pratiche e dispositivi per una didattica trasformativa*. FrancoAngeli.
- Gulisano, D. (2022). Il profilo dell'insegnante inclusivo: Percezioni e rappresentazioni dei corsisti. *Rivista Italiana di Educazione Inclusiva*, 10(1), 55-72.
- Ianes, D. (2005). *La pedagogia speciale per l'inclusione*. Erickson.
- Ianes, D. (2017). *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'inclusione*. Erickson.
- La Marca, A., & Di Martino, P. (2021). *La gestione dei comportamenti problematici: strumenti e approcci educativi*. Edizioni Junior.
- Lucangeli, D. (2022). *Pedagogia della cura. L'intenzionalità educativa nei processi inclusivi*. Mondadori Education.
- Marchisio, M., Gennari, R., & Torre, G. (2024). La gestione del comportamento in classe: Bisogni formativi dei docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 67-89.
- Miatto, E., Maulini, C., Tafuri, D., Magnanini, A., Bellantonio, S., & D'Anna, C. (2024). Per una formazione inclusiva del docente di sostegno: Una ricerca esplorativa nel Centro-Sud Italia. In R. Tammaro, C. Lisimberti, & A. Tinterri (a cura di), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 854-863). Pensa MultiMedia.
- Pavone, M. (2014). *Didattica speciale per l'inclusione*. Laterza.
- Pileri, A. (2023). Il profilo dell'insegnante specializzato: Quali variabili nei saperi e nelle prassi di inclusione ed equità? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 22(1), 89-105.
- Pit-ten Cate, I. M., Watt, A., & Tucker, D. (2019). Collaboration between teachers: Implications for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 285-300.
- Sannipoli, M. (2022). Allestire contesti inclusivi a scuola tra riposizionamenti e sconfinamenti. In T. Zappaterra (Ed.), *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologia e ambienti formativi universali* (pp. 53-69). Guerini.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2022). Understanding teachers' intention to implement inclusive education: The role of self-efficacy and attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103524.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/gem-report/2020/inclusion>
- Yada, A., & Savolainen, H. (2022). Teachers' attitudes, self-efficacy, and sense of burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 234-248.

L'IMPORTANZA DEL RIGORE TERMINOLOGICO NELLA PEDAGOGIA SPECIALE INCLUSIVA

FRANCESCO RICCARDI

Università di Urbino

1. LE PAROLE GIUSTE LEGITTIMANO L'AUTONOMIA DELLA PEDAGOGIA SPECIALE

Analizzare il tema del linguaggio significa occuparsi di quel «complesso di pratiche comunicative e interazioni intessute di significati, valori e orizzonti di senso, storicamente connessi al processo di graduale crescita culturale che ogni comunità costruisce, nell'ambito di un costante lavoro, teso a definire se stessa e i frangenti problematici e complessi con i quali si interfaccia» (Pavone, Zurru, 2024, p. 1). In ambito scientifico, il linguaggio non è un semplice strumento espressivo-comunicativo, ma rappresenta il mezzo con il quale costruire, trasmettere e veicolare il sapere orientandolo di senso. «Ogni scienza, intesa come indiscutibile risorsa al servizio della comunità civile e democratica, è chiamata a creare osmotici processi di negoziazione e di *mediazione* tra linguaggi disciplinari apparentemente lontani, per abbattere muri di narcisistico e autoreferenziale isolamento, allo scopo di costruire nuovi mondi possibili sorretti da costruttive e sinergiche pratiche di inclusiva alleanza» (Gaspari, 2023, pp. 43-44): grazie alla strutturazione di un lessico specifico, spesso di natura anche tecnica, oltre che concettuale, la scienza stessa sostiene la propria autonoma identità epistemologica. Le scelte linguistiche presuppongono, infatti, il concreto riferimento a oggetti e a norme che si consolidano in prassi, regole e modi di leggere e di interpretare la realtà condivisa. Occorre non dimenticare che il linguaggio può svelare molto, ma può anche ingannare e creare fraintendimenti, specialmente se, grazie all'uso delle parole, ci si spinge in ambiti di cui non si possiede una completa padronanza. In particolare, nella **Pedagogia speciale inclusiva**, disciplina che si occupa dei processi educativi rivolti alla piena partecipazione sociale e culturale delle persone con disabilità e in situazione di svantaggio, il rigore nell'utilizzo della terminologia si configura come una **spia sensibile e veritiera del livello di autonomia epistemologica raggiunta**. Il linguaggio non può essere generico, né mutuato passivamente ed in modo arbitrario da ambiti affini (come la pedagogia generale, la psicologia, la medicina, la sociologia, ecc.), ma è tenuto a rispecchiare una chiara e funzionale cornice epistemologica a supporto della progettazione di rigorosi interventi educativo-didattici. Il consapevole uso di termini come inclusione, integrazione, barriere, progettazione individualizzata o personalizzata, condizione di deficit, di disabilità e di handicap direziona in modo differente l'agire inclusivo rendendolo più scientifico e meno connotato da obsolete logiche assistenzialistiche-custodialistiche, oltrepassando i limiti di un'«attività consolatoria o compensativa» (Gaspari, 2021, p. 102). In tal senso, il linguaggio nella Pedagogia speciale inclusiva non si limita a descrivere o a classificare anomalie e disturbi, ma orienta semanticamente le buone pratiche, ridefinisce gli obiettivi formativi e ridisegna la natura delle relazioni di cura e di aiuto. L'attenzione al rigore terminologico è geneticamente inserita nella Pedagogia speciale, proprio nel suo essere, in primis, scienza «rivoluzionaria» e provocatoria, che mira alla destrutturazione dell'istituto, già a partire dalla riduzione delle ambiguità terminologiche, in quanto consapevole che «prendere la parola significa [...] emanciparsi e scoprire la capacità di autodeterminarsi, ha cioè un effetto di empowering e liberatorio [...] Pensare e prendere la parola sono potenzialmente atti sovversivi» (Alastra, Batini, 2015, pp. 72-73). È attraverso un uso preciso e condiviso dei termini che si evita il rischio di compiere processi di sterili banalizzazioni e stereotipizzazioni. Vocaboli come *persona in situazione di disabilità* testimoniano l'avvenuta riflessione

evolutiva ed epistemologica della disciplina che sceglie di non utilizzare più espressioni riduttive o stigmatizzanti, riflettendo una precisa scelta politico-etico culturale, nonché educativo-didattica, con un chiaro taglio interpretativo. Effettivamente, è necessario evitare l'uso di affermazioni e generalizzazioni indiscriminate, in quanto la condizione di disabilità non è assimilabile ad altre differenze: il rigore nell'uso del linguaggio, è soprattutto, un atto di elevata responsabilità epistemica. La Pedagogia speciale inclusiva, per affermarsi come disciplina autonoma, ha dovuto difendere il proprio impianto teorico utilizzando un lessico rigoroso e coerente, che non solo ne riflette e rispetta le fondamenta scientifiche, ma ne facilita il dialogo con le altre scienze, senza subire processi di dipendenza e subalternità. L'«uso di un rigoroso, ricco e specifico repertorio linguistico-lessicale, espressivo di una rappresentazione della realtà, di una peculiare “lettura ermeneutica” e della attualizzazione attraverso il segno della parola» (Gaspari, 2023, p. 81) non è, dunque, un dettaglio formale, ma un costrutto fondativo della Pedagogia speciale oggi, attraverso il quale la *nostra* disciplina afferma completa autonomia epistemologica per promuovere una cultura dell'inclusione fondata sulla consapevolezza, sull'autodeterminazione (Cottini, 2016) e sul rispetto delle differenze di *tutti* e di *ciascuno*.

L'espressione anglosassone "Words create worlds" (Maggiolini, 2021, p. 19), resa in italiano come *le parole creano mondi*, sintetizza in modo efficace una rivisitazione critica e culturale del linguaggio e delle parole che rappresentano fondamentali punti di riferimento e dispositivi formativi nell'ambito dell'educazione inclusiva: le *parole* non sono semplici *medium*, ma categorie *simboliche* e metaforiche capaci di orientare, ristrutturare e trasformare la complessa realtà sociale ed educativo-culturale. La terminologia racchiude un mondo di valenze semantiche stratificate aventi elevato potere generativo in grado di incidere sulle rappresentazioni individuali e sociali della condizione di disabilità. «Attraverso la messa in parola di emozioni, accadimenti e pensieri, costruiamo e cambiamo la nostra esperienza, consentiamo al vissuto di prendere forma e, nello stesso tempo, rimettiamo in movimento e destabilizziamo il tutto» (Alastra, Batini, 2015, p. 72).

Il linguaggio non è mai neutrale, ma esclude o include, unisce o separa, legittima o rivoluziona. Ogni parola è frutto di una storia che include una specifica visione del mondo collegata ad una determinata prospettiva di potere. Ogni discorso diviene una pratica che produce effetti di verità o di falsificazione: ciò che si nomina, di solito esiste; ciò che si tace, scompare, non ha voce (Foucault, 1969). Le parole generano *cornici di senso* che influenzano le identità, le relazioni intersoggettive e le dialettiche di reciprocità all'interno delle istituzioni. In questo contesto, la parola non è semplicemente un rispecchiamento del reale, ma un *atto poetico e performativo evolutivo* che modifica la lettura della realtà. Il linguaggio contribuisce a costruire il mondo cognitivo ed affettivo di *ogni* alunno, ridisegnando la natura delle relazioni di cura e di aiuto (Canevaro, Gianni, Calligari, 2021). Definire un bambino come “problematico”, “diverso”, “escluso”, “normale” non è mai una semplice scelta lessicale, ma rappresenta una netta presa di posizione politica, culturale, etica educativa ed epistemologica. La pedagogia critica (Freire, 1970) ci ricorda che il linguaggio è uno spazio di resistenza e di liberazione: *nominare il mondo* è un atto politico all'interno del quale ogni parola agisce nel tempo e nello spazio come una *forza propulsiva ed emancipativa*. In tale ottica, la sostituzione del termine “handicappato” con persona in “situazione di disabilità” o persona “con disabilità” è un chiaro esempio di ristrutturazione linguistica che testimonia la realizzazione di un'autentica azione di cambiamento di direzione semantica: aggiornare le parole significa modificare, di fatto, la rappresentazione sociale che abbiamo del soggetto con deficit per promuovere nuovi orizzonti di senso e di significato, spostando l'attenzione dal deficit caratterizzante la persona al possibile ruolo “disabilitante” dei suoi contesti di appartenenza e delle relazioni che in essi si attivano, rompendo le barriere allo scopo di ridisegnare un Progetto di vita proiettato verso l'emancipazione dalla condizione di disabilità e dall'esclusione. Rilevante anche il passaggio dall'espressione “insegnante di sostegno” a “insegnante specializzato” che sancisce la fine di un rapporto duale medicalizzato, decostruisce la concezione della disabilità riferita alle prospettive normanti e

standardizzate e, di conseguenza, oltrepassando la logica obsoleta di natura medicalizzata tipica della cultura dominante. «La menomazione è più di un problema medico. È sia un'esperienza vissuta che una costruzione discorsiva, con parametri fenomenologici che possono essere analizzati come effetto del discorso e del linguaggio» (Huges, Paterson, 1997, p. 335). Canevaro suggerisce il superamento del tradizionale “sostegno individuale” trasformandolo in “sostegno di prossimità”, al centro del quale non si trova lo specialismo esclusivo, ma una ritessitura di relazioni tra professionalità competenti e il contesto sociale: il sostegno non va eliminato, ma perfezionato rendendolo “evolutivo” (Canevaro, 2012). Le attività del docente specializzato di sostegno non riguardano solamente il versante didattico e organizzativo, ma coinvolgono anche il rapporto con le famiglie degli allievi con disabilità, per le quali l'insegnante specializzato diventa la figura di riferimento.

L'inclusione si rivolge a tutte le differenze, senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari: supera ogni forma di discriminazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa richiedendo un cambiamento radicale del sistema culturale e sociale esistente per permettere la partecipazione attiva e piena di *tutti* e di *ciascuno*; contrasta i processi di omogeneizzazione, creando le condizioni per la libera scelta ed espressione individuale e collettiva; richiede contesti in grado di rispondere alle differenze di tutti, eliminando le barriere sociali, culturali, economiche e istituzionali disabilitanti; richiede, inoltre, di superare l'egemonia di un linguaggio “abilista” e “normativo”, restituendo la voce al pensiero delle persone con disabilità e alle loro azioni.

D'Alessio definisce l'educazione inclusiva come una «dimensione multidimensionale» con lo scopo di favorire la piena partecipazione di *tutti* gli alunni, compresi quelli che incontrano delle difficoltà nel loro percorso scolastico, come spunto per interrogarsi sul significato di concetti come educazione, normalità, apprendimento, successo scolastico, “bisogni educativi speciali”, come spunto per rinnovare e aggiornare curricula, spazi, tempi, programmazioni e approcci pedagogici. L'educazione inclusiva svela i limiti della scuola proponendone una che sia effettivamente agente di cambiamento, innovazione e rivoluzione piuttosto che di semplice riproduzione sociale (D'Alessio, 2005). Da questa angolazione prospettica l'educazione inclusiva prende le sue origini dal modello teorico sociale della disabilità che nasce negli anni Settanta con Finkelstein e Oliver in opposizione al modello medico: la differenza tra la condizione biologica (menomazione) e quella sociale (disabilità), promuove la partecipazione diretta delle persone con disabilità e dei loro familiari nelle decisioni politiche, focalizza l'attenzione sulla rimozione delle barriere economiche, politiche e sociali che si aggiungono alla condizione personale di sofferenza e di difficoltà. Traslato in ambito scolastico, questo modello sociale incentiva lo sviluppo di una risposta pedagogica critica partendo dalla condivisione di un progetto politico basato sulla lotta contro le disuguaglianze sociali, sulla valorizzazione dei gruppi storicamente oppressi e sull'opposizione ad ogni forma di assoggettamento e di condizionamento, contribuendo al rinnovamento paradigmatico dell'educazione, valorizzando le scuole come luoghi di vero cambiamento sociale. La Pedagogia speciale inclusiva pone grande attenzione alla differenza tra *integrazione* e *inclusione*: il primo costrutto tende a sostenere l'integrazione della persona nel contesto scolastico mettendogli a disposizione tutte le risorse, gli strumenti e i materiali necessari per favorire la sua partecipazione; parlare di inclusione significa mettere in discussione quelle stesse strutture sociali, istituzionali e politiche che possono causare difficoltà all'individuo con “bisogni educativi speciali”. Volendo analizzare ancora più minuziosamente la profonda differenza semantica esistente tra questi due termini, si può dire che l'integrazione si riferisce all'ambito educativo-didattico in *sensu stricto*, pone il suo focus sui singoli alunni con disabilità, interviene prima sull'individuo e poi sul contesto, incrementa una risposta specialistica riferendosi a un modello psicologico della disabilità secondo una visione compensatoria. «L'inclusione, invece, guarda alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, prende in considerazione tutti gli alunni, interviene prima sui contesti e poi sull'individuo, trasforma la risposta specialistica in ordinaria rifacendosi al modello

sociale della disabilità e al costrutto di empowerment, il quale mette al centro di tutti i processi decisionali la persona con disabilità e i suoi familiari» (Pradal, 2014, p. 172).

Il linguaggio, quindi, non si ferma a descrivere l'identità, ma la ridefinisce facendola evolvere. Ogni soggetto interiorizza narrazioni, etichette, definizioni, modelli di classificazione che incidono sulla percezione e sulla rappresentazione di sé nel mondo. Come sottolinea Bruner (1991), la dimensione narrativa e simbolica del linguaggio è alla base dei processi di soggettivazione e di affermazione identitaria; pertanto, il rigore nel suo utilizzo spinge sempre di più a riflettere sul suo potere etico, culturale e trasformativo. In un mondo complesso e interconnesso, coltivare la consapevolezza semantica e l'attenzione alla parola significa contribuire attivamente alla costruzione di innovativi scenari educativi sempre più inclusivi, democratici (Baldacci, 2014), rispettosi e realmente generativi. Il cambiamento delle parole costituisce l'evoluzione nel *tempo* e nello *spazio* non solo della loro pronuncia, dello spelling o del singolo significato: il principale valore si realizza nel momento in cui si diffondono all'interno dei micro e macrocontesti sociali "costringendo" l'intera comunità a rimettersi in gioco nelle sue fondamenta istituite. Il mutamento avviene sempre a fronte di una qualche proprietà che si mantiene e che permette ai protagonisti della relazione di aiuto di identificare quella parola con una determinata connotazione e collocazione semantica, educativa e didattica capace di incentivare la realizzazione del processo inclusivo. In tal senso, il linguaggio possiede un potere inclusivo e politico, in grado di abbattere muri simbolici, stereotipi, pregiudizi e processi di etichettamento radicati nella cultura dominante.

La condizione di disabilità è una *costruzione*, un *prodotto storico sociale e culturale*, fortemente condizionato dalle parole che la descrivono. Il termine "disabilità" assume nelle riflessioni contemporanee un significato multidimensionale e multiprospettico: si riferisce non più e solo alle determinanti neurobiologiche, ai funzionamenti e alle concettualizzazioni relative al deficit e alle disabilità intese come elemento individuale basato sul legame causale fra le menomazioni e l'essere disabile. Si può sostenere che contempla anche il perseguimento dell'emancipazione e dell'autodeterminazione nella prospettiva dei diritti richiamando l'analisi delle pratiche istituzionali e sociali che causano l'esclusione e assumendo un approccio critico relativo alle rappresentazioni sociali e culturali, agli stereotipi e pregiudizi sottesi alla disabilità. Richiede l'assunzione di un'epistemologia anche pedagogica e didattica, evolutiva e dinamica; differente, dunque, da quella puramente biomedico-individuale, unicamente classificatoria e certificativa. L'inclusione non riguarda solo categorie predefinite. Riguarda tutti, ciascuno ed anche le persone con disabilità. Il passaggio dal modello prettamente medicalistico a quello di natura antropologico e bio-psico-sociale del soggetto con disabilità, come ricorda l'ICF (OMS, 2002), ha implicato una profonda e strutturale trasformazione nell'utilizzazione del linguaggio: alcune parole sono state completamente sostituite da altre che hanno assunto una connotazione non solo più adeguata, ma fortemente positiva. Il modello descrittivo delle condizioni di salute proposto dall'ICF, proprio per il suo «carattere relazionale-sistemico» (Pavone, 2002, p. 456), si connota come un paradigma complesso, a dimensione sincronica e diacronica: delinea un profilo raccontato da più voci, il quale pone domande e stimola risposte in merito ai dinamici e mutevoli rapporti intercorrenti tra la persona con disabilità e l'ambiente naturale e culturale in cui vive. In Pedagogia speciale, il linguaggio si rivela come *strumento educativo e formativo*: forma e cambia chi lo usa e chi lo riceve, orienta le pratiche, modella le attese e definisce i diritti. La lingua va considerata non come un oggetto statico, un modello prefabbricato ed immutabile, ma come una realtà dinamica, complessa e in continuo cambiamento in cui e con cui viviamo e che ci plasma. È la casa comune ed inclusiva che gli esseri umani costruiscono, progettano e adattano continuamente in riferimento ai loro bisogni. Si tratta di considerare il linguaggio, non solo come strumento standardizzato in grado di facilitare i processi di apprendimento di *ogni* alunno, ma come luogo formativo aperto alla ricerca epistemologica, che impegna quotidianamente insegnanti specializzati e non e alunni/e con disabilità nell'esplorazione delle produzioni linguistiche, orali e scritte, che vengono elaborate e gestite in classe, grazie ad una didattica volta a valorizzare le potenzialità più o meno consapevoli di *tutti* e di

ciascuno utilizzando una pluralità di codici espressivo – comunicativi narrativi che vanno considerati come messaggi e strutture fondative capaci di dare allo stesso tempo continuità ed equilibri sempre metastabili (Gardou, 2015). Si tratta di accettare la complessità della lingua che non può fermarsi a sposare progettazioni curricolari ed esistenziali di natura lineare come se i singoli elementi, segni, costrutti, frasi, ecc. possano essere collocati in una forma ed in una dimensione riduttivamente additiva, ovvero, dal facile al difficile: la Pedagogia speciale è scienza della *complessità* e della *diversità*. «Poiché il linguaggio contribuisce a comunicare la realtà sociale ma anche a costruirla, crediamo che educare alla parola, a usare parole diverse da quelle legate a generalizzazioni superficiali e acritiche, a categorizzazioni indebite e ad atteggiamenti etnocentrici, sia cruciale per contrastare la semplificazione con cui viene ridotta, spesso, la complessità che ci coinvolge. Crediamo che educare alla parola possa aiutare a nominare soggetti, situazioni, eventi in riferimento a categorie linguistiche e concettuali costruite sulla base dell'esperienza e della riflessione, esercitando l'analisi e svelando i criteri retrostanti le scelte linguistiche e gli atteggiamenti profondi che ne stanno alla base» (Movimento di Cooperazione Educativa, 2019). Educare alla parola aiuta a smascherare l'utilizzo superficiale e settoriale del linguaggio stesso.

La valenza inclusiva o emarginante delle parole si manifesta nei discorsi quotidiani, nei documenti istituzionali, nelle relazioni, nelle narrazioni implicite ed esplicite, nell'impostazione didattica e nelle buone pratiche scolastiche e sociali. L'uso di etichette stigmatizzanti rafforza *barriere* spesso *invisibili*, impedendo la piena partecipazione di *tutti* e di *ciascuno* alla vita sociale all'interno della classe. Al contrario, un linguaggio orientato ai diritti e alla valorizzazione delle differenze diventa agente propulsore di cambiamento declinato in ottica inclusiva: il potere della parola non assume una valenza soltanto simbolica, ma agisce come elemento di riproblematizzazione strutturale del contesto scolastico e sociale. Di fatto, influenza le politiche, le culture, le risorse potenziando opportunità e scoprendo nuovi orizzonti conoscitivi. Adottare un linguaggio rispettoso e rigoroso non significa solo essere politicamente "corretti", ma *prendere posizione* dal punto di vista etico, educativo e didattico. Le parole rappresentano direzioni di senso che indicano scelte superando prospettive di mero indottrinamento per agire direttamente sul mondo e nel mondo. Parlare di "inclusione scolastica" e non di "inserimento" significa ridefinire il ruolo della scuola, degli insegnanti, delle comunità. Le parole non sono mai innocue. Scegliere un lessico accurato e consapevole significa contribuire alla trasformazione culturale della società, costruendo rappresentazioni che superino il deficit per abbracciare la pluralità delle condizioni umane. Il linguaggio, quindi, diventa un atto non solo pedagogico, ma pienamente politico, con un impatto concreto sulle vite delle persone con disabilità e sulle strutture che le accolgono.

La Pedagogia speciale inclusiva si configura come disciplina profondamente ancorata ai diritti umani, al rispetto della dignità della persona con "bisogni educativi speciali" e alla costruzione di contesti educativi equi e realmente partecipativi. Nella prospettiva dell'inclusione, il linguaggio si collega direttamente al tema della cittadinanza attiva, dell'appartenenza, della piena partecipazione e dell'accessibilità. «Le parole veicolano concetti, precisi significati e contano, hanno un peso» (Gaspari, 2023, p. 83) e determinano l'effettivo accesso ai diritti: ciò che è nominato diventa visibile, ciò che è ben definito può essere garantito. Un linguaggio rigoroso, coerente e orientato al rispetto della dignità di *ogni* persona rappresenta un potente fattore di trasformazione sociale. «L'individuo si costruisce in quanto tale proprio perché può riconoscersi ed essere riconosciuto nella relazione con l'altro» (Giusti, Lazzari, 2005, p. 26). La Pedagogia speciale inclusiva assume una posizione epistemologica ed etica precisa ed autorevole: l'aver *cura* della *persona* con *disabilità* e del *contesto* in cui vive diviene un fondamento irrinunciabile della sua azione per realizzare una relazione di cura *autentica* dove i protagonisti possano riconoscersi senza attivare logiche asimmetriche. La cura educativa non si esprime solo mediante le buone pratiche e i dispositivi tecnico specialistici, ma necessita di una responsabilità linguistica costante, riflessione che deve essere parte integrante della formazione dei docenti inclusivi, nella consapevolezza che inclusione significa anche saper ascoltare e far parlare l'altro con noi stessi e con loro per costruire narrazioni non

stigmatizzanti e riconoscere la centralità della persona intesa come complessa trama narrativa. In definitiva, le parole sono veri e propri atti di cittadinanza: includere o escludere, generare agio o disagio, costruire ponti o alzare muri, tutto può iniziare da una semplice, ma fondamentale, scelta linguistica e dalla disposizione «a rivedere schemi ormai logori» (Ceriani, 2024, p. 11).

2. IL LINGUAGGIO COME ABITO SARTORIALE

Nell'ambito dell'educazione realmente inclusiva, il linguaggio non può essere riduttivamente concepito come un prodotto "industriale", standardizzato, uniforme ed omologante destinato ad un'umanità magmatica indifferenziata e scarsamente riconosciuta. L'attento uso di un lessico rigoroso e inclusivo è paragonabile al lavoro di un sarto artigiano che cuce "su misura" (Baldacci, 2005) ogni parola in funzione della singolarità e della specialità del suo destinatario, del contesto di riferimento, ed in primis, delle personali potenzialità e risorse. In ambito sanitario, riabilitativo e educativo si costruiscono ancora progetti e servizi specialistici secondo categorie concettuali e linguistiche, quali patologia, gravità, diagnosi, cura, riabilitazione, terapia, recupero, ecc., che contribuiscono a creare etichette e a suddividere le persone in gruppi mantenendo le distanze tra popolazione "normale" e soggetti in condizioni di "disabilità". Paradossalmente, questa forma di trattamento mediata da un eccesso di specialismi si traduce in un protezionismo che favorisce l'esclusione sociale delle persone. In questa direzione di senso, il linguaggio in Pedagogia speciale inclusiva non è un semplice accessorio, ma una componente strutturale, orientativa e semantica della relazione educativa, capace di influenzare la percezione di sé, i livelli di partecipazione e di autostima nonché i diritti di cittadinanza e di appartenenza. La Pedagogia speciale inclusiva invita caldamente a sostituire il modello linguistico di natura medicalizzata o con forti valenze di performance e competitività normante, tipiche dell'attuale società complessa, preferendo adottare una prospettiva "artigianale", "sartoriale", personalizzata e personalizzante capace di comprendere e di rispettare l'unicità di *tutti* e di *ciascuno*. Esattamente come le singole cuciture fatte da un sarto esperto e paziente, le parole sono atti educativi che interpretano la storia dell'altro per valorizzarla o, al contrario, per confinarla in emarginanti stigmatizzazioni che finiscono per relegarla in situazioni limite. Adottare un linguaggio calibrato e sensibile facilita la creazione di contesti favorevoli all'apprendimento e alla piena partecipazione: la rigorosa messa in parola della propria e della altrui esperienza di vita è ciò che conferisce senso e realtà all'esistenza della "persona con bisogni educativi speciali": non farlo significa renderla invisibile, non permettendole di godere degli stessi diritti e doveri degli altri e, conseguentemente, di esistere nel mondo. «La narrazione come linguaggio, strumento e metodo di ricerca di natura qualitativa risulta particolarmente efficace per *dare voce*, diritti di cittadinanza e di appartenenza alle persone con disabilità e con "bisogni educativi speciali" che vivono in condizioni di emarginazione. Innanzitutto, la narrazione autobiografica si pone come significativa rottura di un non-detto: uomini e donne che per generazioni non hanno detto nulla, né contato nulla [...] se non come numeri di statistiche o di biglietti d'imbarco o sintomi di cartelle cliniche disumanizzanti parlano del silente, drammatico anonimato» (Gaspari, 2024, pp. 109-110). I linguaggi delle storie di vita di soggetti con "BES" rivelano molti nodi critici, ma anche capacità resilienti dell'uomo sofferente, tuttavia in grado di superare ogni ostacolo per recuperare un'identità rinnovata e ricomposta che rompe anni di etichettamento e di emarginazione. Il linguaggio narrativo-autobiografico riconduce la persona in difficoltà a sé stessa, la ripara in nuovi racconti più responsabili e creativi, donandole altra luce ed un *diverso* modo di leggere la realtà esistente.

Secondo Rushdie, nel romanzo "Il suono della fame", chi non ha memoria della propria esistenza e non è capace di "raccontare la propria vita non esiste" (Rushdie, 1999). Questo concetto implica che un lessico inclusivo, se rigorosamente utilizzato, non si limita a non discriminare, ma *abilita*, focalizzandosi sulle risorse, sulle potenzialità, sulle possibilità e sulle capacità ulteriori della persona con disabilità. La

metafora sartoriale è efficace, perché sottolinea l'esigenza di mantenere un'attenta e minuziosa cura, precisione, flessibilità e adattamento nelle scelte lessicali. Il sarto osserva la persona con disabilità, prende le misure, ascolta le esigenze, sceglie i tessuti e i modelli, corregge ogni dettaglio e valorizza dimensioni e forme. Così deve fare anche chi educa: «il corretto uso del linguaggio è alla base di un'azione incisiva» (Gaspari, 2023, p. 82). Le parole non sono a “taglia unica”, ma devono allargare gli orizzonti di possibilità degli individui con storie di vita limitanti, riorganizzando e fornendo una nuova lettura alle relazioni di cura e di aiuto, alle competenze professionali chiamate in causa e al ruolo inclusivo svolto dai micro e macrocontesti sociali: il termine adatto, usato al momento giusto, rappresenta uno strumento di valorizzazione e di emancipazione sociale e culturale, oltrepassando derive stigmatizzanti e disabilitanti. Un funzionale uso del lessico favorisce il superamento di logiche stigmatizzanti, evitando che la persona con “bisogni educativi speciali” sia spinta a mettere in atto una serie di forzati comportamenti “normalizzanti”, mediante i quali cercare di divenire il più possibile uguale agli altri per poter restare dentro, a pieno titolo all'interno del contesto sociale e culturale. Si pensi ai processi di compensazione delle situazioni di disabilità nei molteplici livelli di gravità del deficit: essere inclusi dovrebbe significare essere rispettati per quello che si è nel contesto di appartenenza, senza «essere collocati in un ruolo prescrittivo o in una norma rigida» (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013, p. 197). Il rigore sartoriale nell'utilizzo del linguaggio nella Pedagogia speciale inclusiva è un doveroso atto politico capace di confermare che non esistono vite minuscole (Gardou, 2015) ma «esseri molteplici, non assimilabili gli uni agli altri e non riconducibili a un unico significante» (Gardou, 2006, p. 23).

BIBLIOGRAFIA

- Alastra, V., & Batini, F. (2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Pensa MultiMedia Editore.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Elèuthera.
- Baldacci, M. (2005). *Una scuola a misura d'alunno*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. FrancoAngeli.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et al. (Eds.), *Rizomi di didattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Pensa MultiMedia.
- Bruner, J. (1991). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A. (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Carocci Editore.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- Canevaro, A., Gianni, M., & Calligari, L. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Ceriani, L. L. (2024). *Agio o disagio? Domande e risposte sulla sfida di crescere*. Edizioni Ares.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson.
- D'Alessio, S. (2005). La proposta inclusiva in Italia: Un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più particolarmente nell'area riminese. In *Atti del seminario internazionale «L'educazione inclusiva nel Regno Unito: politiche, prassi e contraddizioni»*, Rimini, 8 giugno 2005.
- Ferrucci, F. (2006). La disabilità: differenza e alterità fra natura e cultura. In F. Monceri (Ed.), *Immagini dell'altro. Identità e diversità a confronto*. Edizioni Lavoro.
- Foucault, M. (1969). *L'archeologia del sapere*. Rizzoli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Paz e Terra.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Erickson.

- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Mondadori Education.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*. Anicia.
- Gaspari, P. (2023). *La pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi, e le possibili soluzioni*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la pedagogia speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Giusti, E., & Lazzari, A. (2005). *Narrazione e autosvelamento nella clinica. La rivelazione del Sé reciproco nella relazione di sostegno*. Sovera Multimedia.
- Goffman, E. (2003). *Stigma: L'identità negata*. Ombre Corte.
- Habermas, J. (2008). *L'inclusione dell'altro: Studi di teoria politica*. Feltrinelli.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12(3), 325-340.
- Maggiolini, S. (2021). Conoscere la disabilità. In L. D'Alonzo (a cura di), *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*. Pearson Italia.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., & Vadalà, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Movimento di Cooperazione Educativa. (2019). Educare alla parola per coltivare umanità e costruire cultura. Vol. 68, n. 3, settembre 2019. Edizioni Erickson.
- OMS. (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Pavone, M. (2002). Le nuove prospettive aperte dall'ICF. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 1(5), 455-460.
- Pavone, M., & Zurru, A. L. (2024). A volte il linguaggio va in vacanza, la pedagogia speciale no! *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1), febrero.
- Pradal, M. (2014). L'approccio pedagogico della classificazione ICF-CY. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(2), 164-175. Erickson.
- Rushdie, S. (1999). *Il suono della fame*. Mondadori.
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Carocci.
- Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Erickson.

LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS ALUMNOS EN FORMACIÓN DOCENTE DEL PROGRAMA EDUCATIVO DE ESPAÑOL DEL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN ZACATECAS, PLAN 2022

JORGE L. CASTAÑEDA

SALVADOR LIRA

DAVID CASTAÑEDA ÁLVAREZ

Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

Pensar y repensar los procesos formativos del estudiantado, que se encuentra en proceso de formación docente, representa una oportunidad de encontrar diferentes variables de estudio. Aunado a ello, se ofrece la posibilidad de la realización de propuestas concretas en la modificación y actualización de los planes de estudio con la intención de fortalecer la propuesta de formación del profesorado que se desempeñará con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fundamentalmente en México. Al respecto y desde un enfoque interdisciplinario, cobra sentido recuperar y analizar información detallada sobre temas relacionados con la Identidad Nacional del estudiantado en formación docente y su vínculo con el desempeño profesional.

La idea de pensar la relación que coexiste entre la Identidad Nacional y la profesión docente, como una avenida en la formación ciudadana, es sin lugar a dudas una oportunidad de encontrar repuestas sobre ¿cómo los futuros maestros perciben y construyen su sentido de pertenencia a la nación?, ¿cuál es la relación que existe entre la identidad nacional y la profesión docente? y ¿qué aspectos de la identidad nacional de los docentes se deben fortalecer? que permitan abordar algunos de principales retos contemporáneos de la educación en el país y en el mundo, focalizando al profesorado en formación como un ente que será parte nodal en formación de nuevas generaciones de ciudadanos.

Cabe señalar que el presente tema ha sido uno de los ejes centrales al menos en las últimas tres propuestas curriculares de formación docente por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) –el organismo mexicano encargado de la formación docente al interior de la Secretaría de Educación Pública– en la década de los 90's, los realizados en el 2018 y la más reciente propuesta en 2022. A pesar de ello, han sido pocas las propuestas investigativas que han relacionado y/o analizado tanto las propuestas curriculares con la avenida de la Identidad Nacional, frente a su consolidación respecto a lo que se enuncian en los perfiles de egreso.

Al respecto, la presente contribución, pretende compartir un ejercicio de evaluación entre el grado de integración existente entre la Identidad Nacional y las representaciones de profesión docente que tienen el estudiantado en formación que cursa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México. En este sentido, se presentan resultados de un proyecto de investigación de mayor envergadura realizado por el Cuerpo Académico CAMZAC-CA-05. Estudios Históricos, Literarios y de Procesos Educativos, el cual tiene por objetivo el desarrollar la Identidad Nacional en los futuros docentes del Plan 2022 en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas. El enfoque general del proyecto es mixto, porque se tiene la intención de revisar el diseño y operación de los planes y programas de estudio vigentes desde un punto de vista hermenéutico, así como la búsqueda por interpretar el alcance de la praxis docente, desde la investigación –acción, orientada al tópico central de la Identidad Nacional–.

En lo que respecta al presente trabajo, se explican los resultados del primer andamiaje investigativo de enfoque cuantitativo. De esta manera, el diseño y los resultados aquí expuestos se inspiran en dos ejes que organizan 64 variables simples que pretenden recuperar las percepciones de 44 docentes en formación del cuarto y sexto semestre la licenciatura. Se visualiza un análisis de correlación para medir el grado relación entre la identidad nacional y las representaciones de la profesión docente. Del que se augura que existe una relación significativa entre la Identidad Nacional y la percepción respecto a la profesión docente, así como la percepción de la necesidad de fortalecer en la formación docente el sentido de responsabilidad social y liderazgo educativa y la necesidad de que los modelos educativos actuales requieren ajustes para integrar a la identidad nacional en la enseñanza.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio se inspira en el enfoque cuantitativo, apoyado en la revisión, comparación y análisis de datos estadísticos para establecer patrones de comportamiento que permiten la comprobación de teorías. El diseño adoptado fue no experimental, transversal y de ejecución longitudinal, dado que los estudios antecedentes analizados se centran en el desarrollo de competencias relacionadas con el saber y el saber hacer.

INSTRUMENTO

El presente apartado expone el análisis de datos correspondiente al instrumento de evaluación aplicado al estudiantado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Plan 2022. El objetivo es explorar la fiabilidad del instrumento mediante el método de consistencia interna, aportando evidencia sobre la validez de los datos recabados. La consistencia interna de los 3 apartados del instrumento se describe en la siguiente tabla. El valor obtenido de 0.963 indica que los ítems del instrumento presentan una alta correlación entre sí, lo que significa que todos ellos miden en conjunto el mismo constructo general de forma homogénea. Esto asegura que los datos derivados de este instrumento sean confiables y válidos para realizar análisis posteriores.

TABLA 1. Análisis de fiabilidad mediante el método de consistencia interna para el instrumento y sus apartados.

Conjunto	Elementos	Alfa de Cronbach
Identidad Nacional	31	0.968
Representaciones Sociales 1	15	0.953
Representaciones Sociales 2	18	0.968
Instrumento completo	64	0.963

El cuestionario fue diseñado y organizado para su aplicación de manera virtual a través de teléfonos inteligentes. Cuenta con cuatro secciones que organizan 64 ítems de tipo señalíticas y nominales. La primera sección está integrada por la presentación y el propósito del instrumento, así como de cinco variables que recuperan datos generales como sexo, edad, semestre en el que se encuentran y contexto de procedencia, por el que se está formando y la institución del encuestado.

En la segunda sección, se integra de manera exclusiva el eje Identidad Nacional que recupera el Saber, Ser y Hacer como individuo y que responde a la interrogante: ¿En qué medida considera usted que...? Está compuesto por treinta y un reactivos cuyas respuestas versan a grandes rasgos sobre las actividades cívicas, instituciones, costumbres, valores, comidas, idioma y estructura del Estado mexicano y cuyas respuestas son numéricas de razón con valores del 0 al 10.

La tercera sección, pertenece al eje de Representaciones Sociales que recupera el Ser como docente del encuestado y que responde a la interrogante: ¿En qué medida considera usted que como docente es...? Está compuesta por quince reactivos cuyas respuestas son numéricas de razón del 0 al 10 en donde 0 representa la ausencia de valor y 10 el máximo valor asignado posible. En la cuarta sección, también pertenece al eje Representaciones Sociales que recupera el Hacer como docente y que responde a la interrogante: ¿En qué medida considera usted que como docente promueve...? Está compuesta por dieciocho reactivos cuyas respuestas también son numéricas de razón del 0 al 10.

3. PERFIL, SELECCIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN Y PARTICIPANTES

El presente estudio se realizó con los estudiantes de cuarto y sexto que cursa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, México con una población total de treinta y ocho estudiantes. La muestra estuvo conformada por un total de cuarenta estudiantes del programa educativo de español, el número de sujetos que conforman la muestra representativa fue obtenida con base en la determinación del tamaño de la muestra para actividades de investigación. Medición educativa y psicológica de Krejcie, R. V. y D. W. Morgan, (1970, pp. 607-610). La encuesta se aplicó a través de la herramienta de Formularios de Google y con base en gestiones. El método de selección de la muestra pues, fue intencional por voluntarios.

En la muestra el 65 % de los encuestados fueron mujeres y un 35 % hombres de los cuales el 30 % está conformada por estudiantes de 20 años, seguido por un 27.5 % con edad de 19 años, luego se encuentra un 17.5 % con 21 años, un 10 % que cuenta con 22, 5 % con 37 y un 10 % que en el que se ubican y distribuyen las edades de 23, 24, 34 y 39 años. Esta información indica la variedad de edades con las que se están licenciando como docentes en esta generación, específicamente con un rango de entre 19 y 39 años. Cabe señalar, que la edad ideal, tomando en cuenta los niveles de escolaridad anteriores es de 20 para cuarto semestre y 21 para sexto.

Para efectos del presente estudio, se planteó un proceso de reflexión en contraste con revisión de literatura que permitió delimitar aspectos precisos sobre la Identidad Nacional y las representaciones sociales de la profesión docente. Esta búsqueda de información permitió focalizar variables que se relacionaran con la integración de la estructura, misma que inspiró en el conocimiento y uso de valores fundamentales para el desarrollo social.

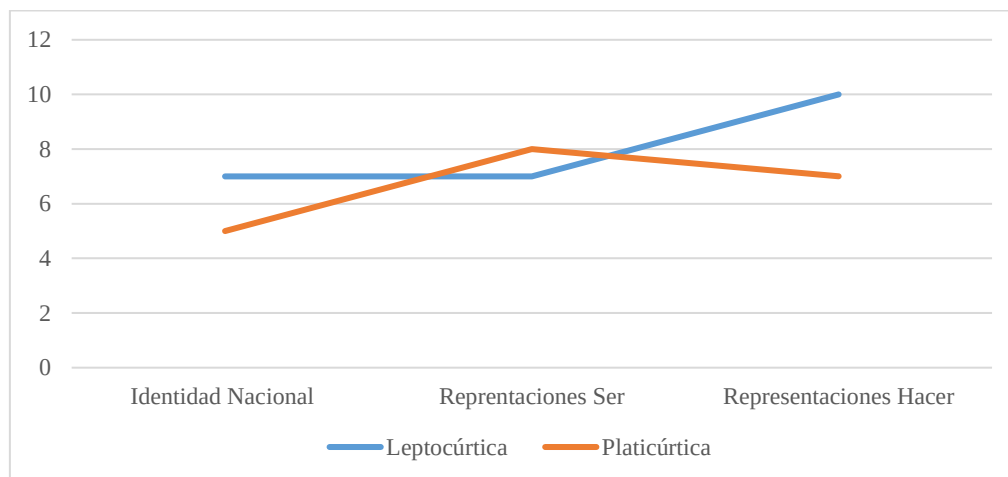
Alcanzada la muestra representativa necesaria, se continuó con el tratamiento estadístico a través de programas como SPSS, Statistics, NCSS y Excel del paquete de Office que permitió obtener datos precisos de correlación, porcentajes y consistencia interna, que sirvieron como elementos comprobatorios para definición de los resultados del ejercicio de investigación.

El análisis descriptivo se desarrolló a través del programa Excel desde el que se realizó un ejercicio estadístico con las 64 variables restantes clasificadas como de razón desde las cuales se identificó la no normalidad por no confluir en el mismo punto media que conforman el eje: Identidad Nacional, que mostró que la media, mediana y moda no se encuentran en el mismo punto que indica no normalidad en casi todas las variables que conforman este eje; así también se muestra que se recorren en su mayoría, con excepción del 6, 8 y 9 todos los valores de la escala que muestran una tendencia de valores altos.

4. RESULTADOS

El análisis estadístico realizado permitió identificar patrones significativos en las variables que conforman los ejes de identidad nacional y representaciones sociales de la profesión docente (Pérez y Ramírez, 2019, p. 123).

GRÁFICO 1. Distribución de curtosis por eje de análisis.



En cuanto a las medidas de curtosis, se halló que cinco variables presentaron valores inferiores a tres, lo que indica una distribución platicúrtica; en contraste, la mayoría mostró valores superiores a tres, correspondientes a una distribución leptocúrtica (López, 2020, p. 87). Esta distribución concentrada en torno a la media sugiere consistencia en las respuestas. Exceptuando la variable 49 que hace referencia a la generosidad, todos los indicadores evidencian estabilidad estadística, lo que respalda la posibilidad de extrapolar estos resultados a poblaciones con características similares por su contexto como Aguascalientes, San Luis Potosí y Jalisco a la muestra estudiada (Gómez, 2021, p.56).

Respecto a la media de medias, los participantes demostraron un conocimiento y valoración positiva de elementos clave vinculados con la Identidad Nacional (Sánchez, 2020, p. 78). Se identificó que los sujetos encuestados consideran que conocen y utilizan el idioma español mexicano, reconocen la importancia de las actividades cívicas, de la historia nacional, de la comida tradicional, de las costumbres e instituciones mexicanas, así como del conocimiento de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de las reformas educativas recientes (SEP, 2017, p. 45). También se destacó la valoración de los principios constitucionales y el interés por los principales actores de la vida política en el país. Sin embargo, se identificaron niveles bajos de conocimiento en torno al capítulo primero sobre derechos humanos y sus garantías constitucionales, además de un desconocimiento y no uso de las lenguas indígenas habladas en México (Rodríguez, 2018, p. 112).

Sobre el eje Representaciones Sociales de la Profesión Docente del Ser, se identificó que las variables, salvo una, no recorren la totalidad del rango de la escala (0-10), evidenciando una tendencia generalizada hacia valores altos. El coeficiente de variación fue bajo en todas las variables, lo que refleja homogeneidad en las opiniones del grupo. La asimetría fue negativa en todos los casos, reforzando la inclinación hacia valores altos (Martínez, 2022, p. 98). La curtosis mostró ocho variables con distribución platicúrtica y siete con distribución leptocúrtica (Pérez y Ramírez, 2019, p. 127). El análisis del valor Z indicó que todas las variables se ubicaron por encima del valor crítico, lo que señala consistencia estadística en las respuestas y viabilidad de generalización. En cuanto al contenido de estas representaciones, los participantes se identificaron como docentes respetuosos, comprometidos, honestos y humildes; no obstante, se conciben como poco optimistas, tolerantes y pacientes (Sánchez, 2020, p. 81).

Respecto al Hacer del eje de Representaciones Sociales evidenció un comportamiento estadístico diferente (López, 2020, p. 93). Se observó una clara no normalidad en las variables analizadas, dado que la media, la mediana y la moda no coincidieron. Además, la mayoría de las variables no recorrieron la escala completa, con excepción de la variable 37 de Liderazgo y la 22 de Patriotismo, que registraron respuestas desde el mínimo (0) hasta el máximo (10) (Martínez, 2022, p. 104). El análisis de curtosis reveló diez variables con distribución leptocúrtica, mientras que las restantes presentaron una distribución platicúrtica. Nuevamente, el coeficiente de variación indicó homogeneidad y la asimetría negativa mostró una concentración hacia valores altos (Gómez, 2021, p. 60). En todos los casos, los valores Z superaron el umbral requerido, indicando que los resultados presentan estabilidad y pueden ser aplicables a contextos similares al de la muestra (Pérez y Ramírez, 2019, p. 130).

Desde la perspectiva de contenido, los resultados de esta sección evidencian que los docentes se perciben como promotores del respeto y la honestidad en su práctica profesional; sin embargo, reconocen que aspectos como el liderazgo y el patriotismo tienen una presencia débil en sus prácticas educativas. Esta situación sugiere áreas de oportunidad en el fortalecimiento de la formación docente y la promoción de valores ciudadanos esenciales para la consolidación de una educación cívica crítica e incluyente (Rodríguez, 2018, p. 115).

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en este estudio revelan un panorama complejo pero significativo en torno a las representaciones sociales que los docentes en formación tienen tanto de la identidad nacional como de su propio ejercicio profesional. La consistencia estadística observada en la mayoría de las variables, junto con la predominancia de distribuciones leptocúrticas y la asimetría negativa hacia valores altos, permite afirmar que los sujetos participantes comparten percepciones relativamente homogéneas sobre los constructos evaluados. Esto puede interpretarse como un reflejo de una cultura institucional que refuerza determinados valores y concepciones, o bien de un proceso formativo que tiende a reproducir visiones dominantes sobre la nación y el magisterio.

En lo que respecta a la identidad nacional, los datos indican que los participantes poseen un conocimiento generalizado y positivo sobre elementos simbólicos e históricos fundamentales, como la lengua española, las instituciones nacionales y la Constitución. Esta percepción es congruente con los discursos oficiales y las políticas educativas que, desde los planes y programas de estudio de educación básica hasta la formación docente, han promovido una visión integradora, aunque a menudo homogénea, de lo nacional (Silva-Herzog, 1999; Zorrilla, 2004). No obstante, el bajo nivel de conocimiento reportado sobre los derechos humanos y las lenguas indígenas sugiere una dimensión excluyente de esa identidad, que reproduce un modelo centralista de nación. Esta omisión resulta preocupante si se considera el enfoque de educación intercultural y de justicia social que debiera orientar la formación docente en un país pluriétnico y plurilingüe como México (Dietz, 2009).

Por otro lado, en el eje de Representaciones Sociales de la Profesión Docente, los sujetos se autoidentifican con valores morales tradicionales como el respeto, la honestidad y la humildad, lo que concuerda con investigaciones que describen la docencia como una profesión altamente normada y moralizada (Tenti Fanfani, 2007). Esta representación fortalece el imaginario del “buen maestro” como figura ética y ejemplar, aunque también puede limitar la autocomprensión del docente como sujeto político, reflexivo y transformador. La percepción negativa en torno a atributos como la tolerancia, el optimismo y la paciencia podría estar vinculada al desgaste emocional que enfrentan los docentes ante contextos educativos desafiantes, así como a una formación insuficiente en habilidades socioemocionales.

En cuanto al Hacer docente, los resultados evidencian una disociación entre los valores reconocidos como importantes y su puesta en práctica efectiva. La baja representación de prácticas asociadas al liderazgo y al patriotismo educativo es especialmente reveladora, ya que pone en tensión el discurso formativo con la realidad cotidiana del aula. Esta brecha puede estar asociada a un enfoque instrumental en la formación inicial, que prioriza la dimensión técnica del trabajo docente sobre su dimensión ética y política (Imbernón, 2006). Asimismo, la no normalidad en las variables de este eje sugiere que el ejercicio profesional no es homogéneo, sino que está atravesado por múltiples tensiones contextuales, institucionales y subjetivas.

En conjunto, estos hallazgos invitan a repensar la formación docente desde un enfoque más integral y crítico. Es necesario avanzar hacia modelos pedagógicos que no solo transmitan conocimientos normativos sobre la nación y la profesión, sino que también promuevan la reflexión sobre la diversidad cultural, los derechos humanos, el ejercicio ciudadano y el compromiso social del magisterio. Solo así se podrán formar docentes capaces de actuar como agentes de cambio en un país profundamente desigual, pero también profundamente diverso.

6. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos en esta primera etapa de la investigación, base del presente trabajo, son relevantes en tanto que permiten visualizar un contexto inicial general y personalizado. El trabajo con las fibras sociales y los sentires ciudadanos en muchos casos se pudiera plantear desde amplias suposiciones o bien desde lo que se pudiera consolidar en los estipulado en los Planes y Programas de Estudio de Educación Obligatoria. Sin embargo, es evidente que en muchos de los casos se hace necesario un énfasis en cuanto al trayecto y consolidación individual y colectivo.

Por lo demás, los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran por un lado la reafirmación de saberes, así como áreas de oportunidad. El trayecto curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, operada en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, tiene formales espacios para propiciar mayores alcances en cuanto a los derroteros de la Identidad Nacional. En efecto, el proyecto de investigación que se propone buscará consolidar acciones de cara a una significación mucho más amplia y de mayor sentido.

Finalmente, el diseño del instrumento valida trayectos y fórmulas de indagación etnográfica y de contexto. Su operación por supuesto tiene bases para ser aplicada en otras Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes que operen el plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, autorizada por la DGESUM. A su vez, como se puede ver a lo largo del trabajo, tiene bases sólidas para que, con determinadas adecuaciones, pueda ser también aplicada para el caso de otras licenciaturas pertenecientes al Plan 2022. Con ello, ampliar los trayectos de indagación, a fin de consolidar y apreciar trayectos para la mejora educativa y la pertenencia ciudadana: olas civiles en pos de la Identidad Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, J. L. (2024). *La patria hace al maestro: Identidad nacional, representaciones y competencias en ojos del normalismo estudiantil en Zacatecas*. Paradoja Editores.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Desafíos y propuestas para una educación intercultural crítica*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).
- Gómez, L. (2021). *Análisis estadístico en ciencias sociales*. Trillas.

- Imbernón, F. (2006). *La formación del profesorado: Nuevas perspectivas basadas en la investigación y la innovación educativa*. Editorial Graó.
- Lira, S., Castañeda Álvarez, D., Castañeda, J. L., & Muñoz Hurtado, J. M. (Eds.). (2018). *En pos del Magíster en la Sociedad del Conocimiento: Miradas y perspectivas en torno al Plan y Programas de Formación Docente en Secundaria 2018 por la DGEsUM*. UAZ – CAM – Paradoja Editores.
- López, A. (2020). *La identidad nacional en la educación mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J. (2022). *Representaciones sociales y práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Pérez, J., & Ramírez, A. (2019). *Estadística aplicada a la educación*. Editorial Académica.
- Rodríguez, M. (2018). *Derechos humanos y ciudadanía en la educación básica*. Siglo XXI.
- Sánchez, L. (2020). *Identidad nacional y formación docente en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. SEP.
- Silva-Herzog Márquez, J. (1999). *La identidad nacional como problema*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio del docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Zorrilla, M. (2004). *Nación, ciudadanía y escuela: Los sentidos de la formación cívica y ética en la escuela primaria*. Fondo de Cultura Económica.

L'INTERCONNESSIONE DINAMICA TRA ANTHROPOS, CULTURA ED EDUCAZIONE: SFIDE E OPPORTUNITÀ NEL XXI SECOLO

MARIANNA CAPO

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

1.INTRODUZIONE

La relazione tra essere umano, cultura ed educazione è più che mai centrale per affrontare le complessità del mondo moderno. Nell'era contemporanea, caratterizzata da rapidi cambiamenti e sfide globali complesse, diventa decisivo riconcettualizzare l'educazione e la cultura ponendo al centro l'essere umano. Celebrare l'individuo come fulcro della cultura e dell'educazione significa riconoscere e incoraggiare le peculiarità di ciascun individuo, promuovendo uno sviluppo intellettuale, emotivo e sociale che lo renda protagonista consapevole e attivo della società. Valorizzare l'essere umano nel contesto educativo implica un approccio che vada oltre la mera trasmissione di nozioni.

Si tratta di coltivare un pensiero critico, una curiosità intellettuale e una sensibilità etica, abilità necessarie per navigare e contribuire positivamente in una società sempre più interconnessa.

L'istruzione ha il compito complesso di preparare i giovani a integrarsi efficacemente nella società, rispettando norme e aspettative sociali, pur senza soffocare la loro unicità e il potenziale di sviluppo personale. Questa tensione ha implicazioni profonde per il modo in cui progettiamo i curricula, interpretiamo gli esiti educativi e riconosciamo il valore dell'apprendimento.

Dewey (1916) argomenta che l'educazione deve servire come strumento sia per la continuità sociale, attraverso la trasmissione dei valori e delle conoscenze collettive, sia per il miglioramento individuale, incoraggiando la crescita critica e la capacità di adattamento e trasformazione della società stessa. Nel contesto più recente, Robinson (2001) ha esplorato la necessità di riformare l'educazione per promuovere la creatività e il pensiero divergente, e ha criticato i sistemi educativi tradizionali che spesso privilegiano il conformismo e l'omogeneizzazione a scapito della scoperta personale e del trovare il proprio elemento.

Queste proposte per un rinnovamento dell'educazione sottolineano la necessità urgente di sfuggire alla meccanizzazione della mente, abbracciando approcci che stimolano l'immaginazione, l'innovazione e la collaborazione. Ripensare l'educazione in questo modo non solo prepara meglio gli studenti per le sfide future ma coltiva anche il loro potenziale per contribuire al miglioramento della società nel suo complesso. Tuttavia, questa tensione non è priva di complessità, e il filosofo Marcuse (1964) offre una critica alla società industriale avanzata, la quale tende a promuovere una forma di pensiero unidimensionale (anche attraverso l'educazione) che, di conseguenza, rischia di essere uno strumento di conformità sociale. Emerge, quindi, l'importanza di un'educazione che possa mediare tra le esigenze di adattamento e quelle di crescita. Gli insegnanti e gli educatori devono operare per fornire un ambiente che favorisca sia lo sviluppo di competenze sociali, necessarie per la vita in comunità, sia la coltivazione di capacità individuali e di pensiero critico. Tale approccio richiede un equilibrio sottile ma vitale, che rispetti il potenziale unico di ciascun individuo, pur evidenziando l'importanza della partecipazione attiva alla vita sociale.

2. ADATTAMENTO SOCIALE E CRESCITA INDIVIDUALE

Il dilemma tra l'adattamento sociale e la crescita individuale non è un contrasto da risolvere ma una dinamica da gestire sapientemente. È un invito rivolto agli educatori e ai responsabili politici a ripensare il concetto di successo scolastico e a ridefinire le priorità educative in modo da creare una società più aperta e individui più realizzati.

In questo contesto, l'educazione gioca un ruolo strategico nella formazione di cittadini globali e responsabili, capaci di abbracciare la diversità culturale e di comprendere le dinamiche globali.

L'idea di *anthropos* come costruttore di significati e valori affonda le sue radici nel concetto filosofico che considera l'essere umano non solo come un semplice osservatore del mondo ma come un agente attivo che contribuisce a modellare la realtà attraverso la sua capacità di attribuire ad essa significato. Questa concezione trova riscontro in diverse opere di pensatori contemporanei. L'*anthropos*, concepito come costruttore di significati e valori, è una forza di cambiamento sociale, come suggerito da Harari in *21 Lessons for the 21st Century* (2018). La capacità degli esseri umani di costruire narrazioni condivise è una forma di potere che può trasformare strutture sociali e valori culturali. Harari spiega che queste narrazioni non solo modellano la percezione della realtà ma possono anche unire o dividere le comunità. La sfida è passare dall'elaborazione di significati passivi a un impegno attivo nella costruzione di valori che promuovano il bene comune. Ad esempio, le idee di nazionalismo, religione o progresso scientifico sono tutte narrazioni che influenzano profondamente i comportamenti collettivi. Il compito essenziale è, quindi, quello di costruire narrazioni che incentivino la cooperazione e il bene comune piuttosto che la divisione e il conflitto.

Un altro contributo significativo viene dall'opera di Geertz (1973), il quale definisce la cultura come un sistema di significati condivisi e vede l'antropologo come un interprete che tenta di decifrare tali significati. In questa visione, l'essere umano è un creatore di simboli, e tali simboli costituiscono il tessuto della realtà sociale e culturale. In *La costruzione sociale della Realtà* di Berger e Luckmann (1966), gli autori esplorano ulteriormente come l'interazione sociale quotidiana sia costitutiva della realtà. Essi discutono l'idea che le strutture di conoscenza e i valori sono prodotti socialmente e continuamente rinegoziati attraverso le pratiche sociali e i linguaggi. Infine, Nussbaum (2010), discute dell'importanza della cultura e delle arti come strumenti per la costruzione di valori umanistici, capaci di promuovere l'empatia e la comprensione reciproca tra gli individui.

In sintesi, la concezione dell'*anthropos* come costruttore di significati e valori implica che l'essere umano abbia un ruolo fondamentale nella creazione e nella trasformazione del proprio contesto culturale e sociale. Attraverso narrazioni, simboli e interazioni sociali, gli esseri umani non solo interpretano il mondo ma contribuiscono attivamente a modellarlo, influenzando così le strutture sociali e i sistemi di valori che guidano le loro vite.

3. CULTURA COME MEMORIA E INNOVAZIONE

La cultura, nel suo senso più ampio, è simultaneamente un deposito di memoria collettiva e un motore di innovazione. Funziona come una sorta di archivio vivente, in cui le esperienze, le tradizioni, i simboli e le pratiche accumulate nel tempo vengono preservate e trasmesse attraverso le generazioni. La cultura è, nondimeno, anche un terreno fertile per la nascita di nuove idee e adattamenti che rispondono alle esigenze contemporanee. La memoria culturale offre continuità, fungendo da pilastro fondamentale su cui le comunità costruiscono la loro identità. Halbwachs (1950), sottolinea come i ricordi non siano semplicemente individuali ma costruiti all'interno di un contesto sociale e culturale. Questa miniera di conoscenze condivise permette agli individui di trovare un senso di appartenenza e di orientamento nel

mondo. La cultura, inoltre, non è mai statica. Come osservato da McLuhan (1964), i cambiamenti nei modi e nelle tecnologie di comunicazione ridisegnano continuamente il panorama culturale, permettendo nuove forme di espressione e interazione. Le società, attraverso processi di acculturazione e ibridazione, realizzano un'affascinante impresa, trasformando la memoria in innovazione, adattando elementi esistenti per creare risposte nuove e creative alle sfide contemporanee. Rushkoff, in *Team Human* (2019), porta avanti l'idea che la cultura esiste in un costante stato di dialogo tra tradizione e innovazione, essenziale per un'evoluzione culturale sana, in cui le vecchie idee vengono reinterpretate e rinnovate. È nel crocevia tra passato e presente che emergono le soluzioni che possono guidare la società verso un futuro migliore.

L'educazione riveste un ruolo decisivo in questo processo, fungendo da interfaccia tra memoria e innovazione. In *Pedagogia degli oppressi*, Freire (1970) enfatizza il potenziale trasformativo dell'educazione, non solo come mezzo di trasmissione culturale ma come strumento di emancipazione e creatività. Questo approccio permette agli individui non solo di assorbire conoscenze passate, ma di diventare agenti attivi di cambiamento nel loro contesto culturale. In breve, la cultura come memoria e innovazione rappresenta una dinamica essenziale in cui le identità si formano e si trasformano. In un'epoca in cui l'educazione si trova al bivio tra tradizione e innovazione, è basilare esaminare approcci pedagogici che non solo preparano gli studenti per le sfide del futuro ma rispettano e valorizzano le diversità intellettuali e culturali degli individui. Attraverso l'equilibrio tra preservazione e trasformazione, le società possono affrontare con creatività e resilienza le sfide del presente, costruendo al contempo un futuro che tenga conto delle lezioni del passato.

4. PEDAGOGIA CRITICA COME STRUMENTO DI CAMBIAMENTO SOCIALE

In un mondo sempre più segnato da crisi globali e disuguaglianze strutturali, la pedagogia critica emerge come uno strumento indispensabile per affrontare le complesse sfide etiche, politiche ed epistemologiche del nostro tempo. Questo approccio educativo invita a una riflessione profonda sui processi di istruzione, evidenziando la necessità di un'educazione che non sia neutrale, ma profondamente trasformativa e impegnata nel cambiamento sociale.

La pedagogia critica emerge come un approccio educativo fondamentale per il XXI secolo, un criterio mirato a stimolare nelle nuove generazioni la capacità di porre domande essenziali e riflettere sui desideri e sulle necessità sociali autentiche. Questo approccio non si limita all'insegnamento di contenuti accademici ma si propone di trasformare radicalmente il modo in cui gli individui interagiscono con il mondo, incoraggiando una comprensione profonda delle dinamiche sociali e delle strutture di potere che influenzano la loro vita.

La pedagogia critica invita a riconsiderare il ruolo dell'educazione non solo come un mezzo per trasmettere conoscenze ma come un processo creativo che apre nuovi orizzonti di riflessione e azione. Stimolare domande essenziali significa incoraggiare gli individui a chiedersi chi sono, cosa desiderano veramente e quale tipo di società vogliono contribuire a costruire. Si tratta di un invito a concorrere attivamente alla costruzione di un mondo più giusto ed equo per tutti, focalizzandosi sulla propria crescita personale anziché limitarsi al semplice adattamento sociale. Diventa, quindi, fondamentale riequilibrare il nostro approccio verso l'educazione, tenendo bene a mente che la vera competenza non è solo un insieme di abilità valutabili ma un processo di crescita olistico che coinvolge il cuore, la mente e l'anima di ogni individuo. Spesso dimentichiamo la pregnanza di valori considerati antichi. Esiste, ancora, un altro elemento, altrettanto cruciale, che spesso passa in secondo piano: la saggezza.

5. L'IMPORTANZA DELLA SAGGEZZA OLTRE LE COMPETENZE

La competenza ci permette di svolgere compiti specifici con efficienza, ma è la saggezza che ci guida nel navigare con successo la complessità della vita e i suoi continui cambiamenti. Essa si manifesta attraverso la capacità di vedere oltre l'immediato, considerando le conseguenze a lungo termine delle nostre azioni, di valutare tutti i risvolti delle diverse opzioni esaminate e saper fondare anche su questo la scelta finale. Ci invita a riflettere su ciò che davvero conta, aiutandoci a prendere decisioni che risuonano con i nostri valori più profondi e che contribuiscono al nostro benessere e a quello della collettività.

A differenza delle competenze, che possono essere apprese e misurate, la saggezza è coltivata attraverso l'esperienza, la riflessione e un'apertura continua all'apprendimento e alla vita. Gestire la propria vita in modo saggio significa essere capaci di adattarsi ai cambiamenti senza perdere di vista le proprie priorità, esemplificate anche nella propria scala di valori. Significa anche sapere quando agire e quando, invece, attendere. Questa capacità di discernere il momento giusto porta a una gestione del tempo e delle risorse più efficace e soddisfacente. Inoltre, la saggezza ci aiuta a gestire i cambiamenti con resilienza. La vita è imprevedibile e, inevitabilmente, ci pone davanti a sfide e trasformazioni. Essere saggi significa accettare l'incertezza come parte del viaggio, affrontando le avversità con una mentalità positiva ed equilibrata.

Infine, coltivare la saggezza porta a una maggiore empatia e comprensione degli altri, cosa che arricchisce le nostre interazioni, creando relazioni più forti e autentiche. Questo non solo migliora la nostra vita personale, ma ha un impatto diretto sulle comunità di cui facciamo parte, rendendole più coese e collaborative.

In conclusione, mentre le competenze rimangono essenziali per affrontare le sfide quotidiane, è la saggezza che ci sostiene nei momenti di trasformazione e ci guida nel prendere decisioni ponderate e significative. Coltivare questa qualità, riconoscendone il valore, ci permette di vivere con maggiore consapevolezza e armonia, affrontando la vita con serenità e fiducia.

6. RUOLO STRATEGICO DELL'EDUCAZIONE NELLA FORMAZIONE DI CITTADINI GLOBALI

L'educazione è riconosciuta da tempo come una delle forze più potenti per l'emancipazione, sia a livello individuale che collettivo. Intesa come molto più di un semplice trasferimento di conoscenze, l'educazione ha il potenziale per liberare le menti, promuovere la giustizia sociale e trasformare le strutture di potere esistenti. Essa incoraggia la capacità critica e la consapevolezza necessarie per comprendere e modificare il mondo in cui viviamo. Schleicher (2018), con il suo lavoro sul Programma per la valutazione internazionale degli studenti (PISA), ha portato alla luce le discrepanze nelle competenze tra i vari paesi. L'autore sottolinea come l'acquisizione di competenze pratiche e la capacità di adattarsi a contesti nuovi sono strategiche per il successo futuro degli studenti (Schleicher, 2018).

Nell'attuale panorama educativo, una delle critiche più rilevanti è relativa alla tendenza a ridurre l'istruzione a un sistema meccanico, focalizzato eccessivamente su competenze tecniche e performance valutabili. Questo approccio rischia di compromettere lo sviluppo integrale degli individui, soffocando la loro creatività, curiosità e capacità di pensiero critico. Ripensare l'educazione richiede una visione che vada oltre la semplice istruzione funzionale, abbracciando un modello che coltivi una mente aperta e riflessiva. Spesso, nella frenesia della società moderna, l'attenzione si concentra prevalentemente sulle competenze e sulle performance, dimenticando la vasta gamma di aspetti che invece costituiscono il nostro essere nel mondo. La nostra esistenza va ben oltre ciò che sappiamo fare e realizzare in termini tangibili. Prima di tutto, siamo *esseri del linguaggio*. Esso ci permette di creare significati, sviluppare identità e connetterci profondamente con gli altri. Accanto a questo c'è *l'essere cognitivo*. Il nostro

pensiero va oltre la semplice risoluzione di problemi; è un processo dinamico e creativo che ci aiuta ad esplorare, capire e innovare. La cognizione coinvolge la curiosità e il desiderio di apprendere, spingendoci a interrogarci continuamente sul mondo e il nostro ruolo in esso. La cognizione non riguarda solo la capacità di risolvere problemi, ma è intimamente legata al modo in cui organizziamo l'esperienza e costruiamo il sapere.

Poi, c'è *l'essere di percezione e sensazione*. Attraverso i sensi, ci troviamo costantemente in dialogo con l'ambiente che ci circonda. Ogni percezione e sensazione ci informa e ci trasforma, contribuendo alla nostra crescita e comprensione. Le emozioni non sono reazioni da controllare o sopprimere, ma risposte ricche di significato che ci guidano nelle nostre scelte quotidiane. Abbracciando la nostra sensibilità, riusciamo ad affrontare situazioni complesse con empatia e comprensione profonda, donando spessore e autenticità alla nostra vita. L'immaginazione ci invita a vedere oltre le limitazioni immediate, intravedendo possibilità prima invisibili. Ogni giorno, le nostre decisioni e i nostri gesti contribuiscono a plasmare il mondo. L'azione ci offre l'opportunità di mettere in pratica ciò che siamo, di influenzare positivamente la nostra vita e quella degli altri, di essere artefici del cambiamento. È quindi evidente che quando parliamo di educazione, non ci riferiamo semplicemente a un processo di acquisizione di conoscenze ma a un mezzo di emancipazione e dialogo interculturale. Tale assunto è in linea con le idee espresse da Hooks (1994), che vede l'educazione come un atto profondamente politico e liberatorio. Inoltre, Robinson e Robinson (2022), rafforzano l'idea che l'educazione debba stimolare la creatività e l'inclusione, fondamentali per formare cittadini globali responsabili.

Educare cittadini del mondo significa fornire strumenti per comprendere e affrontare le grandi questioni del nostro tempo, come i cambiamenti climatici, le disuguaglianze sociali e le crisi migratorie. Attraverso l'educazione, gli individui possono sviluppare una consapevolezza globale che li spinge all'azione responsabile, alla solidarietà e alla cooperazione internazionale.

Essa dovrebbe, quindi, incoraggiare la partecipazione attiva degli studenti in progetti locali e internazionali, stimolando una cultura del dialogo e del rispetto reciproco. Il rapporto UNESCO Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives (2017) descrive l'educazione come uno strumento fondamentale per raggiungere gli obiettivi di sviluppo sostenibile. Questo documento promuove un apprendimento trasformativo che coltivi competenze come il pensiero sistemico e la capacità di lavorare collettivamente, essenziali per risolvere le sfide globali quali il cambiamento climatico e le disuguaglianze. L'essere umano è molto più di competenze e performance misurabili. La complessità dell'esperienza umana si espande attraverso una serie di dimensioni interconnesse che rivelano la ricchezza della nostra esistenza. Tra queste, l'essere di linguaggio, l'essere cognitivo, l'essere di percezione, l'essere sensibile, l'essere di immaginazione, l'essere di emozioni, l'essere di azione, e l'essere di sensazione, definite da Josso «antenne di relazione con il mondo», (Josso, 2011, p. 56), giocano un ruolo cruciale. Queste diverse dimensioni del nostro essere-nel-mondo suggeriscono che la crescita umana e l'educazione dovrebbero andare oltre la semplice acquisizione di competenze e performance, per abbracciare aspetti dell'esistenza che toccano il cuore delle nostre esperienze vissute. Interpretare l'educazione come emancipazione significa riconoscere il suo potenziale trasformativo per gli individui e la società. Attraverso l'acquisizione di strumenti critici e la promozione della giustizia e dell'equità, l'educazione può liberare le potenzialità umane, consentendo a ciascun individuo di contribuire attivamente alla costruzione di un mondo più giusto e sostenibile. Un altro aspetto basilare per rispondere alle sfide odierne è la collaborazione tra discipline diverse.

7. INTERDISCIPLINARITÀ COME RISPOSTA ALLE SFIDE ATTUALI

Le problematiche attuali sono spesso interconnesse e multidimensionali, richiedono quindi un approccio integrato che combini conoscenze e metodi da vari campi del sapere. Per raggiungere tale obiettivo è necessario promuovere metodologie didattiche interdisciplinari che stimolino la collaborazione tra educatori, studenti e professionisti di vari settori.

Progetti di ricerca congiunti, laboratori condivisi e programmi di studio che attraversano i confini disciplinari possono arricchire l'esperienza educativa e favorire una comprensione olistica delle sfide globali.

Superare la frammentazione delle discipline tradizionali per affrontare i problemi contemporanei consente di vedere le sfide attraverso molteplici prospettive, portando a soluzioni innovative e sostenibili. Morin, nel suo saggio *La testa ben fatta* (1999), sostiene l'importanza di una riforma del pensiero che abbracci la complessità piuttosto che cercare di ridurla. Egli propone un'educazione che promuova il pensiero complesso, in grado di connettere le discipline per comprendere meglio i fenomeni globali. Questo tipo di pensiero integrato è essenziale per affrontare questioni come il cambiamento climatico, la biodiversità e le disuguaglianze economiche, che non possono essere comprese né risolte da un solo punto di vista disciplinare.

Schwab (2021), fondatore e presidente esecutivo del World Economic Forum, sostiene l'importanza di un approccio interdisciplinare per affrontare le sfide del capitalismo moderno. Schwab promuove un modello economico che faccia dialogare discipline come economia, sociologia e scienze ambientali per creare un sistema economico che risponda alle esigenze di tutti gli stakeholder, non solo degli azionisti. Questo approccio colloca il benessere umano e la sostenibilità ambientale al centro dello sviluppo economico. In ambito educativo, l'approccio interdisciplinare influisce notevolmente sui metodi di insegnamento apprendimento.

I curricula interdisciplinari incoraggiano gli studenti ad applicare conoscenze e competenze di diverse aree per risolvere problemi complessi. Una formazione basata su un tale modello sviluppa capacità critiche e creative, preparando gli studenti a navigare in un mondo in cui le barriere tra le discipline diventano sempre più sfumate. Un esempio pratico di approccio interdisciplinare è la ricerca sulla sostenibilità urbana, che unisce architettura, ingegneria, scienze sociali, economia e politiche pubbliche. Questo campo richiede una collaborazione intensa e costante tra discipline per sviluppare città intelligenti che siano ecologicamente sostenibili, socialmente inclusive ed economicamente efficienti. Ricapitolando, l'approccio interdisciplinare risponde alla necessità di considerare i problemi in modo olistico, riconoscendo le interconnessioni tra diversi ambiti del sapere. Questa metodologia non solo arricchisce la nostra comprensione della complessità mondiale ma favorisce anche un impegno collaborativo verso soluzioni innovative, capaci di rispondere efficacemente alle sfide del nostro tempo.

L'esplorazione dell'interconnessione tra essere umano, cultura ed educazione rivela l'importanza di riconoscere l'umanità come costruttrice di significati e valori. In un mondo pieno di sfide complesse, dalla sostenibilità ambientale alle disuguaglianze sociali, questa comprensione ci permette di sfruttare il potenziale dell'educazione come strumento di emancipazione.

In conclusione, posizionare l'essere umano al centro della cultura e dell'educazione, formando cittadini responsabili e potenziando la collaborazione tra discipline, rappresenta un passo essenziale verso un futuro più equo e sostenibile. Attraverso un'educazione che ispiri e unisca possiamo costruire una società in cui ogni individuo è valorizzato nelle sue potenzialità uniche, e dove insieme possiamo affrontare le sfide globali con creatività e responsabilità condivise.

BIBLIOGRAFIA

- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía medi*. Atalanta.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Doubleday & Company.
- Dewey, J. (1916/2016). *Democracy and education*. Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (1970/1971). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lessons for the 21st century*. Spiegel & Grau.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Josso, M. C. (2011). *Expérience de vie et formation*. L'Harmattan.
- Marcuse, H. (1964). *L'uomo a una dimensione*. Beacon Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (2010/2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Robinson, K., & Robinson, K. (2022). *Imagine if...: Creating a future for us all*. Penguin Books.
- Rushkoff, D. (2019). *Team human*. W. W. Norton & Company.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system. Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Schwab, K. (2021). *Stakeholder capitalism: A global economy that works for progress, people and planet*. Wiley.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.

L'AZIONE DELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE COME LEVA STRATEGICA INNOVATIVA PER LO SVILUPPO E L'EFFETTIVITÀ DEI DIRITTI DI CITTADINANZA E DEI PROCESSI DI INTEGRAZIONE SOCIALE

MARCO CUCINOTTA

Università di Trieste

1. L'IMPORTANZA DI EDUCARE ALLA CITTADINANZA

Le giovani generazioni acquisiscono consapevolezza dei diritti e doveri come cittadini attraverso sia i processi di socializzazione sia i processi di insegnamento-apprendimento impliciti (informali e non formali) che espliciti. Tra essi, naturalmente, grande spazio ha la Scuola anche in considerazione del proprio ruolo nella costruzione e attivazione dei processi di policy del sistema politico e istituzionale.

L'educazione scolastica rappresenta un pilastro fondamentale nella formazione di cittadini responsabili che offrono il proprio apporto in modo attivo e consapevole alla società. La Scuola, infatti, non si limita a fornire conoscenze teoriche ma svolge anche un ruolo fondamentale nell'insegnamento di valori civici, etici e sociali, nonché nello sviluppo negli alunni di competenze trasversali che guidano il comportamento e le scelte individuali all'interno della comunità.

A livello europeo si marca l'importanza di educare alla competenza in materia di cittadinanza, che viene descritta come la «capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità» (Raccomandazione del Consiglio europeo, 2018, p. 11).

Risulta, quindi, essere la competenza fondamentale per affrontare le sfide della globalizzazione, dalla diffusione della disinformazione e dalla crescente polarizzazione sociale.

L'esperienza quotidiana della globalizzazione è un dato di fatto, ma senza una consapevolezza di come la globalità cancelli e rimescoli confini e distinzioni, risultano incomprensibili i nuovi paesaggi dell'identità (Beck, 2003). Da questi processi di rimescolamento e cancellazione, tuttavia, cittadinanza e diritti umani escono ad un tempo rafforzati ed indeboliti. Rafforzati poiché, soprattutto oggi, la questione dei diritti umani è fortemente alla ribalta sia in merito alle azioni positive poste in essere, sia dal punto di vista della denuncia delle violazioni del diritto; indeboliti in quanto la cultura della disuguaglianza trova nei processi di globalizzazione forti ed importanti elementi per rafforzarsi e dilagare (Vaccaro, 2004).

Dopo la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo:

l'appartenenza a uno Stato o a una società, piuttosto che a un'altra, passa in secondo piano [...]. Se si tratta di essenziali diritti umani, la protezione non dipenderà dalla nazionalità, riguardando tutte le persone che, per qualsiasi ragione, si trovano a essere o transitare sul territorio di un Paese che aderisce a questa concezione dei diritti umani e non è condizionata dalla reciprocità. (Zagrebelsky, 2007, p. 45).

Se dal punto di vista meramente denotativo, il concetto di cittadinanza, nel suo senso giuridico, non presenta particolari difficoltà definitorie rispetto all'ordinamento italiano, tuttavia, quando si va a considerare gli aspetti connotativi del concetto e se ne analizzano le implicazioni rispetto al concetto di identità, individuale e di gruppo, la faccenda si fa assai più complessa, portando con sé coloriture

definitorie che tendono a marcare le differenze antagoniste fra gruppi e portatori di interessi confliggenti, piuttosto che a riconoscere la comune appartenenza al genere umano (Sen, 2006).

I temi della cittadinanza, dell'educazione alla cittadinanza e le loro implicazioni giuridiche, hanno tenuto banco da molto tempo nell'agenda politica. Il risultato maggiormente tangibile di questo sforzo in Italia è costituito dall'introduzione dello studio dell'Educazione civica nei curricula delle scuole. Dal 2020 l'Educazione Civica è una diventata disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici ed è oggetto dell'attenzione del Legislatore nel susseguirsi delle vicende della vita politica italiana visto che le linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica del 2020 sono state riformulate nel 2024 (MI, 2020; MIM, 2024).

C'è, invero, da considerare che l'intreccio fra scuola, cittadinanza, educazione e acquisizione dello status di cittadino ha una portata ben radicata.

Al di là degli aspetti relativi all'integrazione del cittadino straniero nel corpus socio-politico nazionale e statale, sembra necessario indagare, tema a volte carsico ma sempre di vivo interesse, quanto la scolarizzazione sia stata e possa in futuro essere capace di formare alla cittadinanza attiva e consapevole (Ambel, 2020; Capperucci, Cartei, 2010; Catarci, Fiorucci, 2014; Fiorin, 2012).

Da questo punto di vista, ricerche in tema (Eurydice, 2017; Invalsi, 2022) hanno evidenziato un quadro in chiaroscuro: considerando che l'attuale multidimensionale concezione di educazione alla cittadinanza trascende dalla mera trasmissione di conoscenze sui processi politici e istituzionali perché è tesa a esplorare lo sviluppo di competenze trasversali (quali l'efficace e costruttiva interazione con gli altri, l'esercizio del pensiero critico, lo sviluppo di azioni socialmente responsabili, la collaborazione fra pari, lo spirito di autonomia, la convivenza civile e l'agire democratico), non appare del tutto evidente se e come l'azione educativa e curricolare da parte delle Istituzioni scolastiche e del sistema di istruzione e formazione tutto abbia una positiva ricaduta e in che termini.

Alquanto ambigua appare, ancora, l'efficacia e l'efficienza delle politiche di governance del sistema di istruzione e formazione intorno ai processi di integrazione sociale: sembra potersi delineare una situazione a macchia di leopardo rispetto al tessuto sociale italiano e che alterna casi di evidente successo ad altri più controversi. Se da un lato, infatti, le politiche di sostegno alla disabilità hanno saputo essere un modello di riferimento per i sistemi scolastici esteri (pur con distinguo che sono fortemente determinati dalla capacità di interazione sinergica del sistema da parte dei soggetti via via interessati e presenti nei diversi territori), non del tutto lineare può essere il giudizio riguardo all'inclusione di altre "debolezze sociali" o potenziali tali (stranieri, famiglie in difficoltà economica, marginalità sociali derivanti da altre precondizioni a rischio emarginazione).

Non da ultimo c'è da sottolineare, infatti, che:

il contesto in cui oggi viviamo, in Italia ma certo non solo, è in effetti [...] un contesto caratterizzato dalla sfiducia nei confronti della democrazia e [...] di crisi della democrazia stessa. Nella percezione diffusa dei cittadini, oltre che nelle analisi degli studiosi, la democrazia costituzionale infatti [...] non riesce più a "mantenere le sue promesse", come scrisse già Bobbio molti anni fa. Queste "promesse" non riguardano solo la garanzia di specifici diritti [...]. E' il "progetto" complessivo delle democrazie costituzionali del secondo dopoguerra, quello dell'emancipazione della persona (titolare di "diritti inviolabili" e di "doveri inderogabili") enunciato dagli artt. 2 e 3 della Costituzione italiana, a sembrare oggi in crisi e sempre meno realizzato: è sufficiente esaminare i dati sull'andamento della "mobilità sociale" nel nostro Paese [...] per rendersi conto del fatto che sempre meno persone, durante la loro vita, riescono a migliorare la propria condizione "di partenza" e ad affrancarsi da situazioni di povertà e di marginalità sociale (le quali anzi

sembrano in crescita, tanto più dopo la pandemia da Covid-19) (Imarisio, Sichera, Sobrino, 2021, pp. 3-5).

2. IL DIBATTITO IN ITALIA RIGUARDO ALL'ACQUISIZIONE DELLA CITTADINANZA: FRA PROPOSTE, ATTI NORMATIVI E GIURISPRUDENZA

L'acquisizione della cittadinanza, dal punto di vista meramente giuridico, inteso cioè, come status derivante dall'appartenenza di un individuo a uno Stato, è la premessa per l'esercizio dei diritti (e la sottoposizione agli obblighi) derivanti dall'ordinamento posto dall'autorità statale stessa. L'esame delle decisioni politiche (in senso lato) e dei dati normativi fa rilevare la presenza di dati controversi.

La normativa in vigore in Italia (Legge 91/1992) prevede l'acquisto della cittadinanza prevalentemente attraverso il principio dello *ius sanguinis*: la cittadinanza è acquisita per discendenza o filiazione. Pertanto, il cittadino di origine straniera, anche se nato in Italia, non acquisisce automaticamente e autonomamente la cittadinanza italiana, ma può chiederla solo se ha raggiunto i 10 anni di residenza regolare ininterrotta (c.d. naturalizzazione)¹.

L'alternativa al principio dello *ius sanguinis* è lo *ius soli* che prevede che la cittadinanza sia acquisita per il fatto di essere nati sul territorio dello Stato². Ad oggi in nessun Paese europeo vige lo *ius soli* "puro", ma molti Stati hanno approvato diverse forme di *ius soli* "temperato" o "condizionato" alla contemporanea presenza di altri requisiti (per lo più legati alla residenza per un certo periodo di tempo).

Una ulteriore alternativa allo *ius sanguinis* è lo *ius scholae* il quale principio vorrebbe legare l'acquisizione della cittadinanza alla frequenza scolastica³.

Lo *ius culturae* è un'espressione nuova che afferisce ad una particolare declinazione dello *ius scholae* contenuta in un disegno di legge del 2015 (Senato della Repubblica, 2015), definitivamente abbandonata nel 2017, che prevedeva l'ottenimento della cittadinanza per i minori stranieri nati in Italia o entrati entro il 12esimo anno di età, che avessero frequentato regolarmente per almeno cinque anni uno o più cicli presso istituti scolastici del sistema nazionale, o percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o quadriennali, conclusi con la promozione.

Infine, lo *ius Italiae* fa riferimento a una proposta di legge (Camera dei deputati, 2024) che vorrebbe legare la possibilità di acquisire la cittadinanza italiana alla residenza per un periodo di tempo e alla frequenza scolastica e riguarda, in particolare, i minori stranieri nati in Italia o che vi arrivano entro i primi cinque anni di vita, che risiedono ininterrottamente per dieci anni e che superano con successo la scuola dell'obbligo.

Le recenti decisioni hanno posto, forse, per ora, la parola "fine" ai tentativi di riforma delle norme del 1992: il Governo italiano con l'emanazione del Decreto-legge 28 marzo 2025, n. 36, Disposizioni urgenti in materia di cittadinanza, convertito in legge, con modificazioni, attraverso la Legge 23 maggio 2025, n. 74 introduce una significativa riforma in senso restrittivo per ciò che concerne l'acquisizione della

¹ Inoltre: il figlio minorenni di genitori stranieri può a sua volta acquisire la cittadinanza se uno dei due genitori ha acquisito la cittadinanza per naturalizzazione e vi convive stabilmente. In alternativa, può chiederla a 18 anni di età, entro il compimento dei 19, se è nato in Italia e vi ha risieduto stabilmente e ininterrottamente.

² In base alla normativa vigente in Italia, questo principio ha carattere residuale. Infatti, la cittadinanza viene attribuita attraverso questo principio solo in casi molto particolari: per i figli di genitori ignoti, per i figli di genitori apolidi e per i figli di genitori stranieri che, secondo le leggi dello Stato di appartenenza, non possono trasmettere loro la cittadinanza.

³ Questo principio è stato alla base di una proposta di legge del 2018 (Camera dei deputati, 2018), definitivamente accantonata nel 2022, che prevedeva l'attribuzione della cittadinanza italiana per i minorenni stranieri nati in Italia o arrivati prima del compimento dei 12 anni che avessero risieduto legalmente e senza interruzioni in Italia, e che vi avessero frequentato regolarmente almeno 5 anni di studio, in uno o più cicli scolastici.

cittadinanza italiana attraverso lo *ius sanguinis*⁴. Difatti, fra le norme di nuova introduzione, le più significative prevedono che i discendenti da cittadini italiani nati all'estero potranno ottenere il passaporto italiano solo dimostrando la propria discendenza fino a due generazioni, ovvero non oltre un genitore o un nonno nato in Italia. Ancora: si introduce un requisito biennale di residenza per i figli di cittadini italiani i quali, quindi, acquisiranno automaticamente la cittadinanza solo se nascono in Italia oppure se, prima della loro nascita, uno dei genitori cittadini italiani abbia risieduto almeno per due anni continuativi in Italia.

La riforma, negli intenti del Governo e della maggioranza parlamentare presente, vorrebbe mirare a rafforzare il senso di appartenenza alla comunità nazionale, contrastando presunti abusi nella richiesta della cittadinanza stessa. Il Governo ha inteso così riportare al centro dell'istituto della cittadinanza il concetto di appartenenza alimentata da un legame concreto con l'Italia: la cittadinanza come fondata sul legame identitario e non solo sulla genealogia.

La linea dell'attuale Governo non è di certo unanimemente condivisa, prove ne siano le voci, provenienti dalla stessa maggioranza parlamentare che sostiene il Governo, nel senso di una riforma che riporti al centro la scuola come prerequisito alla cittadinanza (il già citato “*Ius Italiae*”) e il referendum del 8 e 9 giugno 2025 che punta al dimezzamento da 10 a 5 anni dei tempi di residenza legale in Italia dello straniero maggiorenne extracomunitario per la richiesta di concessione della cittadinanza italiana attraverso il meccanismo della naturalizzazione⁵.

Non è infrequente che la giurisprudenza riporti l'azione del legislatore, nel divenire della sua volontà in base alla mutevolezza delle forze politiche che lo interpretano, nell'alveo del rispetto dei principi costituzionali e che essa chiarisca anche le antinomie normative. I giudici si sono pronunciati di recente anche in tema di acquisizione della cittadinanza.

La sentenza n. 25/2025 della Corte Costituzionale ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'art. 9.1 della legge n. 91/1992 nella parte in cui non prevedeva un'esenzione dalla prova di conoscenza della lingua italiana per gli stranieri con gravi limitazioni cognitive, fisiche, sensoriali. Tale pronuncia segna un'importante evoluzione nel riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità nell'ambito delle procedure di naturalizzazione. [...]

L'art. 9.1 della legge n. 91/1992 [...] subordinava la concessione della cittadinanza italiana, per matrimonio (art. 5) o per naturalizzazione (art. 9), alla dimostrazione di una conoscenza della lingua italiana pari almeno al livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER).

Tale conoscenza doveva essere attestata attraverso un titolo di studio rilasciato da un istituto riconosciuto o tramite una certificazione linguistica ufficiale. [...]

Analizzando il quadro normativo nella sua interezza, la Corte ha ritenuto che si fosse in presenza di una violazione di più principi di rango costituzionale; in primis la violazione del Principio di Uguaglianza (Art. 3 Cost.). [...]

La Corte [...] ha ritenuto che la norma imponesse un trattamento ingiustificatamente uniforme a situazioni diverse, penalizzando persone impossibilitate a soddisfare il requisito linguistico per cause indipendenti dalla loro volontà. [...]

4 In tema di azione governativa relativamente alle norme sulla cittadinanza si vedano anche i due disegni di legge del 2025 (Senato della Repubblica, 2025a, 2025b).

5 Il referendum non ha raggiunto il quorum di partecipazione necessario per la validità della consultazione.

Ha inoltre evidenziato una violazione del principio di ragionevolezza nella parte in cui il requisito linguistico, per quanto giustificato in un'ottica di integrazione sociale, non può essere richiesto a chi è oggettivamente impossibilitato a soddisfarlo⁶.

La Consulta ha supplito, attraverso il richiamo alle norme della Carta Costituzionale, alle mancanze della politica e, forse, offre un atto di indirizzo per l'agire culturale e pedagogico dell'azione delle istituzioni: il diritto all'eguaglianza, formale e sostanziale, non può essere limitato arbitrariamente sulla base della nazione (nel senso etimologico del termine) degli individui poiché a tutti deve essere garantita la possibilità di condizioni di vita inclusive.

3. CONCLUSIONI

Come, quindi, dato il quadro delineato, l'azione delle istituzioni scolastiche può fungere da leva strategica innovativa per lo sviluppo e l'effettività dei diritti di cittadinanza e dei processi di integrazione sociale?

In un mondo caratterizzato da cambiamenti demografici, culturali ed economici profondi, le scuole svolgono un ruolo cruciale nel promuovere una cittadinanza attiva, democratica e inclusiva. La scuola non si limita a trasmettere conoscenze; è soprattutto un ambiente di crescita umana complessiva, dove si imparano apprendono e si sviluppano le regole della convivenza civile, il rispetto delle diversità e la partecipazione consapevole alla vita collettiva. L'educazione alla cittadinanza, vista nella sua accezione più ampia, è stata approfondita da pensatori come Martha Nussbaum (2010) che ha sottolineato l'importanza delle "capacità fondamentali" (capabilities) come base per la crescita personale e la partecipazione democratica. In questo contesto, la scuola ha il compito di offrire a ogni studente la possibilità di sviluppare queste capacità, senza distinzione di provenienza culturale, sociale o economica. Soltanto attraverso un intervento educativo giusto e inclusivo i diritti di cittadinanza possono diventare concreti, superando la loro semplice dimensione formale.

L'inclusione non può essere, tuttavia considerata un processo neutrale o automatico, poiché richiede, invece, un impegno deliberato da parte delle istituzioni scolastiche nel rimuovere ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Come evidenziato da Booth e Ainscow nel loro "Index for Inclusion" (2002), essa comporta una completa ridefinizione delle pratiche educative, fondata sul riconoscimento della diversità come valore intrinseco e risorsa preziosa. Un'istituzione scolastica inclusiva non si limita ad accogliere lo studente, ma lo considera un attore attivo nel percorso educativo, in grado di contribuire in modo significativo alla vita comunitaria dell'istituto.

In questo contesto, l'innovazione pedagogica emerge come una leva strategica essenziale. Le istituzioni scolastiche sono invitate a implementare approcci didattici che siano partecipativi e trasformativi, quali il cooperative learning, la peer education e la didattica laboratoriale, che promuovono la costruzione di un senso di appartenenza e potenziano le competenze sociali, relazionali e civiche. Già Dewey (1916), nella sua concezione dell'educazione come "vita stessa" piuttosto che mera preparazione alla vita, ha sottolineato l'importanza di esperienze scolastiche che incoraggino interazione, dialogo e riflessione critica. In aggiunta, la scuola può fungere da mediatore tra l'individuo e la società più ampia, operando come un ponte verso una più completa inclusione sociale. Seguendo le idee di Bronfenbrenner (1979), lo sviluppo umano è il prodotto dell'interazione dinamica tra individuo e contesto ambientale: in tal senso, un contesto scolastico organizzato secondo principi democratici e partecipativi può esercitare un'influenza profonda nella formazione dell'identità civica e sociale degli studenti.

⁶ Cfr. HandyLex, norme e diritti sulla disabilità (2025), <https://handylex.org/cittadinanza-e-disabilita-corte-constituzionale-sentenza-25-2025/>

Le attività di co-progettazione con il territorio, le partnership educative e i progetti di service learning e cittadinanza attiva rappresentano esempi concreti di come l'impatto della scuola possa estendersi ben oltre le mura scolastiche.

BIBLIOGRAFIA

- Ambel, M. (2020). *Una scuola per la cittadinanza. Idee, percorsi, contesti*. PM Edizioni.
- Beck, U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*. Il Mulino.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Camera dei Deputati. (2018). *Proposta di legge n. 105/2018, d'iniziativa dei deputati Boldrini, Bersani, Carnevali, Conte, Epifani, Fassina, Fornaro, Fratoianni, Muroli, Occhionero, Palazzotto, Pastorino, Rostan, Speranza, Stumpo, Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 91, recante nuove norme sulla cittadinanza*. <https://www.senato.it/legislature/18/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=49005>
- Camera dei Deputati. (2024). *Proposta di legge n. 2080/2024, d'iniziativa dei deputati Barelli, Nevi, Deborah Bergamini, Cannizzaro, Dalla Chiesa, Paolo Emilio Russo, Nazario Pagano, Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 91, recante nuove norme sulla cittadinanza*. <https://www.camera.it/leg19/126?tab=&leg=19&idDocumento=2080&sede=&tipo=>
- Capperucci, D., & Cartei, C. (2010). *Curricolo e intercultura. Problemi metodi e strumenti*. Franco Angeli.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.). (2014). *Orientamenti interculturali per la cittadinanza*. Armando Editore.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Corte Costituzionale. (2025). *Sentenza n. 25 del 30 gennaio 2025*. <https://handylex.org/wp-content/uploads/2025/03/Corte-costituzionale-Decisioni.pdf>
- Decreto-legge 28 marzo 2025, n. 36. (2025). *Disposizioni urgenti in materia di cittadinanza*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/03/28/25G00049/sg>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe in 2017*. Eurydice.
- Fiorin, I. (2012). *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. La Scuola.
- HandyLex. (2025). *Norme e diritti sulla disabilità*. <https://handylex.org/cittadinanza-e-disabilita-corte-costituzionale-sentenza-25-2025/>
- Imarisio, L., Sichera, G., & Sobrino, G. (Eds.). (2021). *Diritti e doveri oltre l'emergenza? Dalla pandemia Covid-19 verso nuovi modelli di convivenza*. Università degli Studi di Torino.
- INVALSI. (Eds.). (2022). *Indagine IEA ICCS 2022: i risultati degli studenti italiani in educazione civica e alla cittadinanza*. Invalsi.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 91. (1992). *Nuove norme sulla cittadinanza*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;9>
- Legge 23 maggio 2025, n. 74. (2025). *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 28 marzo 2025, n. 36, recante disposizioni urgenti in materia di cittadinanza*. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2025-05-23&atto.codiceRedazionale=25G00082&elenco30giorni=false
- MI - Ministero dell'Istruzione. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Nuove linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Laterza.
- Senato della Repubblica. (2015). *Disegno di legge 2092/2015. Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 91, e altre disposizioni in materia di cittadinanza*. <https://www.senato.it/legislature/17/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=46079>
- Senato della Repubblica. (2025a). *Disegno di legge S. 1432/2025. Conversione in legge del decreto-legge 28 marzo 2025, n. 36, recante disposizioni urgenti in materia di cittadinanza*. <https://www.senato.it/leggi-e-documenti/disegni-di-legge/scheda-ddl?did=59017>
- Senato della Repubblica. (2025b). *Disegno di legge S. 1450/2025. Disposizioni in materia di cittadinanza*. <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/59057.pdf>
- Vaccaro, S. (2004). *Globalizzazione e diritti umani. Filosofia e politica della modernità*. Mimesis.
- Zagrebelsky, G. (2007). *Straniero. Diario di Repubblica*, 19.11.2007. <https://www.repubblica.it/diario/2007/novembre.html>

EL SEMANARIO DE AGRICULTURA Y ARTES DIRIGIDO Á LOS PÁRROCOS (1797-1808) COMO HERRAMIENTA DE DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA VITIVINÍCOLA DECIMONÓNICA

MARÍA PASCUAL CABRERIZO

JUAN PEDRO MORALES-JIMÉNEZ

GIRTraduvino, Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

La incipiente necesidad de mejora social y científica tras la Revolución Industrial derivó en una serie de intentos de mermar las crisis. El sector vitivinícola español no se quedó al margen; los avances europeos llegaban para desechar los sistemas de vinificación artesanales, que conllevaban una baja producción, procesos más tediosos y una calidad inferior (Pan-Montojo, 2001, pp. 4-11). Asimismo, la exportación de los vinos instauró un cambio de sistema a lo largo de todo el siglo XIX, del lagar tradicional con minifundios al *château* con viñedo (ídem). En este contexto es en el que nace *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido á los Párrocos*. Esta publicación, como detallaremos posteriormente, pretende fijar los pilares de las diversas ramas del conocimiento al igual que informar sobre las novedades con un estilo más cercano a un receptor con un nivel educativo bajo. Por ello, partimos de la hipótesis de que esta obra es un claro ejemplo de inicio de divulgación científica y cuenta con características propias de los géneros divulgativos actuales y nos planteamos los siguientes objetivos:

- Contextualizar la obra como medio de difusión científico-técnica.
- Delimitar si las fronteras propias de un género divulgativo se cumplen en la publicación de estudio.
- Profundizar en los recursos de divulgación empleados para facilitar el acceso a la información.

Para corroborar la hipótesis, nos hemos servido de ENOCORP, macrocorpus compilado por GIRTraduvino, para obtener los textos. Hemos diseñado una metodología analítica-contrastiva para obtener resultados cualitativos con RStudio.

2. LOS GÉNEROS DIVULGATIVOS

La divulgación científica nace en el siglo XVIII con la Ilustración, donde la razón, la ciencia, el conocimiento y la educación se consideraban los pilares del progreso. Para Malet (2002), hay tres factores esenciales que contribuyeron a ese nacimiento: la consolidación de las sociedades científicas, la admiración de los ilustrados por la ciencia experimental y matematizada y la formación del «tejido social urbano de “clase media” que proporciona la audiencia por excelencia para un discurso de divulgación científica» (p. 13). Al mismo tiempo, como señala González Bueno (2021), en ese período «la ciencia se convierte en moda» (p. 211) y «adquiere una nueva dimensión de la que carecía en los períodos anteriores: el divertimento» (p. 212). Así, se desarrollan nuevos espacios públicos y privados (Suay-Matallana y Bertomeu Sánchez, 2016) donde hablar de la ciencia, que sale de las universidades para entrar en los hogares de aristócratas y burgueses, por un lado, y, por otro, en cafés y teatros para llegar a un público más amplio y heterogéneo.

Aquellas primeras formas de divulgación eran variadas e incluían, entre otras, el cambio de la producción editorial hacia libros de carácter científico y técnico y el fomento de los grabados (González Bueno, 2021), la aparición de libros adaptados para niños (Malet, 2002), la proliferación de enciclopedias y diccionarios, la publicación de noticias científicas en periódicos y gacetas, las conferencias públicas, los cursos fuera de la academia, las exposiciones en gabinetes de curiosidades, las tertulias en salones y cafés y las demostraciones y los experimentos ante el gran público. El discurso divulgativo de esta época está marcado por un tono didáctico que buscaba educar, además de informar, y aunque pretendía llegar a un público más amplio, el lenguaje seguía siendo relativamente erudito, con estructuras complejas y un vocabulario moderadamente técnico, lo que sugiere que el principal objetivo no era el vulgo en sí, sino un público ilustrado o en camino de serlo, como podían ser los aristócratas, el clero o los boticarios.

En el siglo XIX, la expansión de la Revolución Industrial, el auge del positivismo, la subida del nivel educativo, con el consiguiente aumento de la tasa de alfabetización, y la configuración y consolidación de distintas disciplinas científicas dieron otro impulso a la divulgación científica, que encontró su mayor forma de expresión en los medios de comunicación impresos y en determinadas formas literarias, incluida la epístola científica (Panza y Presas, 2002). Es un momento en el que, como apunta Hibbs (2015), «no existe una separación neta entre ciencia, periodismo, literatura e inquietudes literarias» (p. 323), por lo que el perfil del divulgador se está todavía definiendo y las vías de divulgación pueden mezclarse. Por ejemplo, hay dos figuras literarias francesas que desempeñarán una labor divulgadora muy importante con sus novelas: Camille Flammarion (1842-1925), astrónomo y prolífico escritor, y Jules Verne (1828-1905), cuyas obras fueron a su vez objeto de divulgación a través de la prensa (Tresaco Belío, 2014). Por otro lado, surgen a mediados de siglo las primeras revistas de divulgación científica, como *Scientific American* o *Kosmos*, y la prensa general empieza a incluir secciones especializadas sobre los nuevos descubrimientos y avances, al tiempo que empiezan a inaugurarse museos de ciencias y se celebran grandes exposiciones universales. Estas formas de divulgación van más claramente dirigidas al público general y se aprecia en el uso de un lenguaje más cercano, que recurre muchas veces a estrategias literarias, y en el empleo extensivo de diagramas, litografías y grabados, propiciado por los avances en las técnicas de impresión.

Como es natural, las transformaciones en los medios de comunicación iniciadas en el siglo XX y ultradesarrolladas en el XXI, así como la globalización, han tenido un gran impacto en la manera de divulgar la ciencia (Vargas Torres, 2018), que ahora abarca, además de varios géneros heredados, otros más recientes como el documental, el podcast, la infografía e incluso los videojuegos. Todos estos géneros, ya de por sí variados, pueden adaptarse a distintos niveles de conocimiento. También ha sido un factor relevante el aumento de la distancia entre el saber científico y la población general derivado de una mayor fragmentación y especialización de la ciencia, que requiere nuevas estrategias pedagógicas para la divulgación. El discurso divulgativo actual está marcado por la reformulación con sus tres estrategias básicas, a saber, expansión, reducción y variación (Ciapusio, 2001), la recontextualización (Cassany, 2001), la desteminologización (Campos Andrés, 2013) y una personalización que convierte al investigador y sus descubrimientos «en protagonistas principales de una narración ordenada cronológicamente, donde se muestra un argumento, un nudo y un posible desenlace, y donde se habla de dificultades, soluciones, etc.» (LLácer LLorca y Ballesteros Roselló, 2012).

3. EL SEMANARIO DE AGRICULTURA Y ARTES DIRIGIDO Á LOS PÁRROCOS (1797-1808)

En el siglo XVIII, la investigación y la situación agraria nacional era inferior a la del resto de potencias europeas y, con el fin de restablecer el equilibrio social, se apostó por la creación de una publicación que abarcara todas las ramas del saber (Larriba, 2002, p. 244-245). Por dicho motivo, el rey Carlos III y el Primer Secretario de Estado Manuel Godoy encargaron, en 1797, la redacción de una publicación semanal

a los principales estudiosos de la época, con el fin de: 1. informar de las actualizaciones científico-técnicas nacionales e internacionales; 2. desechar malas costumbres arraigadas en la sociedad y, 3. fomentar la comunicación entre la geografía española para generar un espacio para la divulgación y convertir al receptor en interlocutor (Larriba, 2002, p. 245). Así, *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido á los Párrocos* tenía una finalidad instructiva destinada, en primera instancia, a la nobleza y al clero y, como objetivo final, el pueblo. Dado que estos no contaban con estudios en la mayoría de los casos y, en aquella época, era un «público atípico» (Larriba, 1999, p. 89), necesitaban que una tercera persona ejerciera la función de intermediario o mediador:

¿Pero cuál será el medio de llevar á la noticia de nuestros labradores tan apreciable enseñanza quando sabemos que en España los que labran no leen, y los que leen no labran? ¿Cuál será la suerte de un nuevo impreso al ver que tenemos tantas y tan buenas obras escritas con el mismo zelo de instruir en las labores á la gente del campo, las cuales solo ocupan los estantes de los estudiosos, y apenas se hallarán en casa de un cultivador práctico? Tal será siempre la de todo escrito dirigido á ellos, por bueno que sea: es necesario, pues, hallar un medio para extender en las provincias las luces sin dar al labrador la molestia de leer; y no se presenta otro más sencillo que dirigir un Semanario á los párrocos para que, sirviéndoles al mismo tiempo de lectura agradable, excite frecuentemente su zelo á fin de que comuniquen á sus feligreses los adelantamientos, las mejoras, industrias é invenciones que se publiquen [...]. (1787, p. XI)

Este material se entregaba semanalmente en facsímiles con pequeños tratados, en los que se presentaban desde textos originales a traducciones realizadas por científicos españoles. La temática era variada y abarcaba todo tipo de cultivos (patata, olivo o vid); cuidado del ganado y veterinaria; salud, educación y cuidado del hogar; y arte. De igual modo, solían incluir cartas o comentarios con inquietudes de los lectores. Según Larriba (1999, p. 90-95), estas secciones eran muy comunes en sus inicios y, hasta 1804, mayormente procedían de público externo al clero (29 %).

Este impreso pasó por dos etapas claramente diferenciadas: una inicial en la que se cumplían los preceptos indicados con anterioridad y una segunda en la que el Real Jardín Botánico se hizo cargo de su dirección, a partir de 1805. En este segundo periodo, los científicos que trabajaban en dicha institución modificaron la naturaleza de los tratados y dejaron de incluir la sección de recomendaciones o las cartas enviadas a la redacción. Adquiere un matiz más especializado, aunque continuaba con el fin de mejorar la difusión de la ciencia entre expertos y el vulgo:

Hay quien piense que este periódico debia proporcionarse á la capacidad de las gentes del campo, sin reparar en la imposibilidad de expresar la misma cosa en el language vulgar de todas las provincias, y aun lugares, y mas tratándose frecuentemente puntos de que no tienen ideas ni pueden adquirirlas sino á vista de las combinaciones y de los resultados. Ninguna obra de esta naturaleza se escribe para el sencillo labrador ni el artesano, sino para los hombres ilustrados, [...] se complacen en hacer fructificar los conocimientos de Europa en beneficio suyo [...], á quien tocó la suerte de poseerlos. (Francisco Antonio Zea, 1805, p 6-7)

Su acogida fue tal que la cifra inicial de ejemplares, 12 500 en España y 9800 en «las Indias», aumentó a 20 000 (Larriba y Dufour, 1997, p. 10). Entre los destinatarios, una amplia mayoría de los suscriptores pertenecía al clero; muestra de ello es que, en el año 1805, de los 2273 suscriptores, un 78 % (1775) se correspondía a este cuerpo para «divulgar su contenido desde los púlpitos» (González Bueno, 2008, p. 224-225). En conjunto, se editaron 599 Semanarios en 11 años, recogidos en 23 tomos con un total de 9618 páginas. Si profundizamos en la vitivinicultura dentro de este compendio científico, encontramos que esta área del conocimiento representa un 9 % del total, con 856 páginas. No obstante, la distribución

no ha sido igualitaria, puesto que en la segunda etapa mencionada (entre los tomos XVIII y XXIII) hallamos un incremento del 44 % de los tratados sobre nuestro ámbito. Esto se debe a que a lo largo de estos años se publicaron fraccionados dos tratados: *Ensayo sobre las variedades de la vid común que vegetan en Andalucía* de Simón de Rojas Clemente y Rubio (1807) y *Memoria sobre el cultivo de la vid en Sanlúcar de Barrameda y Xerez de la Frontera* de Esteban Boutelou (1807).

Por ende, nuestro corpus se compone de un total de 856 páginas que abordan la vitivinicultura de forma directa y ha sido etiquetado y analizado mediante RStudio. Para la criba de los artículos, no fueron incluidos aquellos cuyo objetivo era explicar remedios o tratamientos, aunque el vino, el vinagre o el aguardiente formasen parte de ellos. Dentro de la selección, los autores abarcan desde los tipos de tierra hasta el tonelaje pasando por derivados como el aguardiente o el vinagre.

4. DISCUSIÓN

Dado que el interés del estudio no es analizar exhaustivamente los rasgos textuales sino subrayar el carácter divulgativo de la publicación, nos centraremos en destacar los diversos elementos en los que la bibliografía recogida hace mayor hincapié:

1. Macroestructura: Como se ha indicado, se dividía en facsímiles que contenían pequeños escritos, tratados o cartas. No hemos hallado una estructura clara, puesto que dependían de la actualidad y del calendario agrícola. En el caso de que los artículos fuesen extensos, lo dividían por semanas con «continuará» o «concluirá». Con el desarrollo de la obra, aparecen subapartados dentro de un punto para organizar el discurso.
2. Tenor formal: A pesar de que existen evidencias de que trataban de mermar las posibles asimetrías entre emisor experto y lector instruido/lego, las convenciones de la época («usted», «señores» o «su ensayo») predominan y marcan el carácter formal de la interacción.
3. Ejemplos, anécdotas y casos reales: La narración de experiencias es uno de los recursos a los que más recurren para eliminar la distancia entre los participantes de la comunicación. Los emisores buscaban acercar los nuevos métodos científicos explicando todos los pasos o errores («expondré pues el método que seguí para hacer mi primer experimento ó prueba; destilé para este efecto la corta cantidad [...]»). Con estos textos, el receptor aprendía a la vez que veía asequibles los avances.
4. Prevalencia de enunciación y explicaciones: Es propio de los textos científico-técnicos y de las producciones que cumplen una función referencial. No obstante, prima la comprensión frente la redacción de un discurso opaco. Prueba de ello es la inclusión de enunciados y léxico que no resultan crípticos: «La sencillez de este escrito no es lo menos útil para promover las tentativas; sus términos y voces son tan propias para lo limitado de los labradores, que me parece las debe entender, hasta el más escaso».
5. Morfosintaxis: Predominan las oraciones compuestas, favoreciendo un estilo recargado y largo («Se procura tener lavadas de antemano las tinajas, y bien estregadas [...] con esparto, que llaman fregones, hechos al intento, á fin de separar las costras de tártaro que dexó el último vino que hubo en ellas»). Los verbos están conjugados en pretérito perfecto compuesto y el presente de indicativo, en 1.º persona del singular (para narrar experiencias), 2.º persona del plural (para apelar al lector) y 3.º persona del singular (para describir).
6. Carencia de recursos estilísticos: A pesar de que «los artículos de divulgación se caracterizan por el uso de recursos narrativos que permitan al lector visualizar, comprender y memorizar mejor los conceptos que se le explican» (Salaverría, 2002, p. 16), no hemos encontrado una acentuada presencia de ellos. Se puede deber a la falta de conocimientos sobre técnicas divulgativas o a la limitación de espacio para generar símiles.

5. CONCLUSIONES

La labor científica de *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido á los Párrocos* favoreció la difusión y la comunicación entre expertos de diversos ámbitos y un público lego con pocos medios para acceder a los avances. El presente estudio ha demostrado, desde el prisma actual y centrándonos en la vitivinicultura, que se trata de una publicación con claros tintes divulgativos (diversos códigos, uso de procesos de reformulación, explicaciones detalladas...). No obstante, cuenta con rasgos que resultan más propios de los textos especializados (morfosintaxis, falta de recursos estilísticos, estructura poco clara...) posiblemente heredados de un proceso de traducción intratextual por personas sin conocimientos específicos en el trasvase de la información. También cabe destacar que el receptor meta del texto no era el receptor meta final, es decir, el clero o una persona con capacidades lectoras realizaría un proceso mayor de reformulación.

En resumen, nos encontramos ante uno de los primeros textos divulgativos de la historia contemporánea española. Han quedado cuestiones por resolver, las cuales derivarán en futuras investigaciones profundizado en la terminología y en la comparación con otras publicaciones extranjeras coetáneas.

REFERENCIAS

- Campos, O. (2013). Procedimientos de desteterminologización: traducción y redacción de guías para pacientes. *Panace@*, 14(37), 48-52. <https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n37-tradyterm-OCamposAndres.pdf>
- Cassany, D. (9-11 de octubre de 2001). Análisis de la divulgación científica: Modelo teórico y estrategias divulgativas [Ponencia plenaria]. *XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística*. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Ciapuscio, G. E. (2001). Procesos y recursos de producción textual en la divulgación de ciencia. En J. Brumme (Ed.), *La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: La divulgación de ciencia* (pp. 17-42). Vervuert/Iberoamericana.
- González Bueno, A. (2021). Ciencia y público. La difusión del conocimiento en la España de la Ilustración. En J. S. Pérez Garzón (Coord.), *España 1808-1814. De súbditos a ciudadanos. Tomo I. Primera parte* (pp. 207-226). Sociedad Don Quijote de Conmemoraciones Culturales de Castilla-La Mancha / Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1055872>
- Hibbs, S. (2015). Camille Flammarion (1842-1925) en España: vulgarización científica y poética de la ciencia. En S. Hibbs & C. Fillière (Eds.), *Los discursos de la ciencia y de la literatura en España (1875-1906)* (pp. 321-347). Editorial Academia Hispanismo.
- Jurado Muñoz, F. (2023). Medicina gráfica y traducción: el papel de la infografía como recurso didáctico, divulgativo y social para mejorar la comunicación médico-paciente. En I. Cobos López (Coord.), *Traducción (biosanitaria), Medicina gráfica y Comunicación médico-paciente* (pp. 201-226). Tirant Lo Blanch.
- Larriba, E. (1999). Un intento de reforma agraria por y para las clases productoras: *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos* (1797-1808). *Brocar, Cuadernos de Investigación Histórica*, 23, 87-118. <https://doi.org/10.18172/brocar.1724>
- Larriba, E. (2002). Un instrument de la politique agraire de Godoy: *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos* (1797-1808). *Bulletin Hispanique*, 104(1), 243-261. <https://doi.org/10.3406/hispa.2002.5110>
- Larriba, E., & Dufour, G. (1997). *El Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos (1797-1808). Antología, selección e introducción* (Vol. 29). Ámbito Ediciones. <https://policycommons.net/artifacts/15892046/elisabel-larriba-gerard-dufour/16782905/>
- Llàcer Llorca, E. V., & Ballesteros Roselló, F. (2012). El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, 17, 51-67. <https://doi.org/10.7203/qfilologia.17.3373>
- Malet, A. (2002). Divulgación y popularización científica en el siglo XVIII: entre la apología cristiana y la propaganda ilustrada. *Quark*, 26, 13-23. <https://raco.cat/index.php/Quark/article/view/54958>

- Pan-Montojo, J. (2001). Industrialización y vitivinicultura en España, 1760-1900: Una visión de conjunto. *VII Congreso de la Asociación de Historia Económica*. https://media.timtul.com/media/web_aehe/_wp-content/uploads_2001_10_panmontojo.pdf
- Panza, M., & Presas, A. (2002). La divulgación de la ciencia en el siglo XIX: la obra de Flammarion. *Quark*, 26, 30-36. <https://raco.cat/index.php/Quark/article/view/54960>
- Salaverría, R. (2002). Técnicas redaccionales para la divulgación científica. *Mediatika*, 8, 13-25.
- Semanario de Agricultura y Artes dirigido a los Párrocos. (1797-1808). *Madrid*. <https://bibdigital.rjb.csic.es/records/item/13067-semanario-de-agricultura-y-artes-dirigido-a-los-parrocos>
- Suay-Matallana, I., & Bertomeu Sánchez, J. R. (2016). François Bienvenu y la popularización científica en la Ilustración: demostraciones experimentales, entretenimiento y públicos de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(2), 167-184. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1586>
- Tresaco Belío, M. P. (2014). Jules Verne y la ciencia en la prensa española del siglo XIX. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 23, 119-142. <https://doi.org/10.5944/signa.vol23.2014.11729>
- Vargas Torres, R. (2018). *Introducción a la divulgación científica*. Editorial Fontamara.

Inclusión, diversidad y narración

COSTRUIRE CONTESTI INCLUSIVI ATTRAVERSO LA DIDATTICA AUTOBIOGRAFICA: UNO SGUARDO INTERDISCIPLINARE SUI PROCESSI FORMATIVI

ALESSIA TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

1. QUALI COMPETENZE? UNO SGUARDO CRITICO SULLA SCUOLA ITALIANA

La scuola italiana si configura in modo sempre più marcato come il luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze. Tale termine ricorre ampiamente nei discorsi che riguardano i fenomeni educativi, e non solo. Essere competenti rappresenta sicuramente un obiettivo al quale tende ogni individuo: tale aspetto, pur rappresentando un fine di per sé auspicabile, non esonera dal porsi alcuni interrogativi di fondo che riguardano, nello specifico, il fine della formazione, l'idea di sviluppo che si intende perseguire, nonché i valori di fondo dai quali si è animati (Baldacci, 2014). Si tratta di questioni che hanno attraversato ciclicamente ogni periodo storico, nel quale i sistemi formativi sono stati esortati di volta in volta a strutturare percorsi educativi per far fronte a modelli di società al quale tendere. Pensiamo, a tal fine, al mondo greco: all'interno di una società animata dai valori ispirati al mondo bellico, era inevitabile che i sistemi educativi risultassero finalizzati al conseguimento da parte dei giovani delle abilità legate al combattimento (Marrou, 2016). Nel medioevo, ad esempio, la necessità del feudatario di disporre di uomini pronti a giurargli fedeltà e protezione ha determinato la nascita della figura del cavaliere, che era chiamato non solo a difenderlo di fronte ai pericoli, ma anche a coltivare l'interesse e l'amore per l'arte e la letteratura. Infatti, questi doveva fare in modo che il proprio padrone fosse percepito come una persona saggia e autenticamente interessata alle sorti dei suoi sottoposti. Non a caso, nel suo operato è presente un richiamo costante ai valori cristiani, che trovavano espressione sia nell'uso del linguaggio con il quale era definito, sia nei comportamenti che gli venivano riconosciuti. Tale figura aveva infatti il compito, tra gli altri, di proteggere i poveri e le vedove: per tale ragione, fu spesso oggetto di mitizzazioni, tanto da essere considerato alla stregua di un santo (Travaglini, 2025).

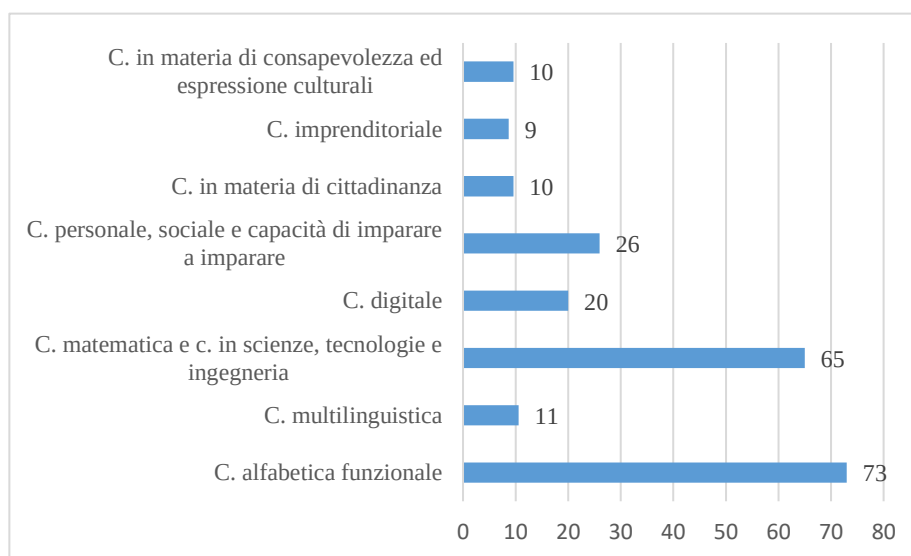
In tempi più recenti, la relazione tra valori e modelli educativi trova una rilevante espressione nel periodo fascista, per il quale l'istruzione deve perseguire la finalità di indurre nelle/gli educande/i valori quali l'ubbidienza e la fedeltà al regime, nonché alla chiesa. Non a caso, il regolamento della scuola era: «Libro e moschetto, fascista perfetto» (Genovesi, 2009).

Per quel che concerne il periodo attuale, possiamo affermare la presenza di due spinte contrapposte: da un lato, si assegna un rilievo significativo al mondo economico e lavorativo, al punto da riconoscere che le competenze rappresentano uno strumento irrinunciabile a disposizione della società per rispondere a una determinata idea di progresso – valutato e considerato soprattutto in termini economici neoliberali (Ciraci, 2019; Baldacci, 2019) – dall'altro si riconosce l'importanza di educare allo sviluppo e al potenziamento delle abilità sociali degli/le studenti/esse. Si fa riferimento così in modo ciclico a percorsi di educazione sentimentale, affettiva, ecc..., che tuttavia sembrano essere considerati più come “pacchetti formativi” a cura di esperti nei diversi ambiti più che come percorsi che effettivamente possono condurre a riproblematizzare e ridefinire in chiave migliorativa i processi didattici. Un'analoga sorte è assegnata all'educazione civica che, seppur considerata dalla normativa di riferimento una disciplina volta a «formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri» (Legge

92/2019, art. 1), non è riuscita nell'intento di consentire all'allieva/o di affrontare questioni complesse legate alla cittadinanza, alla partecipazione sociale, ecc. Questo è avvenuto anche perché, nonostante la sua natura interdisciplinare e trasversale, tale insegnamento spesso viene proposto secondo un approccio di tipo sommativo – nel senso che ogni docente affronta in modo isolato una parte del percorso stabilito – piuttosto che secondo una prospettiva critico-dialettica, che chiama in causa l'apporto, in chiave co-costruttiva, delle diverse discipline. Ne consegue la centralità assegnata agli aspetti contenutistici piuttosto che al conseguimento di competenze che hanno a che fare con la crescita globale dell'allieva/o. A nostro avviso, ciò è dovuto al fatto che gli aspetti collaborativi, seppur considerati significativi ai fini della partecipazione sociale, non sono autenticamente considerati e valorizzati nell'arco dei processi di insegnamento-apprendimento. Tale aspetto è stato messo in luce da uno studio condotto con un gruppo di 104 docenti frequentanti il Corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università Roma Tre, alle/i quali sono state poste, nell'ambito di una ricerca di più ampia portata (Travaglini, 2025), tre domande: a) “A suo avviso, a scuola viene data una maggiore importanza ad alcune competenze piuttosto che ad altre?”; b) Se ha risposto sì o in parte, quali, nello specifico?; c) A suo avviso, la scuola considera in modo adeguato il fatto che le competenze si sviluppano all'interno di un contesto collaborativo?

Per quel che concerne la prima domanda, la maggior parte delle/gli intervistate/i si esprime in modo affermativo. Infatti, il 51,9 % opta per *sì*, il 41,3 % per *in parte*, mentre solamente il 7 % si esprime utilizzando la voce *no*. Al quesito su quali siano le competenze maggiormente riconosciute, si osserva la seguente distribuzione:

FIGURA 1. Risposte alla domanda “Quali sono le competenze maggiormente riconosciute nei contesti scolastici?”.



Per quel che concerne il terzo ambito, invece, anche in questo caso si osserva la prevalenza di coloro che rispondono ricorrendo a *no* (24 %) o *in parte* (52 %), contro il 24 % che opta per il *sì*. Quanto riportato evidenzia la scarsa rilevanza riconosciuta alle competenze sociali e di cittadinanza che rappresentano, al contrario, dei fattori predittivi per l'inserimento sociale, nonché per il successo scolastico stesso (Caprara *et al.*, 2014).

A nostro avviso, un'inversione di rotta è possibile nel momento in cui si giunge a una destrutturazione dei processi di insegnamento, attraverso l'adozione di metodologie didattiche che introducono nuovi sguardi interpretativi e di azione. Nell'ambito di tale contributo, illustriamo le potenzialità del metodo

autobiografico, avendo cura di individuare, nel terzo paragrafo, alcuni ambiti applicativi di natura interdisciplinare.

2. LA DIDATTICA AUTOBIOGRAFICA: POTENZIALITÀ E PROSPETTIVE

La narrazione rappresenta una dimensione insita nella natura umana. Come afferma Demetrio (2013), “educare è narrare”: ciò implica che non c’è frattura tra educazione e narrazione. La narrazione, inoltre, permea la cultura: a tal proposito, Bruner afferma che «essa media tra il mondo canonico della cultura e il mondo più idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze. Rende comprensibile l’elemento eccezionale e tiene a freno l’elemento misterioso, salvo quando l’ignoto sia necessario come traslato. Reitera le norme della società senza essere didattica, e fornisce una base per la retorica senza bisogno di un confronto dialettico. La narrazione può anche insegnare, conservare il ricordo o modificare il passato» (1992, pp. 62-63). Essa trova, in ambito didattico, una compiuta espressione attraverso il metodo autobiografico, che costituisce un approccio di particolare rilevanza formativa in quanto, attraverso l’introduzione di input narrativi mirati, mira a consentire all’allieva/o di riflettere su se stesso, nella relazione con le/gli altre/i, secondo una prospettiva autoformativa – in quanto grazie alla scrittura si entra in contatto con la propria storia – e trasformativa, poiché l’intero processo consente a coloro che vi prendono parte di aprire nuovi spazi progettuali (Demetrio, 1995).

In tal modo, è possibile sollecitare in modo congiunto le dimensioni (Moroni, 2006):

- cognitiva, attraverso la sollecitazione delle aree riguardanti la memoria e il linguaggio;
- emotiva, in quanto la narrazione di frammenti della propria vita implica necessariamente la riflessione su di sé;
- relazionale, per la potenzialità dell’approccio autobiografico nel sollecitare l’ascolto e il rispetto reciproci.

Esso, inoltre, associa la dimensione euristica con quella pedagogica, in quanto «ci consente di conoscerci e riconoscerci, di riordinare meticolosamente ciò che è accaduto e ciò che si è attraversato ma, nondimeno, ci permette di andar oltre ogni immagine e rubricazione» (Demetrio, 1998, p. 47). Per tale ragione, l’approccio autobiografico si pone come vero e proprio agente di cambiamento esistenziale (Gaspari, 2022), in quanto consente alla persona di «ri-definire il ruolo e il significato di oggetti, eventi marcatori e persone che hanno maggiormente influenzato la sua traiettoria esistenziale» (Gaspari, 2008, p. 262).

Scrivere, infatti, educa a prendersi cura di se stessi, a pensare e a riflettere, rafforzando il proprio io, nonché a superare la tendenza all’egocentrismo (Demetrio, 2013). Tuttavia, per essere realmente efficace, la scrittura deve configurarsi come un “esercizio di libertà” (Demetrio, 2020): libertà di scegliere da dove iniziare, di smettere qualora si avverta una fatica eccessiva, di condividere con le/gli altre/i ciò che si ritiene più opportuno. In tal modo, si sviluppa l’attitudine alla cura *sui*, intesa come l’attenzione verso se stessi, che prelude all’attenzione verso l’altro. Come afferma Mortari, «*l’educazione ad aver cura* è un’azione con cui si interpella l’altro, chiamandolo a situarsi con consapevolezza nell’esistenza, a coltivare il desiderio di esistere, cioè di realizzare la pienezza di ciò che si può essere e, quindi, ad assumere la responsabilità della cura di sé» (2013, p. 36).

Tuttavia, per estrinsecare le sue potenzialità, la narrazione non deve configurarsi come una mera attività esercitativa, da ripetere secondo rituali predefiniti: in tal modo si incorrerebbe nel rischio di trasformare l’educazione in addestramento, suggerendo alle/gli allieve/i l’adozione di comportamenti poco flessibili, nonché al cambiamento (Demetrio, 2005).

3. ESEMPI APPLICATIVI INTERDISCIPLINARI

La narrazione risponde non solo a finalità di tipo psicologico e introspettivo, ma anche a quelle di natura più specificamente etica (Demetrio, 2020). Noi scriviamo, infatti, anche per fare dono alle altre persone del nostro mondo interiore.

Tale aspetto andrebbe sollecitato maggiormente nei percorsi formativi progettati nel contesto scolastico.

Per entrare nel vivo di tale questione proponiamo qui di seguito alcuni itinerari didattici interdisciplinari, che possono essere ampliati e interiorizzati grazie al ricorso all'approccio narrativo. La nostra scelta ricade in questo caso sulla scuola secondaria di secondo grado in quanto risulta il percorso che è maggiormente attraversato da metodologie didattiche di tipo trasmissivo. Inoltre, è proprio all'interno del secondo ciclo che si collocano in misura più rilevante fenomeni di disaffezione, demotivazione, nonché di abbandono scolastico (Istat, 2023).

Pertanto, proporre alcuni percorsi autobiografici che traggano spunto da contenuti disciplinari può costituire un valido aiuto per il conseguimento di obiettivi trasversali riconducibili alle competenze chiave – quali, ad esempio, la “competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare”, oppure la “competenza sociale e civica in materia di cittadinanza” – oltre alla già citata educazione civica menzionata precedentemente.

I percorsi proposti possono far riferimento a emozioni, persone, luoghi, trasformazioni, ecc., tenendo sempre in considerazione le finalità della scrittura. Si può scrivere per riflettere, per ricordare, per riprogettare, per ricomporre episodi, frammenti, vissuti, ecc. Infatti, «i ricordi contengono le impronte della propria storia personale e sociale, richiamano le nostre radici, sottolineano le trasformazioni avvenute nel tempo ed esprimono i cambiamenti intervenuti rispetto al passato [...]. I ricordi riguardano inoltre l'orizzonte del presente in quanto assistono le riflessioni, guidano le decisioni, accompagnano le azioni degli individui» (Orbetti, Safina & Staccioli, 2005, p. 16). Sulla base di ciò, procederemo ora con l'enucleare tre proposte di scrittura autobiografica che, traendo spunto da contenuti curricolari, perseguono, seppur nell'ambito della medesima cornice concettuale, finalità diversificate.

Per promuovere processi autoriflessivi, un primo percorso autobiografico interdisciplinare potrebbe avere inizio dalla lettura dei poemi omerici (prima classe scuola secondaria di secondo grado): l'Iliade e l'Odissea, per definizione, costituiscono delle narrazioni tramandate oralmente che hanno contribuito a far emergere nel mondo greco una cultura comune. Walter Ong, uno dei principali teorici del mondo greco, a tal proposito afferma: «Apprendimento e conoscenza in una cultura orale significano identificazione diretta, empatica con il conosciuto» (2011, p. 75). Pertanto, considerare i poemi omerici come narrazioni orali, nate in un contesto privo di scrittura, può contribuire a far riflettere le/gli allieve/i su una serie di questioni quali, ad esempio: a) il rapporto oralità/scrittura; b) il ruolo della collettività nella costruzione di valori comuni nei quali identificarsi; c) l'atemporalità, e nello stesso l'attualità, delle emozioni e dei percorsi vissuti dalle persone nel corso del tempo.

Prendiamo, ad esempio, i versi con i quali si apre l'Iliade:

«Cantami o Diva, del Pelide Achille/l'ira funesta, che infiniti addusse/lutti agli Achei, molte anzi tempo all'Orco/generose travolse alme d'eroi,/e di cani e d'augelli orrido pasto/lor salme abbandonò (così di Giove/l'alto consiglio s'adempia), da quando/primamente disgiunse aspra contesa/il re de' prodi Atride e il divo Achille» (vv. 1-9).

All'interno di tale passaggio, termini quali “ira”, “funesta”, “lutti” e “contesa” rappresentano un input interessante per suggerire alle/gli allieve/i di riflettere, dal punto di vista cognitivo, metacognitivo e affettivo, sul ruolo e sulle conseguenze che può assumere l'ira nelle relazioni umane. La scrittura autobiografica, in questo caso, può contribuire a costruire un ponte tra passato e presente, tra il sé e l'altro.

Tale percorso può essere arricchito, secondo una prospettiva interdisciplinare, dai contributi provenienti dalla storia dell'arte (le opere di Caravaggio, ad esempio), dalla storia (le guerre tra i popoli), dal diritto (la gestione dei conflitti inter-individuali), ecc.

Nello stesso tempo, la scrittura può perseguire il fine di consentire all'individuo di ri-evocare, ovvero di far tornare alla memoria episodi e situazioni, con lo scopo di "rammendare", nel senso di stabilire nuovi intrecci narrativi. A tal proposito, proporre all'allieva/o di far riferimento a persone e luoghi significativi che hanno attraversato la sua storia costituisce sicuramente un passaggio imprescindibile per consentirle/gli di raggiungere una nuova visione di se stesso. Di particolare valenza può essere la visione di film centrati sulla relazione educativa: significativo, ad esempio, il lungometraggio "Goodby Mr. Holland" (Herek, 1995), che raggiunge una particolare intensità nel descrivere la qualità della relazione tra un docente di clarinetto e la sua allieva, che riuscirà gradualmente, grazie a un attento lavoro di scaffolding agito dal proprio maestro, a superare blocchi e timori nell'apprendimento. Tale proposta può essere arricchita da contributi riconducibili alla filosofia (si veda, ad esempio, Seneca o la produzione autobiografica di Marco Aurelio), alla letteratura – Il giardino dei Finzi Contini (Bassani, 1962) – e alla scienza: in quest'ultimo caso, interessante è il riferimento all'analisi della genesi dei processi creativi, che spesso si sviluppano proprio grazie al confronto aperto e costruttivo tra i diversi membri di un gruppo (De Masi, 2015).

Infine, la scrittura autobiografica può costituire una via privilegiata per la riprogettazione esistenziale, intesa come preludio e accompagnamento di un percorso trasformativo. In quest'ultimo caso, può essere utile proporre un percorso che suggerisca all'allieva/o di approfondire in chiave metaforica la dimensione del viaggio, inteso sia come esplorazione geografica, sia come scoperta interiore. A tal fine, si potrebbe suggerire la lettura del seguente brano, tratto dall'opera "La città invisibile" (Calvino, 2012):

All'uomo che cavalcava lungamente per terreni selvatici viene desiderio d'una città. Finalmente giunge a Isidora, città dove i palazzi hanno scale a chiocciola incrostate di chioccioline marine, dove si fabbricano a regola d'arte cannocchiali e violini, dove quando il forestiero è incerto tra due donne ne incontra sempre una terza, dove le lotte dei galli degenerano in risse sanguinose tra gli scommettitori. A tutte queste cose egli pensava quando desiderava una città. Isidora è dunque la città dei suoi sogni: con una differenza. La città sognata conteneva lui giovane; a Isidora arriva in tarda età. Nella piazza c'è il muretto dei vecchi che guardano passare la gioventù; lui è seduto in fila con loro. I desideri sono già ricordi (p. 2).

Tale tematica può essere arricchita da riferimenti afferenti all'ambito filosofico (l'esistenzialismo), alla storia dell'arte (i viaggi esotici di Gauguin e Van Gogh), alla letteratura inglese (Verne), ecc.

Al di là delle differenti proposte, nell'individuare un contenuto curricolare di qualsiasi genere – un'opera letteraria, un testo filosofico o storico, ecc. – dovremmo sempre porre le seguenti domande: Cosa esorta una persona a mettere a nudo i propri pensieri, in modo esplicito o implicito, scrivendo? Cosa spinge un/a artista ad affrontare le fatiche della scrittura? Ragionare in chiave dialettica su tali interrogativi apre la strada a promuovere l'intreccio costante tra le varie dimensioni coinvolte nella didattica autobiografica. Chiaramente, ogni questione andrebbe riproposta per ciascun autore/trice affrontato: è necessario, a tal fine, contestualizzarla in relazione al periodo storico e al clima culturale di riferimento. Il rischio, in alternativa, potrebbe essere quello di individuare presunte realtà universali, tralasciando l'apporto di tutto ciò che spinge un individuo a prediligere una scelta rispetto a un'altra.

All'interno di tale processo, un ulteriore ausilio è offerto dal ricorso alle metafore narrative, che costituiscono un mediatore particolarmente efficace per distaccarsi dall'uso letterale di un termine per giungere a significati più reconditi e profondi. Come suggerisce la radice etimologica stessa del termine – che nasce dall'associazione tra il prefisso greco metà = oltre, e il verbo fero = portare – la metafora

costituisce un mezzo per portare colui che la utilizza oltre il contesto meramente letterale dal quale proviene, per raggiungere luoghi ritenuti distanti, se non inaccessibili. Ciò nonostante, la metafora, per essere considerata “viva”, deve essere autenticamente in grado di produrre nuovi significati (Ricouer, 1975), contrariamente a quanto avviene per le metafore “morte”, che non riescono a produrre nuova conoscenza (Di Renzo e Vimercati, 2019).

Nella didattica autobiografica, un particolare ausilio può essere dato dal ricorso a metafore quali il viaggio, la cura, il volto, il sogno, la maschera, che possono rappresentare una via privilegiata per fornire nuove piste di riflessione e di azione (Gaspari, Testa e Travaglini, 2024). Infatti, la loro applicazione «andando al di là di un uso meramente ordinario ed oggettivistico del linguaggio, garantirebbe la salvaguardia delle differenze costitutive della realtà, dei mille piani e delle mille visioni prospettiche in cui si articola la dinamicità del reale» (Farahi, 2020, p. 279).

4. NARRARE PER COSTRUIRE CONTESTI INCLUSIVI

L’approccio autobiografico contribuisce in modo significativo a costruire contesti inclusivi: esso, infatti, pone al centro della sua azione l’umanizzazione delle relazioni, che costituisce un aspetto centrale per l’inclusione stessa (Giacconi *et al.*, 2021). La narrazione, infatti, svolge diverse funzioni, configurandosi come linguaggio volto a sviluppare le potenzialità dell’individuo, nonché come «strumento di accessibilità per abitare il mondo» (Gaspari, 2024, p. 114). Inoltre,

la narrazione *interroga* la Pedagogia Speciale inclusiva, chiedendole di assumere una pluralità di prospettive, di imparare ad *abitare* racconti, scritture e linguaggi narrativi delle persone più fragili immergendosi, calandosi nelle storie di vita meno visibili e riconosciute per farle riemergere, trasformandole, arricchendole, facilitandone produttive logiche di appartenenza ai micro e macro contesti sociali e culturali (Gaspari, 2024, p. 115).

Tuttavia, come evidenziato nel primo paragrafo, per essere realmente efficace questa deve situarsi all’interno di un contesto che, dal punto di vista organizzativo e non solo, riconosce prioritario il raggiungimento, da parte di tutte/i coloro che sono coinvolti nei processi formativi, di uno stato di benessere, che si struttura nel momento in cui ciascuna/o ha la possibilità autentica di ascoltare e di essere ascoltato, in un clima esente da giudizio, fraintendimenti e distorsioni di altra natura. Come evidenziato dalla prospettiva dell’Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2014), ciò implica lavorare in modo costante sulle culture, sulle politiche e sulle pratiche inclusive, affinché sappiano promuovere un nuovo modo di intendere e di configurare i processi formativi, liberandoli vincoli di natura abilista e da condizionamenti di tipo socio-economico-culturale.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. FrancoAngeli.
- Bassani, G. (1962). *Il giardino dei Finzi Contini*. Einaudi.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Carocci.
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- Calvino, I. (2012). *Le città invisibili*. Mondadori.

- Caprara, G. V., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., & Vecchio, G. M. (2014). *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*. Pearson.
- Ciraci, A. M. (2019). Strategie didattiche inclusive. La prospettiva delle competenze. In M. V. Isidori (Ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 82-93). FrancoAngeli.
- De Masi, D. (2015). *L'emozione e la regola. L'organizzazione dei gruppi creativi*. Bur.
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Meltemi Editore.
- Demetrio, D. (2005). Narrare per dire la verità. L'autobiografia come risorsa pedagogica. *Rivista elettronica di Scienze Umane e Sociali*, m@g@m, 3(3). https://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_05.htm
- Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Demetrio, D. (2020). Un'adulta ritualità. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, 1, 11-18.
- Di Renzo, R., & Vimercati, M. (2019). Embraced by words: Narratives and metaphors of illness in the communication between people with spinal cord injury, caregivers and health professionals. *Intima: A Journal of Narrative Medicine*, 1-13.
- Farahi, F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 277-285.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e Didattica speciale*. Anicia.
- Gaspari, P. (2022). L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 180-188.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P., Travaglini, A., & Testa, S. (2024). Narrative approach and digital storytelling: what contribution to the construction of inclusive contexts? *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(3).
- Genovesi, P. (2009). Book and musket, the perfect Fascist: the Standard Textbook season in Italy (1929-1945). In A. van Gorp & M. Depaepe (Eds.), *Auf der Suche nach der wahren Art von Textbüchern* (pp. 151-164). Klinkhardt.
- Giacconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A., & Capellini, S. A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.
- Istat. (2023). *La dispersione scolastica. aa.ss. 2019/2020-2020/2021, aa.ss. 2020/2021-2021/2022*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/7715421/Focus_Dispersione+scolastica+aa.ss.1920_2021+-+2021_2122.pdf/7574e014-b372-d32c-a62c-ddabbd5d7c7c?version=1.0&t=1703760495410
- Marrou, H. I. (2016). *Storia dell'educazione nell'antichità*. Studium.
- Moroni, I. (2006). *Bambini e adulti si raccontano: formazione e ricerca autobiografica a scuola*. FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Carocci.
- Omero. (1947). *Iliade* (Trad. V. Monti). Sonzogno.
- Ong, W. J. (2011). *Oralità e scrittura*. Il Mulino.
- Orbetti, D., Safina, R., & Staccioli, G. (2005). *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci.
- Ricoeur, P. (1975). *La metafora viva*. Jaka Book.
- Travaglini, A. (2025). *Il compito autentico inclusivo. Dis/abilitare le competenze per una scuola più equa*. Guerini Scientifica.

L'EVOLUZIONE DEL SIGNIFICATO DEI TERMINI "INTEGRAZIONE" E "INCLUSIONE" NEI DIZIONARI ITALIANI DI PEDAGOGIA¹

ANGELA MAGNANINI

Università di Roma "Foro Italico"

MARIANNA PICCIOLI

Università di Roma "Foro Italico"

LORENZO CIONI

Università di Roma "Foro Italico"

MARTA SÁNCHEZ UTGÉ

Università di Roma "Foro Italico"

CHIARA PANNONE

Università di Roma "Foro Italico"

1. INTRODUZIONE: L'IMPORTANZA DEL LINGUAGGIO NELLA RICERCA PEDAGOGICO SPECIALE

Il campo della Pedagogia e delle sue varie articolazioni scientifiche è spesso popolato da termini sui quali la comunità scientifica non ha trovato accordi di senso. La natura del linguaggio, infatti, è spesso ambigua, ma lo sforzo di una comunità scientifica è proprio quello di chiarire i propri concetti, allontanandoli dall'uso comune e quotidiano, pena creare confusione nel condurre ricerca, interpretare i dati e comunicarli. Il linguaggio, nelle sue articolazioni, euristica, ermeneutica, epidittica e divulgativa è il perno di ogni discorso scientifico poiché esso dà all'uomo la possibilità di ipotizzare e di ricercare, di interpretare e di raccontare (Genovesi, 2005). Al discorso scientifico, scrive Genovesi, spetta ristabilire chiarezza, decantare le scorie semantiche sedimentatesi nelle parole e nei concetti (Genovesi, 2008), per disambiguare il proprio universo conoscitivo (Genovesi, 2006). L'uso e la ricerca di un linguaggio specifico e chiaro non è un accessorio o un momento superfluo, ma uno dei momenti più importanti e certo un elemento imprescindibile per chi si voglia avvicinare ai temi ed ai problemi dell'educazione (Genovesi, 2009). Proprio per questo abbiamo deciso di dedicare la nostra attenzione all'analisi dei concetti di integrazione e inclusione, per contribuire al dibattito sui temi oggetti di studio della Pedagogia speciale sui quali ancora esistono questioni aperte. Già Marisa Pavone suggeriva nel suo volume *L'inclusione educativa* l'opportunità di una chiarificazione terminologica e concettuale circa la polisemia di significati che stanno alle spalle dei termini inclusione e integrazione, che definisce essere ampiamente utilizzati sia nel quotidiano della vita di scuola, sia in letteratura (Pavone, 2014). Anche Medeghini sottolinea la confusione concettuale circa i due termini sostenendo che:

Il termine inclusione lo si ritrova nei convegni, nelle circolari ministeriali, nei progetti finalizzati all'integrazione delle persone con disabilità all'interno del sociale e delle istituzioni educative: sembra quindi che ci sia uno sfondo comune che ne accompagna l'utilizzo. Una riflessione più attenta porta però a sottolineare come l'impiego dello stesso

¹ Il presente lavoro è frutto di una progettazione comune. In particolare, il paragrafo 1 è stato redatto da Angela Magnanini, il paragrafo 2 da Lorenzo Cioni, il paragrafo 2.1. da Chiara Pannone, il paragrafo 3 da Marianna Piccioli e il paragrafo 4 da Marta Sánchez Utgé.

termine non corrisponda ad una identità teorica e di prospettiva: infatti c'è chi la assimila all'integrazione, chi la definisce un ampliamento delle possibilità integrative, chi la riduce ad un'esigenza lessicale per avvicinarsi al linguaggio internazionale (2013, p. 1).

Gaspari (2003) suggerisce inoltre, che proprio la natura di frontiera della Pedagogia speciale ed il suo confrontarsi con temi, al crocevia tra diversi ambiti disciplinari, fa sì che si lasci contaminare, ma non subordinare da linguaggi interdisciplinari per indagare in profondità la complessità, la diversità e l'unicità di ogni persona.

Su queste suggestioni si è deciso di analizzare i concetti di inclusione e integrazione attraverso una fonte poco utilizzata negli studi pedagogici speciali: i dizionari specialistici. La voce del dizionario mira, infatti, alla diffusione di un significato "condiviso" e da "generalizzare", cercando proprio di disambiguare i termini di una scienza, veicolando il loro significato a tutta la comunità per far circolare il sapere teso alla costruzione di un mondo in comune. Zago (2016), a tal proposito, scrive che ogni progetto enciclopedico si fonda sempre sulla sedimentazione di un sapere, dei suoi oggetti di studio e dei suoi metodi di indagine. Se i dizionari hanno certamente un obiettivo informativo, rivelano sempre il tentativo di dare sistemazione alle conoscenze e alla loro interpretazione in un determinato momento storico. Il dizionario specialistico, in questa direzione, rappresenta una raccolta di termini in uso in un determinato settore scientifico, riportandone un significato condiviso sulla base del sapere pedagogico (nel nostro caso) di un determinato tempo storico. Il dizionario ci consente di leggere i termini "inclusione" e "integrazione", per vederne l'evoluzione, l'eventuale convergenza, oppure la loro differenziazione sulla base di un sapere pedagogico che affina costantemente i suoi strumenti. Ci aspettiamo significati diversi rispetto a ciò che ogni lettore potrebbe trovare in un dizionario di lingua italiana, proprio perché il contesto d'uso scientifico ne permette una specializzazione e settorializzazione, grazie al proprio dominio epistemologico.

In questo saggio il linguaggio si articola in due livelli di senso diverso, strettamente interconnessi tra loro: nel primo il linguaggio della scienza si struttura come strumento di sistemazione del proprio discorso ed assetto scientifico e nel secondo livello diviene oggetto della stessa scienza, che attraverso la sua analisi, cerca di arricchire il dibattito culturale e di dare una propria "interpretazione", attraverso una lente specifica, della Pedagogia speciale, per analizzare i due concetti di inclusione e integrazione, in cerca della propria identità.

2. METODOLOGIE DI ANALISI DEL LINGUAGGIO: UN PANORAMA CRITICO

L'analisi del linguaggio si configura come un campo di ricerca intrinsecamente multidisciplinare che si avvale di una pluralità di metodologie per disvelare la struttura, il significato e le modalità d'uso della lingua, tanto nella sua espressione scritta quanto in quella parlata. La selezione delle metodologie appropriate è strettamente correlata agli specifici obiettivi di ricerca che possono spaziare dalla decifrazione dei meccanismi cognitivi sottostanti alla produzione e comprensione linguistica, alla valutazione della complessità linguistica, fino alle applicazioni pratiche in contesti di apprendimento e insegnamento delle lingue. Tale disciplina trova, infatti, ampia applicazione nell'educazione linguistica, nella valutazione della complessità delle lingue naturali, nella psicologia e nello sviluppo di strumenti informatici per l'analisi automatica (Leeson *et al.*, 2019; Bloshchynskyi *et al.*, 2022). Le principali sfide metodologiche in questo ambito includono la gestione dell'ingente complessità inerente ai dati linguistici, l'imperativo di integrare approcci metodologici diversi e l'adattamento degli strumenti analitici alle svariate tipologie di linguaggio e contesti d'uso (Seedhouse, 2005).

Le metodologie impiegate nell'analisi del linguaggio sono molteplici e si adattano con flessibilità agli obiettivi specifici della ricerca, abbracciando un ampio spettro che va dall'analisi cognitiva e quantitativa a quella di stampo tradizionale e mista, fino a quella riflessivo-ermeneutica.

In particolare, per quanto riguarda l'analisi cognitiva, l'approccio concettuale-inferenziale si concentra sull'indagine dei processi mentali che presiedono all'interpretazione e alla rappresentazione della conoscenza veicolata dal linguaggio. Essa pone in risalto il ruolo attivo dell'individuo in quanto interprete e costruttore di significato, integrando al contempo l'analisi concettuale-definitoria per esplorare i meccanismi cognitivi coinvolti nella costruzione di significati sia quantitativi che qualitativi (Boldyrev & Fedyaeva, 2023). In parallelo, l'approccio cognitivo-discorsivo enfatizza i fattori antropocentrici e i meccanismi linguistici e cognitivi che sottendono la complessa edificazione del significato (Boldyrev & Fedyaeva, 2023).

L'analisi quantitativa, invece, spesso corroborata da modelli di linguaggio e da strumenti di elaborazione automatica, consente la misurazione della complessità linguistica mediante l'applicazione di indici quali l'entropia e l'impiego di metodi statistici su vasti *corpora* multilingue (Koplenig *et al.*, 2023). L'utilizzo di tecniche di *Natural Language Processing* (NLP) e di linguistica comparativa si rivela altresì fondamentale per l'analisi di *dataset* testuali di grandi dimensioni, al fine di esplorare tematiche psicologiche, emotive e culturali (Leeson *et al.*, 2019).

L'analisi linguistica del testo, poi, intesa come strategia di apprendimento, si basa sull'applicazione di schemi che considerano le caratteristiche stilistiche e strutturali dei testi, promuovendo l'acquisizione linguistica attraverso la combinazione di attività in presenza e *online* (Bloschchynskyi *et al.*, 2022). Un ruolo cruciale è rivestito dall'analisi sintattica e dallo studio comparativo delle lingue a livello sintattico, indispensabili per la comprensione delle strutture grammaticali e dell'uso dei tempi verbali (Farruxovna & Bahodirovna, 2020). È inoltre opportuno sottolineare come l'analisi linguistica possa essere efficacemente supportata da strumenti informatici avanzati, quali linguaggi di *query* specifici per l'analisi di definizioni linguistiche e regole grammaticali. L'integrazione di metodi misti, come l'analisi della conversazione combinata con altre tecniche, è considerata una componente indispensabile per affrontare la complessità del linguaggio, in particolare nel contesto dell'apprendimento linguistico (Seedhouse, 2005).

2.1. L'ANALISI RIFLESSIVO-ERMENEUTICA COME SCELTA METODOLOGICA

La ricerca riflessivo-ermeneutica si distingue come un approccio qualitativo di primaria importanza per l'analisi del linguaggio, incentrato sull'interpretazione dei significati e sulla consapevolezza critica del ruolo attivo del ricercatore nel processo interpretativo. Questa metodologia si fonda su una profonda riflessione critica e sull'apertura verso la complessità intrinseca dei testi e delle esperienze linguistiche. I fondamenti teorici di questo approccio affondano le radici nel pensiero di filosofi come Heidegger, Gadamer e Ricoeur, i quali hanno posto in luce l'importanza della precomprensione e dei pregiudizi del ricercatore nel processo di interpretazione dei dati linguistici (Spence, 1994; Josselson, 2004). Il processo interpretativo si snoda attraverso il cosiddetto "circolo ermeneutico", un movimento dinamico in cui la comprensione delle singole parti di un testo si arricchisce e si ridefinisce in relazione alla comprensione dell'insieme, e viceversa (Josselson, 2004). L'analisi testuale, secondo la proposta di Ricoeur, si articola in fasi successive: la comprensione ingenua, la spiegazione e l'appropriazione del significato (Josselson, 2004). La ricerca riflessivo-ermeneutica trova applicazione nell'analisi di testi, interviste narrative, esperienze vissute e pratiche educative, offrendo modelli interpretativi per valori, emozioni e vissuti (Josselson, 2004). All'interno di questo quadro, si distinguono diverse varianti, tra cui l'ermeneutica della "fede", che mira a restituire senso al testo, e l'ermeneutica del "sospetto", orientata a decodificare significati nascosti, entrambe influenzate dalla riflessività del ricercatore (Josselson, 2004).

In particolare, la ricerca riflessivo-ermeneutica nella sua variante dell'ermeneutica del "sospetto" risulta essere particolarmente funzionale allo scopo del nostro lavoro in quanto rappresenta una lente

interpretativa di fondamentale importanza nell'analisi del linguaggio, la cui applicazione si estende con profondità sia all'ambito letterario sia a quello della ricerca narrativa. Questo approccio invita ad una lettura "contro il testo" (*reading against the grain*), non accettando il significato apparente ma cercando attivamente di decodificare ciò che viene taciuto o represso (Felski, 2011; Gambino & Pulvirenti, 2019; Terrell, 2016). In questa prospettiva, il lettore critico assume un ruolo quasi "investigativo", agendo come un detective che interpreta indizi e connessioni causali per rivelare le dinamiche profonde del testo. L'obiettivo sottostante è spesso quello di smascherare forme di oppressione sociale, ideologiche o strutturali (Felski, 2011; Gambino & Pulvirenti, 2019).

3. ANALISI NARRATIVA DOCUMENTALE NELL'OTTICA DELL'ERMENEUTICA DEL "SOSPETTO": INDAGINE SUI MODELLI CONCETTUALI DI INTEGRAZIONE, INCLUSIONE E *RELATIONAL MODEL* NEI DIZIONARI PEDAGOGICI

La presente analisi si è avvalsa di un approccio metodologico basato sull'esame di dati inferibili da documenti di tipo secondario (Trinchero, 2002; Lucisano & Salerni, 2012). In particolare, è stata adottata una prospettiva di analisi narrativa che, nell'ottica dell'ermeneutica del "sospetto", mirasse a decodificare i significati latenti e le costruzioni ideologiche sottese ai testi documentali considerati.

Specificamente, i materiali testuali sono stati sottoposti a un trattamento analitico fondato su indicatori del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche (Tabella 1), mutuati da studi afferenti all'approccio dei *Disability Studies Italy* (D'Alessio *et al.*, 2013), tesi a ricercare i modelli impliciti di integrazione o inclusione con l'introduzione del modello concettuale proprio del *Relational Model* (Piccioli, 2020) in considerazione della sua potenziale rilevanza per il contesto scolastico italiano, soprattutto in relazione all'attuale impianto normativo.

L'applicazione dell'ermeneutica del "sospetto" in questo contesto è particolarmente rilevante se adottata in relazione agli indicatori riferibili al *focus* in quanto capace di far emergere l'implicito punto di osservazione dal quale si forniscono le definizioni prese in considerazione.

TABELLA 1. Indicatori per l'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche².

Aspetti	Integrazione	<i>Relational Model</i>	Inclusione
Focus	Principalmente rivolto al soggetto, all'individuo che manifesta un deficit e alle risposte ai bisogni espressi	Principalmente rivolto alla relazione tra condizioni dei singoli individui e le risposte del contesto	Principalmente rivolto ai contesti che impediscono la partecipazione di tutti gli alunni e alle loro interazioni sociali e con l'ambiente
Modello teorico di riferimento	Medico-individuale	Modello bio-psico-sociale	<i>Disability Studies</i>
Azioni e interventi	Basati principalmente su compensazioni del deficit attraverso interventi rivolti all'individuo	Ispirati ai principi dell'accomodamento ragionevole tesi alla rimozione delle barriere e l'adozione di facilitatori	Tenderanno a mettere in atto processi trasformativi delle pratiche didattiche ordinarie in modo da rispondere alle differenze di tutti gli alunni

² La versione originale è di S. D'Alessio, *et.al.* (2013), L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia, in R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*, Erickson, Trento, 2013, pp. 151-179. Alla versione originale è stata aggiunta la parte relativa al *Relational Model* da M. Piccioli, *Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana*, ETS, Pisa, 2020, pp. 119-120.

Contesto di riferimento	Ambiente scolastico che manterrà le sue caratteristiche indipendenti dai soggetti che lo abitano	Ambiente scolastico visto come barriera/facilitatore	Ambiente scolastico visto come sistema sociale in relazione con l'ambiente esterno alla scuola, responsabile di un'eventuale disabilitazione della persona
Disabilità	Descritta come caratteristica di uno specifico individuo	Descritta all'interno dell'interazione tra l'ambiente e la persona con deficit	Risulterà essere un prodotto delle azioni escludenti messe in atto
Differenza	Emergerà sotto forma di definizione patologica o di classificazione di abilità rispetto alla norma	Emergerà nella relazione tra condizione dell'individuo e contesto	Non sarà altro che una normale condizione umana
Processi decisionali	Limitati a scambi tra professionisti e familiari	Finalizzati alla rimozione delle barriere e degli ostacoli alla partecipazione dell'individuo	Tenderanno a coinvolgere le persone con disabilità che saranno al centro dei processi
Approcci all'insegnamento e all'apprendimento	Caratterizzati dalla presenza di figure specializzate e dalla progettazione e realizzazione di attività individualizzate messe a punto per ciascun singolo alunno in relazione alle sue difficoltà in un contesto di apprendimento che non si modifica per la restante parte degli alunni	Caratterizzati da processi di adattamento che si muovono nei limiti della ragionevolezza e che interessano sia la progettazione delle attività per il singolo alunno che il contesto oggetto di modifica in relazione alla presenza di barriere e di ostacoli che saranno rimossi a favore dell'adozione di facilitatori	Vedranno spostare l'attenzione dal concetto di specializzazione a quello di competenza per tutte le figure professionali coinvolte nel processo inclusivo attraverso la personalizzazione dei processi di apprendimento anche attraverso l'attivazione di sostegni diffusi

La ricerca è stata effettuata sui Dizionari di Pedagogia italiani (Dizionari specialistici) pubblicati tra il 1956 e il 2024 e reperibili, per convenienza, presso la Biblioteca Nazionale di Roma. In una prima fase, è stata svolta la ricerca delle seguenti parole chiave nel catalogo di pubblico accesso online del sistema bibliotecario nazionale (OPAC - SBN): “dizionario pedagogia”; “dizionario pedagogico”; “dizionario educazione”; “dizionario didattica”; “enciclopedia pedagogia”; “enciclopedia pedagogica”; “enciclopedia educazione”. Sono emersi complessivamente 37 volumi fisicamente presenti presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Roma. Di questi, a una seconda analisi, 12 sono risultati doppioni e 2 sono risultati volumi non pertinenti all'ambito pedagogico-didattico. Successivamente, si è proceduto alla ricerca delle voci “inclusione” e “integrazione” all'interno dei 23 volumi rimanenti (Tabella 2)³. In totale, 12 volumi (52,6 %) non contengono nessuna delle due voci, 7 volumi (30,2 %) contengono solo la voce “integrazione”, 1 (4,2 %) volume contiene solo la voce “inclusione” e 3 (13 %) contengono entrambe le voci.

³ Nei 23 volumi presi in considerazione, sono incluse due edizioni del volume del *Dizionario di Psico-Pedagogia* (Bertolini, 1980; 1969), due edizioni del *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (d'Arcais, 1987; 1982) e tre edizioni del *Dizionario di Pedagogia Clinica* (Pesci, Mani, 2022; 2018; 2013).

Tabella 2. Elenco dei dizionari consultati.

Autori	Anno	Titolo	Integrazione	Inclusione
Antonelli, G.	1956	<i>Dizionario di pedagogia</i>		
Lamanna, E.P., & Goretti, M.	1959	<i>Dizionario di pedagogia, psicologia, storia dell'educazione</i>		
Galluccio, A.	1964	<i>Dizionario dei termini filosofici e pedagogici: Con nozioni indispensabili per lo studio della filosofia e della pedagogia</i>		
Bertolini, P.	1969	<i>Dizionario di psico-pedagogia</i>	X	
	1980		X	
Istituto Superiore di Pedagogia	1969	<i>Dizionario enciclopedico di pedagogia</i>	X	
Scurati, C., & Lombardi, F. V.	1970	<i>Dizionario pedagogico ragionato: termini e problemi</i>		
Jalkotz, A.	1971	<i>La scuola dei genitori: Breve guida per i genitori attuali e futuri seguita da un piccolo dizionario per l'educatore</i>		
Flores D'Arcais, G.	1982	<i>Nuovo dizionario di pedagogia</i>		
	1987			
Laeng, M.	1989	<i>Enciclopedia pedagogica. Volume 1: Abaco Buzzati.</i>		
Bertolini, P., & Caronia, L.	1996	<i>Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione</i>	X	
Pacucci, M.	2005	<i>Dizionario dell'educazione</i>		
Prellezo, J. M., Malizia, G., & Nanni, C.	2008	<i>Dizionario di scienze dell'educazione.</i>		X
Genovesi, G.	2009	<i>Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: Lessico di base</i>	X	
Bertagna, G., & Triani, P.	2013	<i>Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative</i>		
Pesci, G. & Mani, M.	2013	<i>Dizionario di pedagogia clinica</i>	X	
	2018		X	X
	2022		X	X
Brandani, W., & Tramma, S.	2014	<i>Dizionario del lavoro educativo</i>	X	
D'Alonzo, L.	2019	<i>Dizionario di pedagogia speciale</i>	X	X
Kaiser, A., & Marcone, F.	2020	<i>Dizionario pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani</i>		
Simeone, D.	2024	<i>Dizionario di pedagogia generale e sociale</i>		

Dopo una prima lettura delle definizioni si è proceduto a escludere il volume che contiene solo la voce “inclusione” in quanto la curvatura data dalla descrizione del lemma è risultata non pertinente all’ambito pedagogico-didattico.

Partendo dall’analisi del lemma “integrazione”, questo compare per la prima volta nel 1969 nel Dizionario di psico-pedagogia curato da Piero Bertolini e nel Dizionario enciclopedico di pedagogia curato dall’Istituto Superiore di Pedagogia. Nel primo caso il Dizionario di psico-pedagogia fornisce una breve descrizione del lemma per cui l’integrazione è vista come:

Graduale sviluppo e maturazione delle funzioni del sistema nervoso o dello psichismo, secondo un ordine capace di dare loro una fondamentale unità. In psicologia, si parla di integrazione anche per indicare l’avvenuto processo di assimilazione e di incorporazione dei nuovi elementi nella struttura psichica già posseduta dall’individuo. Oggi è tuttavia assai frequente l’uso di questo termine in un’accezione sociologica (spesso con sfumature di senso spregiativo), per indicare l’avvenuto adattamento passivo al sistema sociale e socio-culturale esistente.

Il Dizionario enciclopedico di pedagogia fornisce invece una più ampia definizione distinguendo tra tre diverse accezioni. La prima vede l’integrazione come:

l’atto di rendere integra, o compiuta una cosa, o anche l’effetto di tale atto. [...] Lo sviluppo umano avviene per successive integrazioni e riorganizzazioni di schemi sempre più ampi di comportamento, per formazione di strutture mentali e di condotta sempre più complesse ed unitarie. Come risultato dell’integrazione si ha, nell’adulto maturo, una gerarchia di idee, di motivi e di valori, connessa ad una gerarchia di bisogni, dotata di una certa stabilità e dominata, abitualmente, da un principio unitario e unificante: l’ideale. A tale unificazione sul piano mentale, corrisponde, nell’uomo “integrato”, una coerenza e una unità nel comportamento. Lo sviluppo è un processo d’integrazione della personalità.

La seconda accezione intende l’integrazione come:

l’integrazione in un’unità superiore e comprensiva di tutti gli aspetti strutturali e dinamici, innati e acquisiti, che contraddistinguono una persona. Quell’integrazione è, nell’aspetto funzionale, un ideale: l’equilibrio tra le varie componenti la “costellazione” della personalità, dev’essere conquistato gradualmente, partendo da una fase di dispersione infantile, e attraverso situazioni di conflitto e di arresto. [...]

L’ultima accezione si riferisce a:

L’educazione come sforzo verso l’integrazione della personalità. Una personalità perfettamente integrata, sia dal punto di vista morale che psicologico, resta un ideale (incarnato nella persona di Gesù Cristo). La perfetta integrazione coincide con la piena maturità. [...] L’educatore deve tendere alla costruzione, nell’educando, di una ideologia unitaria, che investa tutta la vita, alla quale converga la forza di molte tendenze, organica, sommamente spiegatrice e soddisfacente. Lo stesso si dica per l’integrazione e cioè l’organizzazione e la gerarchizzazione delle funzioni, delle tendenze e delle forme di comportamento, secondo l’ideale fissato dalle “scienze dei fini educativi” e adeguato alla vocazione individuale. Senza un minimo di integrazione (nel senso di equilibrio tra le varie funzioni e tendenze) non è possibile uno sviluppo armonico e anche una vita morale responsabile. Da ciò non si dovrà indurre che ogni comportamento immorale sia da spiegare solo in funzione di “disintegrazione della

personalità”. Ma è certo che solo una personalità ben integrata ed equilibrata (quale si realizza in molti santi) è in grado di agire abitualmente e con una certa facilità in conformità alle leggi della sua natura razionale. Solo gli anormali gravi, privi di ogni integrazione, avranno bisogno di una vera psicoterapia, ma tutti devono essere portati, a mezzo dell’educazione, dalla dispersione psichica infantile, all’integrazione, sempre relativa, della personalità matura.

L’analisi risulta essere particolarmente lineare e l’uso degli indicatori del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche con specifica attenzione al *focus* adottato, è piuttosto immediata. L’idea comune è che ci sia un tutto ideale a cui ogni individuo deve tendere, per cui il *focus* risulta afferire al modello concettuale proprio dell’integrazione.

Questa tipologia di approccio negli anni e nei diversi dizionari che descrivono il lemma integrazione si affina ma non si modifica nel modello concettuale di riferimento, fino a giungere all’ultimo prodotto in ordine cronologico analizzato, il Dizionario di pedagogia speciale del 2019, curato da Luigi d’Alonzo. Il lemma è stato ampiamente descritto da Roberta Caldin che, partendo da una chiave etimologica “[...] dal latino *integratio*, ‘rendere intero o perfetto, supplendo a ciò che manca’, ‘integrare ciò che è incompleto, aggiungendo quanto è necessario’, ‘supplire al difetto con mezzi opportuni’” giunge a riferirsi al “nostro contesto italiano, all’esperienza dell’“integrazione scolastica”, ossia all’accoglienza, nella scuola ordinaria, di tutti gli allievi con disabilità”.

Nella descrizione viene fatto esplicito riferimento allo sfondo culturale del nostro Paese con approccio diacronico spesso riferibile alle normative scolastiche che di volta in volta sono state emanate, e Caldin conclude con una parte dedicata alle riflessioni della Pedagogia speciale in merito al lemma integrazione:

La prospettiva dell’integrazione si basa, in particolar modo, su un approccio bio-medico che tende a considerare la “disabilità” come un problema insito nella persona (e, dunque, non un prodotto sociale), nonché generato dal proprio deficit. Occorre diagnosticare, curare e provare a rendere completo ciò che viene visto come “difettoso”, “imperfetto”. L’allievo con disabilità va, dunque, educato attraverso risposte specialistiche che mirano a – riprendendo l’etimologia del lemma – “supplire ciò che manca”. In tal senso, l’integrazione scolastica vincola se stessa, principalmente, alla scolarizzazione degli studenti con disabilità nei contesti regolari e interviene prima sui singoli soggetti e poi sui contesti, incrementando una risposta specialistica, con un’attenzione ai cosiddetti bisogni educativi speciali. [...]

Per il lemma integrazione, l’approccio ermeneutico del “sospetto” non compie alcun disvelamento in quanto gli impliciti sono resi espliciti nelle singole descrizioni del lemma che viene, senza alcuna ombra di dubbio, ricondotto al *focus* del modello concettuale dell’integrazione così come descritto in Tabella 1.

Passando invece al lemma inclusione, l’analisi delle descrizioni risulta essere invece maggiormente sfidante. Il lemma compare in soli tre prodotti, due dei quali successive edizioni del Dizionario di pedagogia clinica curate da Guido Pesci e Marta Mani, una del 2018 e l’altra del 2022 e nel Dizionario di pedagogia speciale del 2019 curato da Luigi d’Alonzo, all’interno del quale il lemma è stato ampiamente descritto da Roberta Caldin.

Per quanto attiene al dizionario curato da Guido Pesci e Marta Mani, il lemma inclusione viene descritto nelle due versioni del 2018 e del 2022 come:

Concetto utilizzato per segnalare come l’esperienza scolastica debba essere un obiettivo significativo da garantire a tutti gli alunni, riconoscendo che ogni allievo ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono

proprie. Alla scuola e ai sistemi formativi in essa seguiti è perciò richiesto di tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni educativi, con l'obiettivo di costituirsi come comunità accogliente per tutti, nel rispetto del bisogno proprio di ciascuno senza distinzione. La Pedagogia Clinica che si appella alle caratteristiche qualitative dell'individuo che lo designano nella sua unicità e globalità e attira l'attenzione sul rispetto rivolto all'essere nella "persona" in relazione con il mondo inteso come protagonista di vita, persegue il concetto di inclusione da sempre.

In relazione al *focus* dei modelli concettuali di integrazione, *Relational Model* e inclusione rappresentati dagli indicatori assunti (Tabella 1) per l'analisi del linguaggio, dei discorsi e delle pratiche, l'approccio adottato nel Dizionario di pedagogia clinica ci riporta al modello concettuale dell'integrazione. Infatti, la descrizione risulta essere principalmente rivolta al soggetto, all'individuo che "ha caratteristiche, interessi, predisposizioni e necessità di apprendimento che gli sono proprie" e dove "alla scuola e ai sistemi formativi in essa seguiti è [...] richiesto di tenere conto di questa grande diversità di caratteristiche e di bisogni educativi". La descrizione non si colloca infatti con prospettiva relazionale alla ricerca di un equilibrio tra risposte del contesto e condizioni dei singoli individui, né tanto meno con prospettiva inclusiva propria dove sono i contesti che impediscono e limitano la partecipazione di tutti gli individui.

La descrizione del lemma "inclusione" di Roberta Caldin nel Dizionario di pedagogia speciale del 2019 curato da Luigi d'Alonzo è ampia, articolata e ricca di riferimenti e di spunti di riflessione. La descrizione si articola in: definizione; sfondo culturale; riflessioni pedagogico speciali; ricadute didattiche e pratiche.

La definizione fornita dall'autrice richiama l'ufficializzazione del termine avvenuto "per la prima volta in ambito educativo e riconosciuto a livello internazionale nel 1994, con la Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994), che segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento in ambito pedagogico e socio-culturale".

Successivamente, l'attenzione viene indirizzata allo sfondo culturale che, secondo Caldin, risulta essere modificato in relazione alla richiamata Dichiarazione di Salamanca, alla successiva Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) e alla Dichiarazione di Madrid del 2002. L'autrice conclude un'ampia riflessione sullo sfondo culturale asserendo che:

È, dunque, dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione scolastica e sociale, offrendo le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità e/o in situazioni di svantaggio crescano in ambienti facilitanti l'inclusione.

La descrizione del lemma prosegue con delle riflessioni pedagogico speciali e l'autrice sostiene che il termine inclusione sia entrato solo recentemente nel contesto italiano.

Questo termine, inizialmente, è stato prevalentemente impiegato in relazione all'"inclusione sociale", senza particolari riferimenti all'ambito dell'educazione. Solo successivamente, si è iniziato a parlare di inclusione anche in relazione alla scuola e ai "suoi" legami con "integrazione scolastica". Tuttavia, è bene ricordare che solo parzialmente l'inclusione ha a che vedere con gli allievi con disabilità o con problemi nelle scuole ordinarie; piuttosto, essa riguarda complessivamente la realizzazione di una società inclusiva, che comprende al suo interno anche un sistema educativo inclusivo ed equo [...].

La stimolante riflessione dell'autrice prosegue rivolgendo la propria attenzione alla necessità di "esplorare le teorie e le ideologie che indirizzano le azioni degli insegnanti" ritenendo che:

[...] con il termine inclusione risulta maggiormente opportuno parlare di un approccio complessivo che si riferisce alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica: guarda a tutti gli allievi (indistintamente/differentemente); interviene prima sul contesto, poi sul singolo, trasformando la risposta specialistica in ordinaria. L'inclusione indica una centratura sul contesto oltretutto sul singolo bambino come possibilità e diritto per tutti di accedere ai percorsi scolastici ordinari e non speciali o segreganti [...].

A questa dichiarazione di principio l'autrice aggiunge che l'inclusione:

- ha una dimensione sociale: l'obiettivo non è quello di “riabilitare”, poi socializzare, poi far apprendere, ma di integrarsi in un contesto scolastico ricco nel confronto con gli educatori, i docenti e con i compagni;
- può rendere tangibile l'appartenenza (e i processi di identità) a un gruppo educativo, alla classe, alla comunità scolastica ecc.;
- favorisce il percorso di apprendimento interindividuale e intraindividuale (co-costruzione del sapere nell'interazione).

La conclusione che l'autrice propone al lettore in relazione alla riflessione pedagogico speciale è certamente in linea con l'usuale interpretazione del lemma inclusione, ma, forse, ancora lontano dal modello concettuale proprio che dovrebbe sottendere il termine. Infatti, possiamo leggere che

Il costrutto di inclusione è senz'altro un concetto pedagogico, che si collega opportunamente al modello di riferimento della classificazione ICF (OMS, 2001): esso assume significato se va ampliandosi in funzione di una pedagogia inclusiva la quale, collocando la disabilità, la problematicità e lo svantaggio in un contesto più ampio e ricco di apporti interdisciplinari, dimostri di affrontare con competenza i funzionamenti specifici delle persone inserite nelle loro situazioni di vita. [...] Così, il progetto della scelta educativa (e la scelta della progettualità in ambito didattico) diviene l'obiettivo centrale di una educazione tesa a rivendicare costantemente il protagonismo del soggetto fragile, anche quando questo possa apparire (o, realisticamente, risultare) limitato e vulnerabile [...] I contesti educativi inclusivi possono risultare maggiormente adeguati nelle situazioni problematiche di disabilità e/o di svantaggio sociale, in quanto organizzati ad offrire percorsi articolati e personalizzati (proposte plurimodali, accessibilità mirata ecc.), a ridurre gli elementi ostacolanti (barriere architettoniche, pregiudizi, stereotipi, rappresentazioni sociali deviate...), all'interno dei territori di tutti (come la scuola): in tal senso, il contesto educativo inclusivo non riduce il deficit (la variabile irreversibile) o lo svantaggio già sedimentato, ma concorre alla riduzione dell'handicap, depotenziando, limitando o rimuovendo le variabili ostacolanti e le situazioni segreganti.

I nostri indicatori ci aiutano a escludere categoricamente che la descrizione del lemma possa essere ricondotta al modello concettuale dell'integrazione, ma alcuni elementi ci riportano al modello concettuale del *Relational Model* che si concentra su elementi di equilibrio tra condizione dei singoli individui che abitano un determinato contesto, ponendo in relazione caratteristiche del contesto e caratteristiche individuali delle persone. Questi elementi sono:

- il richiamo al modello bio-psico-sociale dell'ICF;
- il richiamo ad un contesto che “dimostri di affrontare con competenza i funzionamenti specifici delle persone inserite nelle loro situazioni di vita”;
- il richiamo al “protagonismo del soggetto fragile” a cui segue una specifica “anche quando questo possa apparire (o, realisticamente, risultare) limitato e vulnerabile”;
- l'esplicitazione che i contesti educativi inclusivi “possono risultare maggiormente adeguati nelle situazioni problematiche di disabilità e/o di svantaggio sociale, in quanto organizzati a offrire percorsi articolati e personalizzati (proposte plurimodali, accessibilità mirata ecc.), a ridurre gli elementi ostacolanti (barriere architettoniche, pregiudizi, stereotipi, rappresentazioni sociali deviate...)”.

Questi elementi non pongono il contesto come causa di disabilitazione o di limitazione per gli individui che lo abitano (indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali), ma lo collocano in prospettiva relazionale, come uno degli elementi da dover considerare, da un lato il contesto e la sua capacità di rispondere e modificarsi, dall'altro il singolo individuo con le proprie caratteristiche, il “soggetto fragile anche quando questo possa apparire (o, realisticamente, risultare) limitato e vulnerabile”. È l'individuo che risulta essere fragile, limitato e vulnerabile e non il contesto che lo rende tale in quanto incapace di essere contesto inclusivo per tutti, ma capace (forse) di essere contesto inclusivo relativo, se in grado di tenere in considerazione le specifiche caratteristiche di funzionamento di specifici individui.

4. CONCLUSIONI

L'indagine condotta evidenzia la rilevanza epistemologica dell'analisi linguistica nell'ambito della pedagogia speciale, mostrando come i dizionari specialistici costituiscano strumenti privilegiati per la ricostruzione e la sistematizzazione del lessico pedagogico. L'approccio adottato, ispirato all'ermeneutica del “sospetto”, ha permesso di mettere in luce le dimensioni implicite e i presupposti ideologici sottesi alle definizioni dei termini “integrazione” e “inclusione” all'interno di un ampio corpus di dizionari pubblicati tra il 1956 e il 2024.

L'analisi dei lemmi rivela una persistente centralità del modello medico - individuale nella concettualizzazione della *integrazione*, con un focus prevalentemente rivolto alla persona e alla compensazione del deficit. Questa impostazione si mantiene sostanzialmente invariata nel tempo, fino alla pubblicazione del Dizionario di psico-pedagogia di Bertolini (1996), che segna un primo spostamento verso una visione meno medicalizzata. In esso si afferma che “il concetto o la prospettiva dell'integrazione, invece, esige una serie di adattamenti reciproci del soggetto handicappato ma anche della scuola e dell'ambiente lavorativo implicati.”. Tale affermazione introduce un cambiamento concettuale rilevante, poiché propone di superare l'approccio centrato esclusivamente sul deficit individuale, proprio del modello medico, per orientarsi verso una prospettiva maggiormente sistemica e multifattoriale. Quest'ultima attiene al modello bio-psico-sociale, che riconosce l'interdipendenza tra caratteristiche individuali, contesto educativo e ambienti sociali per determinare le condizioni di partecipazione e apprendimento della persona. Questo cambiamento coincide temporalmente con la Dichiarazione di Salamanca (1994) e l'emanazione della Legge Quadro n. 104/92.

Questa prospettiva è ripresa nei dizionari successivi, ad eccezione delle tre edizioni del Dizionario di Pedagogia Clinica che rimangono ancorate a una prospettiva medica e talvolta salvifica, come dimostra l'affermazione: “L'intento è quello di modificare l'avvilente destino dei soggetti in difficoltà”. Questo evidenzia una forma di “resistenza lessicale” al riconoscimento del ruolo fondamentale che gioca il contesto in cui agisce la persona in qualità di facilitatore o barriera alla partecipazione.

Il termine “inclusione” compare nei dizionari analizzati in epoca più recente, con un ritardo significativo rispetto al suo impiego a livello internazionale e presenta una maggiore eterogeneità definitoria. Il concetto di inclusione, così come descritto nel dizionario curato da d’Alonzo tende a configurarsi secondo una prospettiva relazionale, che considera congiuntamente le caratteristiche individuali e le risposte del contesto, collocandosi quindi nel solco del *Relational Model* (Piccioli, 2020). Questa impostazione è coerente con le scelte politiche attuate in Italia che ha adottato il modello bio-psico-sociale proposto nell’ICF, utilizzato per la redazione del Profilo di Funzionamento (PdF), strumento fondamentale per la progettazione didattica ed educativa inclusiva.

Il *Relational Model* si pone in particolare sintonia con la Pedagogia istituzionale in generale, ed in particolare con il costrutto dello *sfondo integratore* (Canevaro, 1999), inteso come contesto educativo intenzionalmente orientato alla rimozione degli ostacoli, alla valorizzazione della differenza e alla co-costruzione di appartenenze. Questo sfondo, ben lontano dalla mera “accoglienza” dell’alunno con disabilità, si configura come uno spazio dinamico che coinvolge l’intero sistema educativo e le sue culture professionali. In questo senso, il *Relational Model* può essere letto come una sistematizzazione concettuale e una estensione analitica di quella stessa logica trasformativa dei contesti che la pedagogia speciale italiana ha elaborato già a partire dagli anni ’70.

La specificità italiana emerge ulteriormente nel confronto con altri contesti internazionali, dove il termine “integrazione” ha spesso mantenuto una connotazione adattiva e medicalizzante. In Italia, invece, ha rappresentato fin dall’inizio una sfida culturale e politica, orientata alla ridefinizione della scuola comune come luogo di partecipazione attiva e di giustizia educativa (de Anna, 2014). Il legame tra *sfondo integratore* e *Relational Model* testimonia quindi una continuità culturale, pur nella necessità di aggiornare i riferimenti teorici e di dialogare con i modelli più recenti a livello internazionale.

Infine, non sorprende che il paradigma dell’inclusione, sotteso ai Disability Studies non trovi ancora riscontro nei dizionari italiani, espressione di una tradizione pedagogico speciale unica a livello mondiale, che ha privilegiato approcci ecosistemici, attenti alle relazioni tra i contesti e tra le persone che li abitano (Canevaro, 2007).

Alla luce di quanto emerso, considerata l’importanza del linguaggio nella significazione della realtà, risulta fondamentale continuare a fare ricerca epistemologica. I dizionari specialistici, infatti, in quanto dispositivi epistemologici, riflettono e al contempo orientano le pratiche e le visioni pedagogiche. È pertanto fondamentale interrogare criticamente il lessico della pedagogia speciale. Solo attraverso una consapevole revisione dei significati e delle narrazioni sarà possibile promuovere contesti educativi realmente trasformativi, capaci di accogliere la complessità delle differenze e di generare appartenenze plurali e condivise.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli, G. (1956). *Dizionario di pedagogia*. Roma: Pia Società San Paolo.
- Bertagna, G., & Triani, P. (a cura di). (2013). *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative*. Brescia: La Scuola SEI.
- Bertolini, P. (1969). *Dizionario di psico pedagogia*. Milano: Bignami.
- Bertolini, P. (1980). *Dizionario di psico-pedagogia*. Milano: Ed. scolastiche Bruno Mondadori.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bloshchynskyi, I., Mishchynska, I., Pasichnyk, N., Kosenko, A., Plavutska, O., Zakordonets, N., & Hotsa, N. (2022). Peculiarities of Linguistic Analysis of the Text as a Language Learning Strategy. *World Journal of English Language*, Vol. 12, No. 5, pp. 49-58.

- Boldyrev, N. N., & Fedyaeva, E. V. (2023). Cognitive research methods in linguistics: conceptual-inferential analysis. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 14(3), 686-703.
- Brandani, W., & Tramma, S. (a cura di). (2014). *Dizionario del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia Speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2007). Introduzione. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 13-35). Trento: Erickson.
- Cimini, F. (2022). Querying linguistic definitions and grammatical rules in knowledge graphs. In *Proceedings of the LREC 2022 Workshop on Language Technology for Language Learning (LT4LL)* (pp. 57-65).
- D'Alonzo, L. (a cura di). (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- D'Alessio, S. et al. (2013). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e Inclusione*. Roma: Carocci.
- Farruxovna, B. Z., & Bahodirovna, Q. D. (2020). Syntactic analysis and comparative study of simple sentence structures and verb tenses of the German and Uzbek languages. *International Journal on Integrated Education*, 3(11), 324-328.
- Felski, R. (2011). Suspicious minds. *Critical Inquiry*, 37(2), 215-231.
- Flores D'Arcais, G. (a cura di). (1982-1987). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Milano: Edizioni Paoline.
- Fluck, W. (2019). Suspending suspicion? American literary criticism and the re-politicization of form. *American Literary History*, 31(1), 1-32.
- Galluccio, A. (1964). *Dizionario dei termini filosofici e pedagogici: Con nozioni indispensabili per lo studio della filosofia e della pedagogia*. Napoli: Casa Editrice Federico & Ardia.
- Gambino, R., & Pulvirenti, G. (2019). The neurohermeneutics of suspicion. A theoretical approach. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 10(1), 144-163.
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: Franco Angeli.
- Geanellos, R. (2000). Hermeneutic phenomenology: Reflections on its use as a research method. *The FQS Journal*, 1(2).
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*. Pisa: Del Cerro.
- Genovesi, G. (2006). *Scienza dell'educazione: il nodo della didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovesi, G. (2008). *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Genovesi, G. (a cura di). (2009). *Dizionario di scienza dell'educazione e di politica scolastica: Lessico di base*. Milano: Franco Angeli.
- Istituto Superiore di Pedagogia. (1969). *Dizionario enciclopedico di pedagogia*. Torino: S.A.I.E.
- Leeson, W., Resnick, A., Alexander, D., & Rovers, J. (2019). Natural language processing (NLP) in qualitative public health research: a proof of concept study. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919887021.
- Jalkotz, A. (1971). *La scuola dei genitori: Breve guida per i genitori attuali e futuri seguita da un piccolo dizionario per l'educatore*. Brescia: La Scuola.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. *Narrative Inquiry*, 14(1), 1-28.
- Kaiser, A., & Marcone, F. (a cura di). (2020). *Dizionario pedagogico della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Roma: Aracne.
- Koplenig, A., Popp, L., & Würzner, J. (2023). Measuring linguistic complexity in multilingual corpora: A method based on entropy. *Language Dynamics and Change*, 13(1), 1-27.
- Lamanna, E. P., & Goretti, M. (1959). *Dizionario di pedagogia, psicologia, storia dell'educazione*. Firenze: Le Monnier.
- Laeng, M. (a cura di). (1989). *Enciclopedia pedagogica. Volume 1: Abaco-Buzzati*. Brescia: La Scuola SEI.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Muliadi, A., Mukti, A., & Puspitasari, I. (2023). Hermeneutic approach of Paul Ricoeur in interpretation of the text. *Arus Jurnal Bahasa dan Sastra*, 2(2), 22-31.

- Medeghini, R. (2013). L'inclusione una lettura attraverso i disability studies Italy. http://www.icsbuonarroti.edu.it/images/2019.2020/formazione/academia/L_INCLUSIONE_UNA_LETTURA_ATTRAVERSO_I_DI.pdf
- Nazioni Unite. (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- Pacucci, M. (2005). *Dizionario dell'educazione*. Bologna: EDB.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Pesci, G., & Mani, M. (2013, 2018, 2022). *Dizionario di pedagogia clinica*. Roma: Armando Editore.
- Piccioli, M. (2020). *Relational model e cultural model come incontro tra integrazione e inclusione*. Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana (pp. 119-120). Pisa: Edizioni ETS.
- Prellezo, J. M., Malizia, G., & Nanni, C. (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- Scurati, C., & Lombardi, F. V. (1970). *Dizionario pedagogico ragionato: termini e problemi*. Milano: Le Stelle.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(4), 165-187.
- Simeone, D. (a cura di). (2024). *Dizionario di pedagogia generale e sociale*. Brescia: Scholé.
- Spence, D. P. (1994). The rhetorical voice of psychoanalysis: Displacement of evidence by theory. Harvard University Press.
- Terrell, C. (2016). The limits of critique. *Textual Practice*, 30(5), 787-790.
- Terrell, L. (2016). Reading with and against the grain: An ethics of suspicion. *Pedagogy*, 16(3), 481-492.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. (1994). Dichiarazione di Salamanca e Quadro d'azione per i bisogni educativi speciali. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: Accesso e qualità, Salamanca, Spagna, 7-10 giugno 1994. UNESCO.
- Yang, Y., & Li, Y. (2022). A review of research on language complexity. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 522-535.
- Zago, G. (2016). Il dizionario come biografia collettiva o prosopografia degli educatori italiani. *Società e storia*, 151(3), 571-576.

INCLUSIÓN Y DEPORTE: FORMACIÓN DE ENTRENADORES Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA UN CAMBIO CULTURAL

CLAUDIA MAULINI

Università degli Studi di Napoli Parthenope

ANTONIO CUCCARO

Università degli Studi Niccolò Cusano

CHIARA GENTILLOZZI

Università degli Studi di Macerata

ENRICO MIATTO

Istituto Universitario Salesiano di Venezia

1. EL DEPORTE COMO DERECHO Y CONTEXTO DE INCLUSIÓN

En las últimas décadas, la reflexión científica y pedagógica ha prestado cada vez más atención al papel del deporte en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, destacando su importancia educativa, social y cultural. En particular, la práctica deportiva inclusiva se reconoce hoy como un ámbito privilegiado para la aplicación del principio de igualdad de oportunidades y para la construcción de contextos capaces de acoger la diversidad como un valor. El deporte, de hecho, no es solo una práctica motriz o una estrategia de rehabilitación, sino que puede configurarse como un entorno intencionadamente educativo, en el que promover el desarrollo personal, relacional y social de cada individuo.

En el ámbito de la educación inclusiva, el deporte asume una doble función, tal y como subrayan autorizadas aportaciones internacionales y nacionales: por un lado, contribuye a garantizar el derecho a la educación, la equidad y la igualdad de oportunidades educativas; por otro, desempeña un papel activo para desencadenar, fomentar y potenciar los procesos de inclusión social de las personas con discapacidad (EUCAPA, 2024; Block, 2013; De Anna, 2009). Estas funciones se enmarcan en una visión del deporte como espacio simbólico y relacional en el que se construye pertenencia, se fortalecen las identidades personales y se desarrollan competencias transversales, contribuyendo a la realización de un proyecto de vida activo y participado.

La centralidad del deporte como herramienta de inclusión también ha sido reconocida formalmente por instituciones supranacionales.

Una referencia esencial es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por Italia en 2009, que reconoce explícitamente el derecho a participar en el deporte y en la vida cultural, recreativa y de ocio. El artículo 30 de la Convención insta a los Estados Parte a garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso, en igualdad de condiciones con las demás, a actividades deportivas inclusivas a todos los niveles.

El Plan de Trabajo de la UE para el Deporte 2017-2020 y su sucesor para el período 2021-2024 identifican explícitamente la promoción de la inclusión social, con especial atención a las personas con discapacidad y otros grupos desfavorecidos (UE, 2017; 2020), como una de las áreas prioritarias.

La ONU en su Agenda 2030 (ONU, 2015) consagra el papel del deporte como un importante facilitador del desarrollo sostenible y su creciente contribución a la consecución de los objetivos de salud, educación e inclusión social.

La Comisión Europea, en su Estrategia para los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030 (CE, 2021), reafirma la esencialidad de la accesibilidad y la inclusividad en la práctica del deporte para la plena participación en la sociedad como una actividad capaz de aumentar el bienestar y ofrecer oportunidades para que todos, incluidas las personas con discapacidad, desarrollen y utilicen su potencial.

Estos documentos hacen hincapié en la importancia de adoptar políticas deportivas inclusivas, apoyando el desarrollo de entornos accesibles y la activación de itinerarios de formación de practicantes deportivos capaces de responder a la pluralidad de necesidades educativas.

En esta perspectiva, es esencial adoptar un enfoque educativo y sistémico del deporte, que supere las visiones medicalizadoras y fragmentarias aún muy extendidas en la actualidad. De hecho, es necesario promover una cultura pedagógica de la inclusión, que reconozca en la práctica deportiva no solo un medio de bienestar físico, sino también un instrumento de ciudadanía activa, capaz de generar pertenencia, cohesión social y desarrollo humano. La inclusión, en este contexto, no puede reducirse al mero acceso o integración, sino que debe entenderse como una participación plena, significativa y autodeterminada, posibilitada por entornos educativos favorables y profesionales competentes.

2. PARTICIPACIÓN DEPORTIVA Y OBSTÁCULOS MEDIOAMBIENTALES

A pesar del reconocimiento formal del derecho al deporte de las personas con discapacidad y de los numerosos documentos institucionales que promueven el acceso al mismo, los datos más recientes dibujan un panorama todavía crítico en términos de participación real. Los dos últimos informes del Instituto Nacional de Estadística «Conocer la discapacidad» (ISTAT 2019; 2021) ponen de relieve cómo en Italia las tasas de participación en el deporte de las personas con discapacidad siguen siendo extremadamente bajas, especialmente en presencia de limitaciones graves. En concreto, solo el 9,1 % de las personas con discapacidades graves practica deporte de forma continua u ocasional, una cifra que aumenta hasta el 20,5 % cuando las limitaciones son menos graves. Además de estas dificultades, existen importantes disparidades territoriales: en el norte de Italia, el porcentaje de deportistas con limitaciones graves es del 11,9 %, mientras que en el sur desciende drásticamente hasta el 6,3 % (ISTAT, 2019, pp. 102-103).

Estos datos ponen de manifiesto la presencia de barreras estructurales, culturales y sociales que dificultan la inclusión deportiva efectiva. Según el modelo biopsicosocial, promovido por la Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (OMS, 2001), la participación de las personas con discapacidad no depende exclusivamente de factores individuales, sino que es el resultado de una compleja interacción entre características personales y factores ambientales. Desde esta perspectiva, el deporte se convierte en uno de los ámbitos en los que es posible observar claramente la función de los denominados facilitadores -es decir, elementos del contexto que favorecen la inclusión- y las barreras que, por el contrario, la dificultan.

La literatura científica internacional ha identificado diversos elementos del entorno que pueden actuar tanto como facilitadores como barreras para la práctica deportiva de las personas con discapacidad (Liu *et al.*, 2025; Saebu & Sørensen, 2011; Jaarsma *et al.*, 2014; Bodde & Seo, 2009). Entre las principales destacan:

- la disponibilidad, la accesibilidad física y la asequibilidad de las ofertas deportivas de la zona;
- la difusión de información sobre las actividades disponibles;
- la accesibilidad y la facilidad de uso de las infraestructuras;
- la presencia y el apoyo de compañeros con los que practicar deporte;
- las actitudes y las competencias específicas de los educadores deportivos;
- el apoyo de la familia, en particular de los padres;
- las condiciones sociodemográficas del hogar.

Todos estos factores, cuando no se tienen en cuenta adecuadamente, corren el riesgo de convertirse en obstáculos sistémicos para la participación activa. Como también subraya la Autoridad Garante de la Infancia y la Adolescencia (2018), garantizar el derecho al deporte de los niños y jóvenes con discapacidad requiere intervenciones ambientales y culturales específicas: es necesario crear lugares accesibles, poner en marcha procesos de formación específicos para los operadores deportivos, promover iniciativas inclusivas en los territorios y apoyar un cambio profundo de los paradigmas culturales. En particular, urge superar la idea aún arraigada de que el deporte para personas con discapacidad debe tener únicamente una función rehabilitadora, para reconocer y potenciar su valor educativo, relacional y transformador.

Este cambio requiere una acción conjunta entre instituciones, profesionales, familias y comunidades locales, que se centre en la calidad de la experiencia deportiva y no solo en el acceso formal. Sin una verdadera transformación de los contextos, la posibilidad de practicar deporte para las personas con discapacidad corre el riesgo de seguir siendo un derecho teórico, no realmente ejercitable.

3. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS Y PAPEL DE LOS ENTRENADORES EN EL DEPORTE INCLUSIVO

La formación de profesionales del deporte para personas con discapacidad, arraigada en modelos separatistas y centrada en una visión biomédica, ha demostrado ser inadecuada para abordar la complejidad de los retos educativos que plantea el deporte inclusivo. Como se señala en la contribución de Maulini (2024), es necesario liberarse de un enfoque que se limita a la categorización clínica de las discapacidades, para adoptar una perspectiva pedagógica que considere la discapacidad como parte de la experiencia humana y tenga como objetivo desarrollar en los entrenadores habilidades relacionales, reflexivas e innovadoras de enseñanza y diseño.

En el debate actual sobre la inclusión en el deporte, emerge con fuerza la centralidad de la figura del entrenador como agente educativo y catalizador de procesos transformadores. Ya no se trata solo de un técnico encargado de transmitir habilidades motrices, sino de un profesional de la educación capaz de crear condiciones relacionales, motivacionales y ambientales que faciliten la participación de todos los deportistas, independientemente de sus características o condiciones de partida. En esta perspectiva, el entrenador desempeña un papel similar al de un mediador educativo, capaz de leer la complejidad de las necesidades, adaptar estrategias y contenidos, y construir entornos deportivos acogedores y motivadores.

En este sentido, el entrenador no solo debe facilitar el aprendizaje técnico, sino que debe convertirse en un «arquitecto de experiencias inclusivas», capaz de construir entornos educativos en los que la fragilidad no se niegue, sino que se reconozca y valore como elemento constitutivo de la persona.

La relación educativa entre entrenador y deportista con discapacidad se caracteriza por una alta complejidad y un fuerte potencial transformador. Como señala Maulini (2019), abarca una multiplicidad de interacciones -cognitivas, afectivas, corporales y simbólicas- que hacen del deporte un contexto particularmente denso de significados formativos. Por ello, es necesario que el entrenador esté adecuadamente formado no solo a nivel técnico, sino también en la vertiente relacional, comunicativa y psicopedagógica. Misener y Darcy (2014), así como Patatas, De Bosscher y Legg (2018), destacan que la calidad de la experiencia deportiva de las personas con discapacidad depende en gran medida de la capacidad del entrenador para ofrecer un apoyo personalizado, potenciar las competencias individuales y crear un clima inclusivo en el que cada deportista se sienta reconocido y legitimado para participar.

En este sentido, el entrenador inclusivo debe ser capaz de adaptar las metodologías de entrenamiento a las necesidades específicas de los deportistas, promoviendo la participación activa de todos los individuos (Magnanini, 2018). Sus competencias deben incluir no solo la gestión de la diversidad a nivel motriz y funcional, sino también la capacidad de reconocer y potenciar las dimensiones emocionales, motivacionales y sociales de la práctica deportiva. El modelo de inclusión deportiva propuesto por Magnanini se basa en una serie de principios educativos fundamentales, como la accesibilidad, la aceptación, la participación activa y la cooperación, que permiten construir un entorno deportivo capaz de responder a las necesidades de todos.

Por lo tanto, una formación inicial y continúa adecuada de los entrenadores es un requisito previo para la aplicación de políticas inclusivas en el deporte. Sin embargo, como señalan Visentin (2016) y Magnanini, Moliterni, Ferraro y Cioni (2018), en el contexto italiano persisten importantes lagunas en la preparación de los operadores deportivos, en particular en lo que respecta a las competencias educativas y relacionales. La formación actual sigue estando fuertemente anclada en modelos técnico-prácticos, con poco espacio dedicado a la inclusión y la gestión de la diversidad. Este desajuste representa una barrera formativa y cultural que limita gravemente la eficacia de las intervenciones deportivas dirigidas a las personas con discapacidad.

Según la literatura, es necesario repensar la formación de los coaches de forma integrada, superando la lógica de las intervenciones sectoriales o adicionales. El conocimiento de los diferentes tipos de discapacidad, la adopción de estrategias inclusivas, la capacidad de trabajar en red con otros profesionales y familias, así como el desarrollo de una visión pedagógica del coaching, deberían convertirse en competencias básicas para todos aquellos que trabajan en el sector del deporte. En este sentido, Milošević (2025) propone un cambio de paradigma que no se limite a las adaptaciones técnicas, sino que promueva una profunda transformación cultural, en la que la discapacidad no se considere un obstáculo, sino un reto educativo y relacional.

La valorización de las diferencias y la construcción de entornos deportivos verdaderamente inclusivos dependen de la capacidad del entrenador para ejercer un liderazgo educativo, basado en la escucha, la cooperación y la promoción del bienestar global de los deportistas. Se trata de un cambio que afecta tanto a la dimensión profesional como a la ética del papel del entrenador, que se reconfigura, así como figura clave en la construcción de una sociedad más equitativa, participativa y respetuosa con la dignidad de cada persona.

4. MODELOS DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN: INFUSING APPROACH Y UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

A la luz de la creciente toma de conciencia de la importancia de la inclusión deportiva, es necesario replantearse estructuralmente los modelos de formación de entrenadores y operadores deportivos. Ya no basta con intervenir con módulos puntuales o con cursos especializados reservados a unos pocos: la inclusión debe convertirse en un principio fundador de la formación básica, profundizando en todo el marco teórico, metodológico y pedagógico de los programas de formación. En este sentido, hay dos enfoques especialmente eficaces e innovadores: l'*Infusing Approach* e l'*Universal Design for Learning* (UDL).

El *Infusing Approach*, desarrollado inicialmente en el contexto de la educación física adaptada (DePauw & Goc Karp, 1994; Rizzo *et al.*, 1997) y retomado más recientemente por Townsend *et al.* (2022) y Coates (2012), se basa en la idea de que los principios de la inclusión no deben añadirse a posteriori o en paralelo en los programas de formación, sino infundirse desde el principio, impregnando transversalmente todos los contenidos. Esto significa que la inclusión no se trata como un tema especializado en sí mismo, sino como una dimensión constitutiva de la práctica deportiva y del profesionalismo educativo.

En primer lugar, tal y como sugiere el *Infusing Approach*, es necesario que el tema de la inclusión sea transversal y esté presente desde la formación inicial de los practicantes deportivos, precisamente porque se trata no solo de la adquisición de estrategias inclusivas a integrar en la teoría del entrenamiento, en la iniciación al deporte, en las prácticas lúdico-deportivas, sino que requiere la puesta en marcha de un nuevo proceso cultural. Este proceso debe permitir mirar más allá del límite, dotarse de un nuevo horizonte de sentido hacia el que debe tender toda práctica deportiva, con la mirada puesta en las necesidades educativas especiales que conciernen a todos.

El *Infusing Approach*, como ha quedado bien documentado en la bibliografía, ha demostrado su eficacia no solo para impartir conocimientos relacionados con la discapacidad, sino también para promover una mayor colaboración entre colegas, un refuerzo del sentimiento de pertenencia y una auténtica implicación en las cuestiones de inclusión. Según Rizzo *et al.* (1997) y DePauw & Goc Karp (1994), este enfoque permite superar la lógica de los «especialistas en discapacidad» e impregnar todo el sistema de formación de una visión cultural integrada, que devuelve a los entrenadores la tarea de leer críticamente los contextos y diseñar experiencias transformadoras.

Por lo tanto, es necesario replantear la enseñanza del deporte de acuerdo con los principios del *Universal Design for Learning* (UDL), para promover una formación innovadora y verdaderamente integradora, a través de la cual los practicantes adquieran métodos, estrategias y técnicas específicas. El objetivo es la capacitación de los entrenadores, es decir, su capacidad para diseñar respuestas personalizadas, capaces de reducir las barreras al aprendizaje y de construir planes de estudios flexibles que respondan a las necesidades de todos y de cada uno.

El *Universal Design for Learning* (UDL), desarrollado originalmente en el contexto de la educación escolar, ahora también ofrece herramientas deportivas valiosas para construir entornos inclusivos (Pereira & Ith, 2024; Lieberman & Grenier, 2019; Sherlock-Shangraw, 2013; Ambretti & Orecchio, 2022). Este enfoque propone diseñar intervenciones accesibles para todos, empleando múltiples métodos de representación, acción y expresión: explicaciones verbales, demostraciones visuales, apoyos multisensoriales, estrategias personalizadas y herramientas inclusivas que hagan la

instrucción más accesible y comprensible, potenciando el potencial individual y promoviendo un entorno deportivo participativo y orientado al desarrollo de habilidades.

Esta formación básica permite adaptar respuestas específicas a las distintas necesidades educativas especiales y a las diferentes características de las personas con y sin discapacidad. Un entrenador formado según estos principios será capaz de adaptar las metodologías de la didáctica escolar innovadora al contexto deportivo y a:

- Capacitar el contexto, para responder a las necesidades de cada uno;
- Adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas al nivel de desarrollo y a las necesidades específicas;
- Promover actividades personalizadas, instrucciones claras y concretas, feedback positivo constante.

Estas estrategias pueden complementarse con metodologías basadas en pruebas, que también son eficaces en el contexto del deporte inclusivo: *Task Analysis*, Comunicación aumentativa alternativa (CAA), *Prompting e Fading*, *Token Economy*, *Shaping*, *Chaining*, *Modeling*, *Errorless Learning*, *Direct Teaching e Discrete Trial Teaching* (DTT) (Hajjar & McCarthy, 2022; Kurková & Scheetz, 2016; Smith & Patterson, 2012; Yanardağ, Yilmaz & Aras, 2010). Estas herramientas, cuando se integran desde una perspectiva educativa, son fundamentales para crear experiencias deportivas inclusivas y significativas para las personas con necesidades educativas especiales, contribuyendo a su bienestar y realización personal.

Combinando el *Infusing Approach* y el UDL, la formación de entrenadores puede evolucionar hacia un paradigma verdaderamente integrador, capaz de integrar conocimientos técnicos y pedagógicos y de emplear herramientas operativas. Se trata de una perspectiva que no solo responde a los retos de la discapacidad, sino que también eleva la calidad educativa de todo el sistema deportivo, fomentando entornos más justos, abiertos y generativos para todos.

5. HACIA EL CAMBIO CULTURAL: SINERGIAS EDUCATIVAS Y VALORIZACIÓN DEL SABER ASOCIATIVO

La realización de un deporte verdaderamente inclusivo, tal y como se ha expuesto en los párrafos anteriores, no puede prescindir de un profundo cambio cultural que afecte a los paradigmas educativos, organizativos y valorativos de las prácticas deportivas. No se trata solo de actualizar las competencias técnicas de los operadores, sino de reconfigurar el deporte como un dispositivo educativo e inclusivo, capaz de responder a las necesidades, deseos y proyectos de vida de cada persona, con o sin discapacidad. Este cambio requiere una visión sistémica, capaz de superar la fragmentación de las intervenciones y promover sinergias entre los distintos actores educativos e institucionales.

En esta perspectiva, las universidades y las carreras de ciencias del motor y del deporte tienen un papel central en la construcción de formaciones que integren conocimientos teóricos, experiencia práctica y sensibilidad pedagógica. Al mismo tiempo, es fundamental que estas vías se abran a la confrontación con los conocimientos experienciales adquiridos en las realidades asociativas, que desde hace décadas trabajan en el ámbito de la promoción de la inclusión a través del deporte. En efecto, las asociaciones representan a menudo los primeros laboratorios de innovación educativa e inclusiva, donde se experimentan prácticas capaces de combinar participación, relaciones significativas y desarrollo personal.

Sin embargo, esta riqueza del asociacionismo -formada por conocimientos tácitos, conocimientos situados, soluciones creativas a necesidades reales- corre el riesgo de permanecer invisible si no se explota adecuadamente. Por tanto, es necesario que la formación de entrenadores y operadores deportivos reconozca e incluya estos conocimientos, no como meras buenas prácticas, sino como aportaciones epistemológicamente relevantes, capaces de enriquecer la teoría pedagógica y la didáctica del deporte. Para ello, la investigación científica puede desempeñar un papel crucial: a través del análisis cualitativo de los contextos asociativos, es posible revalorizar aquellas experiencias que representan un patrimonio educativo colectivo, contribuyendo a una comprensión más profunda y articulada de la inclusión en el deporte.

El cambio cultural que se espera también implica una reinterpretación crítica del paradigma médico-terapéutico que ha dominado durante mucho tiempo el enfoque de la discapacidad en el deporte. Aunque este paradigma ha contribuido a reconocer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, a menudo ha resultado insuficiente para promover una participación plena, autodeterminada y significativa. Como señalan Corbett y Slee (2000) y Cronin *et al.* (2018), la verdadera inclusión exige una revolución conceptual, superando la lógica de la adaptación funcional y avanzando hacia la construcción de entornos deportivos inclusivos para todos. Esto implica una reconsideración de los enfoques transmitidos por el entrenamiento tradicional, y la ampliación de los repertorios de práctica adaptativa, especialmente para los atletas con discapacidades múltiples o severas (Pinder & Renshaw, 2019).

En definitiva, el entrenador inclusivo no es solo un profesional formado técnicamente, sino un educador capaz de leer la complejidad, construir relaciones significativas y transformar el contexto. Su papel es acompañar a cada deportista en el descubrimiento de sus propias posibilidades, fomentando la construcción de una identidad positiva y la plena participación en la vida deportiva y social. Para ello, es necesario que las instituciones de formación, las federaciones, las organizaciones del tercer sector y los organismos educativos trabajen juntos, en una perspectiva de corresponsabilidad y de co-planificación educativa.

Solo a través de esta alianza será posible generar una nueva cultura del deporte, centrada en la persona y en la relación, capaz de incluir, transformar y crecer. Una cultura que ya no considere la discapacidad como una limitación, sino como una de las múltiples formas de lo humano, y que haga de la inclusión no una excepción, sino una condición estructural de la experiencia deportiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambretti, A., & Orecchio, F. (2022). Universal design for learning and motor-sports activities for inclusive teaching. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 2(2).
- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2018). *Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità*. Istituto degli Innocenti. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2020-03/diritto-al-gioco-sport-bambini-ragazzi-disabilita.pdf>
- Block, M. E. (2013). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing.
- Bodde, A. E., & Seo, D. C. (2009). A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities. *Disability and Health Journal*, 2(1), 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2008.11.001>
- CE – Commissione Europea. (2021). *Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*. https://commission.europa.eu/publications/strategy-rights-persons-disabilities-2021-2030_it
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>

- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/136031100284883>
- Cronin, A., Rutter, J., Smith, J., & Gidlow, B. (2018). Exploring the meaning of sport, physical activity and physical education for disabled children and young people in England. *Disability & Society*, 33(10), 1595-1615. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1510971>
- De Anna, L. (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie: Ricerche, teorie e prassi*. FrancoAngeli.
- DePauw, K. P., & Goc Karp, G. G. (1994). Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(1), 3-13. <https://doi.org/10.1123/apaq.11.1.3>
- EUCAPA. (2024). *EUCAPA 2024 – Book of abstracts*. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 17, Article 10. <https://doi.org/10.5507/euj.2024.007>
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica. (2019). *Conoscere la disabilità: Indagine sulle condizioni di vita delle persone con limitazioni funzionali*. <https://www.istat.it/it/files/2019/07/Conoscere-la-disabilita.pdf>
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica. (2021). *La disabilità in Italia: Il quadro della partecipazione sociale*. <https://www.istat.it/it/files/2021/12/Report-Disabilita-2021.pdf>
- Hajjar, D. J., & McCarthy, J. W. (2022). Individuals who use augmentative and alternative communication and participate in active recreation: Perspectives from adults with developmental disabilities and acquired conditions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(1), 375-389.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. B., & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 871-881. <https://doi.org/10.1111/sms.12218>
- Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., & Lusher, D. (2022). Developing participation opportunities for young people with disabilities? Policy enactment and social inclusion in Australian junior sport. In H. Chaillée, R. Haudenhuyse, & L. Bradt (Eds.), *The potential of community sport for social inclusion* (pp. 107-125). Routledge.
- Kurková, P., & Scheetz, N. A. (2016). Communication strategies used by physical education teachers and coaches in residential schools for the deaf in the US. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae*, 56(1).
- Lieberman, L. J., & Grenier, M. (2019). Infusing universal design for learning into physical education professional preparation programs. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(6), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1614113>
- Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health*, 13, 1496631. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1496631>
- Magnanini, A. (2017). Inclusive coach between theory and practice. *International Journal of Sport Culture and Science*, 5(4), 364-374. <https://doi.org/10.14486/IntJSCS720>
- Magnanini, A. (2018). *Pedagogia speciale e sport: Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola ed extrascuola*. Soares Editore.
- Magnanini, A., Moliterni, P., Ferraro, A., & Cioni, L. (2018). Integrated sport: Keywords of an inclusive model. In *Proceedings of the 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society*. International Science, Culture and Sport Association.
- Maulini, C. (2019). *Educare allenando: Profili e competenze pedagogiche dell'operatore sportivo*. FrancoAngeli.
- Maulini, C. (2024). Dimorare la fragilità attraverso lo sport: La formazione degli allenatori per una pratica sportiva inclusiva. In E. Miatto (a cura di), *Frammenti di fragilità. Incursioni di pedagogia speciale*. Pensa MultiMedia.
- Milošević, Ž. N. (2025). Baskin as a new possibility in adaptive physical exercise. *Physical Culture / Fizicka Kultura*, 77(2). <https://doi.org/10.5937/fizkul2402021M>
- Misener, L., & Darcy, S. (2014). Managing disability sport: From athletes with disabilities to inclusive organisational perspectives. *Sport Management Review*, 17(1), 1-7.
- ONU – Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- ONU – Nazioni Unite. (2015). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile – Agenda 2030*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Patatas, J. M., De Bosscher, V., & Legg, D. (2018). Understanding parasport: An analysis of the differences between able-bodied and parasport from a sport policy perspective. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 10(2), 235-254.
- Pereira, L. C., & Ith, D. A. (2024). Using the universal design for learning framework to improve child and adolescent mental health. *Psychology in the Schools*, 61(9), 3728-3747. <https://doi.org/10.1002/pits.23036>
- Pinder, R. A., & Renshaw, I. (2019). The value of variability for performance, learning, and adaptability in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 215-219. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1514070>
- Pinder, R. A., & Renshaw, I. (2019). What can coaches and physical education teachers learn from a constraints-led approach in para-sport? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 190-205.
- Rizzo, T. L., Broadhead, G. D., & Kowalski, E. (1997). Changing kinesiology and physical education by infusing information about individuals with disabilities. *Quest*, 49(3), 229-237. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484230>
- Saebu, M., & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(5), 730-738. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2009.01097.x>
- Sherlock-Shangraw, D. A. (2013). Applying universal design for learning in physical education. *Palaestra*, 27(4), 26-30.
- Smith, V., & Patterson, S. Y. (2012). *Getting into the game: Sports programs for kids with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Townsend, R. C., Huntley, T. D., Cushion, C. J., & Culver, D. (2022). Infusing disability into coach education and development: A critical review and agenda for change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1920435>
- UE – Unione Europea; Consiglio dell'Unione Europea. (2017). *Piano di lavoro dell'Unione europea per lo sport 2017-2020* (2017/C 189/12). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52017XG0610%2801%29>
- UE – Unione Europea; Consiglio dell'Unione Europea. (2020). *Piano di lavoro dell'Unione europea per lo sport 2021-2024* (2020/C 419/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG1211%2801%29>
- Visentin, S. (2016). Facilitatori e barriere nella pratica sportiva di atleti con disabilità fisiche: Uno studio esplorativo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 121-136.
- WHO – World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://iris.who.int/handle/10665/42407>
- Yanardağ, M., Yılmaz, İ., & Aras, Ö. (2010). Approaches to the teaching exercise and sports for the children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(3), 214-230.

1. ARQUITECTURAS EDUCATIVAS SOSTENIBLES

La relación entre la arquitectura educativa y el desarrollo humano sostenible constituye un ámbito de estudio complejo e interdisciplinario, que integra conocimientos provenientes de la arquitectura, la planificación urbana, la ecología, la psicología y las ciencias sociales. En las últimas décadas, el propósito de la arquitectura educativa ha trascendido su función tradicional, limitada a proporcionar un espacio físico para las actividades de aprendizaje. En su forma actual, esta disciplina se configura como un entorno multifacético diseñado para promover el bienestar integral, estimular la creatividad y consolidar los valores de sostenibilidad en el contexto educativo (Pallasmaa, 2012; Barrett *et al.*, 2015). El análisis de los fundamentos teóricos y las implicaciones prácticas de la interacción entre la arquitectura educativa sostenible y el desarrollo humano resulta de considerable importancia tanto desde una perspectiva académica como social. Esta línea de investigación pone de relieve principios científicos esenciales y marcos conceptuales que evidencian el rol fundamental de los enfoques arquitectónicos sostenibles en la promoción de un progreso alineado con los preceptos del desarrollo sostenible. Estos espacios, planificados con enfoque crítico y reflexivo, aspiran a abordar los desafíos globales contemporáneos y a fomentar trayectorias de desarrollo que contemplen dimensiones múltiples e interconectadas.

Esta perspectiva exige crear puentes interdisciplinarios con otros campos del conocimiento, especialmente la educación, fomentando espacios inclusivos y equitativos que apoyen el desarrollo personal, el aprendizaje colectivo y un bienestar integral (Mallon *et al.*, 2023).

La arquitectura educativa sostenible, por lo tanto, pone el foco en diseñar espacios de aprendizaje que no solo prioricen la sostenibilidad ecológica, sino que también promuevan el bienestar social y psicológico. No obstante, su alcance va más allá del contenido académico y las metodologías pedagógicas, enfatizando el impacto de los entornos físicos –tanto formales como informales– donde se desarrolla la enseñanza. Así, la arquitectura educativa sostiene un papel central en la promoción de la creatividad, la consolidación de la inclusión social y la preservación del equilibrio ecológico. Al considerar los espacios educativos, esta visión sugiere que el diseño arquitectónico debe facilitar estados emocionales positivos, mitigar el estrés y estimular el desarrollo cognitivo. Estas ideas pueden vincularse ampliamente con el concepto de biofilia propuesto por Wilson (1984), el cual subraya la conexión inherente del ser humano con la naturaleza. Las aportaciones de Wilson han influido profundamente en el diseño educativo contemporáneo, alentando la incorporación de elementos naturales y espacios al aire libre dentro de los entornos de aprendizaje. Este diseño biofílico no solo promueve la sostenibilidad, sino que también contribuye a optimizar la salud mental, potencia la creatividad académica y fortalece la conexión emocional de los estudiantes con su entorno físico.

También es esencial integrar los principios del diseño inclusivo en la arquitectura educativa, de forma que los espacios diseñados respondan eficazmente a las múltiples necesidades de todos los estudiantes. Esto requiere la adopción de estrategias que no solo acomoden a personas con diversas formas de discapacidad, sino que también promuevan ambientes que reflejen y celebren la diversidad cultural, socioeconómica y física. En este sentido, una arquitectura educativa sostenible debe trascender el compromiso con la

protección del medio ambiente y extenderse hacia la promoción de la equidad y la inclusión social. Mediante el diseño cuidadoso, estos espacios educativos pueden facilitar interacciones enriquecedoras entre individuos de diversos orígenes, fomentando un sentido de pertenencia compartido que contribuya a la construcción de un sistema educativo equitativo e interconectado. Más allá de su función esencial como lugar de transmisión del conocimiento, las instituciones educativas son entornos dinámicos en los que se modelan valores, se inculcan ideales y se favorece la comprensión de los retos globales actuales. A través de un diseño deliberado y consciente, escuelas y universidades –pero también todos los lugares con valor educativo– pueden transformarse en espacios propulsores de colaboración, creatividad y sostenibilidad, facilitando la formación de individuos socialmente responsables y comprometidos.

Los análisis teóricos de Henri Lefebvre (19991; 2003) sobre la arquitectura social han evidenciado esta estrecha interconexión entre las características físicas de los espacios y las dinámicas sociales que allí se desarrollan. Lefebvre sostiene que el diseño de los espacios públicos tiene un impacto determinante en las interacciones sociales, proporcionando escenarios adecuados para estimular la colaboración, el respeto mutuo y el compromiso comunitario. Desde esta perspectiva, la arquitectura educativa supera su mera funcionalidad operativa para emerger como un factor clave en el fortalecimiento del tejido social a nivel local. De manera particular, instalaciones educativas diseñadas bajo criterios inclusivos, accesibles y concebidas además como centros abiertos para la comunidad fuera del horario escolar se convierten en palancas valiosas para promover la interacción social, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo comunitario.

2. CODISEÑAR ENTORNOS SOSTENIBLES DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

En el contexto educativo contemporáneo, la sostenibilidad no se limita a los aspectos ecológicos o económicos, sino que se extiende a las prácticas educativas y a los entornos de aprendizaje. El diseño de entornos sostenibles de aprendizaje se ha convertido en una prioridad para las escuelas, no solo para reducir el impacto ambiental, sino también para mejorar la experiencia educativa mediante la promoción de la inclusión, la participación activa y la innovación. En este contexto, el concepto de codiseño surge como una práctica fundamental para concebir espacios escolares que no solo sean sostenibles, sino también centrados en el estudiante y orientados al proceso de aprendizaje. El codiseño para la creación de entornos sostenibles de aprendizaje representa una oportunidad para promover una educación más inclusiva, participativa y centrada en los estudiantes. A través de un proceso colaborativo que involucra a todos los actores –desde docentes hasta estudiantes, directivos escolares, familias y la comunidad en general– es posible crear entornos de aprendizaje tanto físicos como virtuales que respondan a las verdaderas necesidades del desarrollo y del aprendizaje. Estos espacios pueden ser funcionales, acogedores y, lo más importante, sostenibles. De este modo, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos del proceso educativo para convertirse en participantes activos que contribuyen al diseño y evolución de sus propios entornos de aprendizaje. Este enfoque se basa en una visión inclusiva y participativa, como lo subrayan Sanders y Stappers (2008), quienes definen el codiseño como un proceso en el que diferentes personas, con habilidades diversas, trabajan juntas para diseñar soluciones que respondan mejor a sus necesidades y expectativas. Según el estudio de Arnstein (1969) sobre la escala jerárquica de participación, el codiseño promueve la cocreación y el empoderamiento de los participantes, estimulando al mismo tiempo procesos de identidad social y colectiva vinculados a los espacios.

En un entorno de aprendizaje diseñado mediante codiseño, se apoya a los estudiantes en la expresión de sus opiniones, ideas y necesidades. Se desarrollan habilidades de diálogo, reflexión e interacción entre pares. A través de este proceso, los estudiantes adquieren una mayor conciencia de sus propios estilos de aprendizaje y desarrollan competencias críticas como la reflexión y la colaboración. Además, los docentes, en su papel de facilitadores del proceso, pueden adaptar mejor las actividades didácticas a las

necesidades reales de los estudiantes, promoviendo una relación educativa más equitativa e inclusiva (Ainscow, 2019). Como también sostienen los estudios de Roschelle y Penuel (2006), el codiseño favorece la creación de comunidades escolares más sólidas, en las que todos los actores se sienten comprometidos con el proceso educativo. Al participar en el diseño de sus espacios de aprendizaje, los estudiantes adquieren habilidades importantes no solo en el ámbito académico, sino también en relación con la vida cívica y la responsabilidad social.

En este contexto, la sostenibilidad no debe ser vista solo como un objetivo ecológico, sino como una visión compleja que también abarca la sostenibilidad social y educativa. Como señala Boys (2010), un entorno de aprendizaje sostenible no debe ser solo “verde” en términos medioambientales, sino que también debe promover prácticas de enseñanza que fomenten la inclusión, la interacción, la autonomía y la participación activa del alumnado. Codiseñar entornos sostenibles de aprendizaje representa tanto un reto como una oportunidad significativa para transformar las escuelas en lugares que no solo eduquen, sino que también actúen como modelos de sostenibilidad, inclusión e innovación. Involucrar a estudiantes, docentes, familias y comunidades locales en el diseño de los espacios escolares responde no solo a la necesidad de reducir el impacto ecológico de los edificios, sino también a la necesidad más amplia de construir un sistema educativo más participativo, inclusivo y centrado en el bienestar del alumnado y de la comunidad más amplia (Griffiths, 2020). La sostenibilidad, por tanto, no debe considerarse como un elemento aislado, sino como una dimensión que impregna todas las áreas de la educación: desde los contenidos curriculares hasta los espacios físicos y las prácticas docentes (UNESCO, 2015). En este proceso, el codiseño es un enfoque fundamental, ya que promueve la colaboración, la responsabilidad y la participación activa de todos los actores educativos, creando entornos de aprendizaje que sean genuinamente sostenibles a largo plazo (Roschelle, Penuel & Shechtman, 2007).

3. CODISEÑO DE ECOSISTEMAS EDUCATIVOS EXTENDIDOS

La noción de codiseño de ecosistemas educativos extendidos se refiere a la creación de entornos de aprendizaje que trascienden las paredes del aula, involucrando a toda la comunidad educativa y al entorno social y natural circundante. Este enfoque reconoce que el aprendizaje no ocurre únicamente dentro de los espacios institucionales, sino que se extiende a la comunidad, la naturaleza y las experiencias cotidianas. Al integrar estos elementos en el proceso educativo, se promueve una educación más holística, contextualizada y conectada con la realidad. Esto implica reconocer y valorar los aprendizajes que ocurren fuera del aula tradicional, como en la comunidad, en la naturaleza, en actividades extracurriculares y en la interacción con diferentes actores sociales.

El codiseño en este contexto implica la participación activa de todos los actores en la creación y gestión de estos ecosistemas educativos. Esto incluye a estudiantes, docentes, familias, comunidades locales, organizaciones sociales y otros actores relevantes. A través de procesos participativos y colaborativos, se diseñan y gestionan espacios y actividades que favorecen el aprendizaje en diversos contextos y situaciones. Este enfoque promueve la corresponsabilidad y el compromiso de todos los involucrados en el proceso educativo. La implementación de ecosistemas educativos extendidos requiere una visión integral y estratégica que considere diversos aspectos, como la infraestructura, los recursos, las metodologías pedagógicas, las políticas educativas y la formación del profesorado. Es necesario desarrollar políticas y prácticas que favorezcan la integración de los diferentes contextos de aprendizaje y promuevan la colaboración entre los diversos actores. Además, es fundamental proporcionar formación y apoyo a los docentes para que puedan gestionar eficazmente estos ecosistemas educativos y aprovechar las oportunidades que ofrecen. En la investigación-acción titulada “Ecosistema educativo difuso: Redes conectivas entre escuela y ciudad”, trabajaron conjuntamente, en un equipo interdisciplinario, educadoras, pedagogas y urbanistas, quienes colaboraron con el objetivo de superar los límites disciplinares

convencionales para desarrollar redes interconectadas entre las escuelas y las comunidades circundantes, con el fin de fomentar “paisajes de aprendizaje difuso”. Esta labor implicó la identificación de espacios compartidos entre escuela y ciudad a utilizar como centros de aprendizaje descentralizados, el diseño de modelos espaciales acordes a las necesidades de las comunidades locales, la conceptualización de soluciones arquitectónicas para escuelas integradas armónicamente en su entorno y la creación de microproyectos destinados a promover aulas difusas centradas en la sostenibilidad educativa, cultural y urbana.

La iniciativa involucró una red de ocho instituciones escolares –de escuelas primarias y secundarias de la región de Friuli Venezia Giulia– que manifestaron la intención de revalorizar espacios, prácticas pedagógicas y modelos didácticos conforme a los principios expresados en “Futura: diseñar, construir y habitar la escuela” (MIM, 2022). El proyecto se estructura en diversas fases y actividades (fase de planificación; fase de exploración crítica; fase de rediseño y revalorización; fase de devolución). En el presente contexto, nos limitaremos a analizar el laboratorio de codiseño, objeto central del presente artículo. Las actividades desarrolladas en el laboratorio tuvieron como objetivo reimaginar el entorno escolar y urbano a partir de las necesidades y demandas reales expresadas. La estructura de los laboratorios se articuló en seis momentos operativos principales:

- a) bienvenida inicial y check-in para compartir con los participantes los objetivos de la actividad;
- b) estimulación preliminar mediante imágenes, orientada a la reflexión sobre temas clave, como la transformación natural y urbana a lo largo del tiempo o, según la edad de los participantes, a través de álbumes ilustrados;
- c) observación directa del lugar objeto de revalorización, con especial atención a las sensaciones percibidas, incluidas las táctiles, olfativas y visuales;
- d) mapeo cognitivo y afectivo-emocional de los espacios analizados;
- e) modelado grupal del concepto proyectual mediante el uso de materiales reciclados;
- f) devolución final y check-out, con una síntesis del trabajo realizado y la narración, por parte de los participantes, del modelo creado.

La experiencia en los laboratorios permitió verificar la existencia de una “topografía vivida” (Iori, 1996), es decir, una percepción del espacio potenciada por la dimensión sensorial y por la participación activa de los sujetos implicados. Estos aspectos influyen de forma determinante en los procesos de aprendizaje, ya que habitar espacios percibidos como “fríos, abandonados, poco iluminados, sucios” condiciona negativamente la permanencia en ellos, el desarrollo de actividades y genera una sensación de malestar. En cambio, los espacios que se perciben como capaces de suscitar “alegría, apertura, compartición” pueden favorecer un “saber hecho de comprensión y coparticipación” (Decandia, 2011, p. 13).

La reconsideración de los espacios se llevó a cabo a través de un proceso participativo de codiseño, el cual evidenció las contribuciones ofrecidas por los diferentes actores en la construcción de una realidad comunitaria más integrada. Este enfoque permitió además comprender profundamente el sentido de pertenencia a los espacios, transformados ahora en lugares, promoviendo una visión innovadora de los mismos como catalizadores del crecimiento colectivo (Massey, 1991; Edward & Usher, 2000). El resultado de este proceso fue la elaboración y adopción de una identidad renovada, capaz de expresar los valores y aspiraciones de los sujetos que habitan y perciben emocionalmente determinados lugares (Palladini, 2018). Las percepciones sensoriales –incluyendo el contacto táctil con superficies y objetos, los estímulos auditivos provenientes de sonidos y voces, e incluso los olores característicos– contribuyen a la creación de un vínculo profundo con estos entornos. A través de dichas experiencias sensoriales se evocan recuerdos y se consolida un auténtico sentido de pertenencia, promoviendo a la vez un aprendizaje más profundo y significativo. Este proceso renueva el propio concepto de adquisición del conocimiento, transformándolo en una experiencia vivida e intrínsecamente vinculada con la identidad individual y

colectiva, reforzando tanto el bienestar personal como el comunitario. Las actividades desarrolladas dieron origen a mapas comunitarios renovados (Clifford, 2006), entendidos como expresiones colectivas derivadas de procesos participativos, en los que los lugares son reinterpretados mediante la autorrepresentación identitaria y valorativa. De ello surgió la posibilidad de estructurar un auténtico sentido de “lugar comunitario”, que encierra un mapa imaginario de emociones, afectos, memoria colectiva y narrativas históricas, en claro contraste con la homogeneidad abstracta de los “no-lugares” (Augé, 2009), en los que con frecuencia se reconvierten muchos espacios sociales, incluidas las escuelas.

4. CONCLUSIONES

La intersección entre la arquitectura educativa sostenible y el desarrollo humano representa una frontera prometedora tanto para la investigación académica como para su aplicación práctica. Los espacios educativos deben actuar como entornos dinámicos que apoyen el aprendizaje activo y que respondan profundamente a las necesidades sociales, culturales y emocionales del alumnado. El concepto de flexibilidad debe ir más allá de la simple disposición física de las aulas para crear espacios capaces de acoger enfoques educativos diversos, que despierten la curiosidad, fomenten el diálogo significativo y promuevan la investigación como eje central del proceso formativo. No obstante, la flexibilidad por sí sola no es suficiente si estos espacios no encarnan también la inclusividad, garantizando el acceso a estudiantes de diversos orígenes culturales, situaciones económicas y capacidades físicas.

El diseño educativo debe enfrentar las desigualdades sociales mediante esfuerzos intencionales por ofrecer oportunidades equitativas y satisfacer los requerimientos específicos de cada estudiante. Esto exige una integración cuidadosa entre la adaptabilidad espacial y las prácticas pedagógicas que celebren la diversidad y promuevan la inclusión, estableciendo ambientes donde el desarrollo intelectual vaya de la mano con la eliminación de barreras sistémicas. Al fusionar principios de diseño adaptativo con marcos de referencia socialmente conscientes, las escuelas pueden convertirse en espacios que empoderen a todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales.

Rediseñar los espacios educativos e innovar en los entornos de aprendizaje supone ir más allá del concepto tradicional de aulas y escuelas. En la educación actual, el objetivo ya no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que se orienta hacia la creación de ambientes que promuevan la creatividad, la colaboración, la interacción y el desarrollo, tanto a nivel individual como colectivo. Este enfoque evidencia la importancia de articular de forma estrecha e integrada la pedagogía con la arquitectura. Los espacios educativos no deben interpretarse como simples recipientes pasivos del aprendizaje, sino como entornos dinámicos e interactivos capaces de estimular el pensamiento crítico, la autonomía y el diálogo entre generaciones.

Para alcanzar este propósito es imprescindible un enfoque integral que conjugue los principios pedagógicos –como guía del proceso de aprendizaje– con un diseño arquitectónico capaz de responder a las transformaciones y exigencias constantes de la educación. Los espacios educativos deben no solo resolver las necesidades actuales, sino también prever y adaptarse a los futuros retos, contribuyendo al desarrollo humano sostenible. La unión entre pedagogía y arquitectura resulta fundamental porque impacta directamente en la creación de entornos flexibles, dinámicos y sostenibles, esenciales para formar ciudadanos globales responsables. Dichos espacios han de facilitar aprendizajes alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, asegurando que el crecimiento personal ocurra en sintonía con las demandas sociales y ambientales. En última instancia, la sostenibilidad de la educación no depende únicamente de la creación de espacios adaptables, sino de impregnar dichos entornos con un firme compromiso con la equidad y la inclusión. Estos ambientes enriquecen el desarrollo integral del estudiante, fomentando el crecimiento y las oportunidades para todos. Este es un componente esencial de

una pedagogía justa e inclusiva. La integración del diseño educativo con la sostenibilidad ambiental, por tanto, no se limita a la creación de espacios ecológicos. Se trata de generar contextos que promuevan una cultura de sostenibilidad, tanto desde el punto de vista ambiental como desde la perspectiva social y educativa. Las escuelas deben concebirse como lugares que no solo transmiten conocimientos, sino que también facilitan la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad local. Los espacios físicos en los que se produce el aprendizaje deben transformarse en espacios de cocreación, donde el conocimiento no sea un proceso unidireccional, sino una experiencia compartida que implique a todos los participantes en un intercambio continuo y recíproco. Los modelos de cocreación que promueven un enfoque participativo, como el codiseño, son fundamentales para desarrollar ambientes que respondan a las verdaderas necesidades del alumnado, ya que les permiten contribuir activamente al diseño de su propio entorno educativo. En conclusión, el diseño de los espacios escolares debe evolucionar de una mera respuesta a las necesidades arquitectónicas a un proyecto integrado educativo y pedagógico, que coloque en el centro la experiencia de aprendizaje y el bienestar de quienes habitan estos espacios.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). Developing equitable education systems: Challenges, responses, and lessons learned from international experience. *Journal of Educational Change*, 20(3), 289-308.
- Augé, M. (2004). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 85(1), 24-34.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Boys, J. (2010). *Towards creative learning spaces: Re-thinking the architecture of post-compulsory education*. Routledge.
- Clifford, S. (2006). Il valore dei luoghi. In S. Clifford, M. Maggi, & D. Murtas (Eds.), *Genius loci. Perché, quando e come realizzare una mappa di comunità* (pp. 1-11). IRES Piemonte.
- Decandia, L. (2011). *L'apprendimento come esperienza estetica. Una comunità di pratiche in azione*. Franco Angeli.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalisation and pedagogy: Space, place and identity*. Routledge.
- Griffiths, T. G. (2020). Education to transform the world: Limits and possibilities in and against the SDGs and ESD. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 73-79.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto: Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- Lefebvre, H. (2003). *The urban revolution*. University of Minnesota Press.
- Mallon, M. N., Nichols, J., Foster, E., Santiago, A., Seale, E., & Brown, R. (Eds.). (2023). *Exploring inclusive & equitable pedagogies: Creating space for all learners*. Association of College and Research Libraries.
- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, 38, 24-29.
- MIM. (2022). *Linee guida FUTURA. Progettare, costruire e abitare la scuola*.
- Palladini, I. (2018). *Nel profondo del paesaggio. Percorsi nella narrativa emiliana contemporanea*. Franco Angeli.
- Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. Wiley.
- Roschelle, J., & Penuel, W. (2006). Co-design of innovations with teachers: Definition and dynamics. <https://repository.isls.org/bitstream/1/3563/1/606-612.pdf>
- Roschelle, J., Penuel, W., & Shechtman, N. (2007). Designing formative assessment software with teachers: An analysis of the co-design process. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2(1), 51-74.
- Sanders, E. B. N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18.
- UNESCO. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

TEACHING ACTION AS A SPACE FOR THE ENHANCEMENT OF DIVERSITY THROUGH EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: A CRITICAL-REFLECTIVE APPROACH

GIUSEPPE LIVERANO

University "G. d'Annunzio" – Chieti-Pescara

1. INTRODUCTION

From an inclusive perspective, teaching practice (Paparella, 2014; Parmigiani, 2010) – understood as the teacher's theoretical-practical-reflective knowledge or as the science of teaching-learning fuelled by experience (Damiano, 2012; 1999) – represents a moment and space for promoting the valorization of anthropological and cultural diversity. However, pedagogically and ethically misaligned approaches often impede the development of transformative potential. Contexts intended for students' holistic growth can devolve into spaces of necrodidactics (Liverano, 2025; Barca, Liverano & Romeo, 2025), generating exclusionary education. This drift produces hegemonic and subaltern dynamics characterized by paralyzing discrimination, confinement, and systemic marginality. True education, conversely, fosters critical autonomy, ethically guides the use of knowledge, cultivates intellectual emancipation, and liberates – or, as Noam Chomsky (2017; 2019) argues, "helps people think for themselves" and "assume intellectual autonomy." Developing an ethically and pedagogically grounded culture prepares individuals for deep hermeneutical engagement with events, interpreting their formative significance while maintaining epistemic openness to the unprecedented, emerging phenomena, and scientific progress. For instance, an older teacher with robust pedagogical training may demonstrate greater readiness to integrate innovative educational technologies than a younger but less culturally structured colleague, despite the latter's chronological proximity to the age of artificial intelligence. This underscores how epistemic competence determines adaptability in critical situations. Anthropological nature and personal culture thus profoundly influence behavior and, specifically for teachers, their pedagogical actions. This theoretical study, drawing on formative experiences in schools participating in a dropout-prevention project, first highlights intrinsic criticalities in teaching that may manifest as necrodidactics (a complex construct whose epistemological validity will be examined), generating exclusion. It then clarifies the author's stance on technology integration in education – a current pedagogical debate – and conducts a critical-reflective analysis to demonstrate how embodiment, culture, and educational technologies, under the teacher's pedagogical direction, can serve as formative resources for valuing anthropological and cultural diversity.

2. FROM NECROPOLITICS TO NECRODIDACTICS

Cameroonian philosopher Achille Mbembe, in his investigation of pre- and post-colonial political dynamics in African states such as Cameroon, reworks Foucault's notion of biopower. Foucault (1976) argued that post-WWII European states repurposed power – previously a coercive sovereign tool – into a political apparatus to manage citizens' lives across all domains. Mbembe extends this analysis: in colonial contexts like Cameroon, the state wields power not to enhance life but to determine "who may live and who must die" physically and symbolically. This implicit hierarchy selects access to resources –

economic, healthcare, or educational – effectively excluding marginalized groups. Here, power becomes oppressive, legitimizing cultural hierarchies, violence, and discrimination.

Analogously, necrodidactics transposes necropolitics into pedagogy. This paradigm exposes a pathological distortion of educational power: teachers become agents of epistemic, cultural, and social hegemony rather than critical mediators of emancipation. It manifests through practices that establish geo-formation or formative topogenesis (Liverano, 2025) - a social mapping of educational spaces hierarchizing students, consciously or unconsciously designating who merits inclusion and who is relegated to the margins. When teachers persistently misuse educational power (even unintentionally), they crystallize preexisting inequalities, annihilate non-hegemonic knowledge, and devalue linguistic, cultural, and cognitive diversity. Teaching loses its ethico-political valence, becoming a site of symbolic violence that normalizes exclusion and imposes dominant cognitive-behavioral paradigms. These intangible barriers obstruct inclusion as a "cultural object" (Damiano, 2004), constituting micro-dynamics of necrodidactics involving teacher embodiment, culture, and technology-ambivalent factors that profoundly shape pedagogical outcomes. The lexical choice of "necrodidactics," ethically resonant, invites collective consciousness-raising about reimagining teaching as a political and moral act (Damiano, 2009) oriented toward cognitive justice and epistemic equity. Thus, critiquing necrodidactics aligns with a transformative horizon centered on critical-ecosystemic pedagogy. This framework deconstructs power-knowledge-context asymmetries through conscious, responsible deployment of embodiment, culture, and technology. Its challenge is to replace dehumanizing pedagogy with inclusive epistemologies and technologies, advancing an ethico-political, transformative teaching praxis: biodidactics. Critical-ecosystemic pedagogy integrates Freirean conscientization (Freire, 2020) with an ecological perspective, framing classrooms as interdependent networks of human, cultural, and environmental relations. Teachers adopting this approach can transform education into resistance against structural inequalities, where educators and learners collaboratively deconstruct dominant knowledge and replace obsolete materials with innovative solutions. Teaching becomes self-critical and reflective, democratizing cognition and recognizing diversity as a generative civilizational resource. This demands rethinking teachers' roles – from epistemic authorities to facilitators of dialogic co-construction – and renewing students' scholastic lives.

3. EXAMPLES OF EXCLUSIONARY PEDAGOGY FROM A DROPOUT-PREVENTION PROJECT

During the observations carried out as part of training actions related to a project on early school leaving, carried out in some schools in the city of Taranto, to understand how much the didactic action and the use of the teacher's educational power could positively or negatively influence the behavior and lifestyle of students in the classroom, several microdynamics of necrodidactics were recorded which, directly or indirectly, have generated devastating effects on the entire educational context.

On a methodological level, especially in the classes of the technical vocational institute that participated in the project, observation has repeatedly highlighted a frontal teaching that is almost never engaging and in line with the educational trajectories of the children: often the teachers, in order to introduce concepts of mechanics or technology, insisted on complex theoretical explanations rather than engaging the students in practical laboratory activities, despite the interest shown by the students and the learning difficulty encountered by some of them through theoretical study.

On an epistemic level, the example of a history lesson was emblematic of how knowledge is often presented by teachers as a sterile and immutable resource, and, above all, completely disconnected from real problems and contextual dynamics. Specifically, a lesson on the Italian Resistance was deprived of

the analysis of social tensions and possible connections with what is happening in this historical moment for the recognition and respect of some contemporary civil rights. From a linguistic point of view, during observations carried out in those classes that welcomed students with a migrant background, there was a constant use of a dominant cultural register, to the detriment of other cultures that remained unanchored from the live teaching action. Despite the request of some students to refer, during the Italian lesson, to poetic texts by poets of African culture, the teacher has never contemplated this alternative as an inclusive teaching opportunity and enhancement of non-European cultures. In the selection of content, in fact, a very rigid Eurocentric register has emerged and little inclined to promote transversal equity. With regard to the relationships in the classroom between students and teachers, they often reflected discriminatory dynamics, when teachers systematically ignored the interventions of some students from degraded socio-economic backgrounds and with a lower cultural background, always turned their attention towards the same students or, thinking of promoting inclusion, decided for the obligatory use of compensatory tools even when they were not necessary, thus intensifying the sense of marginality and discrimination. Even the management of the groups appeared authoritarian, ending up normalizing repeated symbolic violence, revealed through reprimands, sometimes truly humiliating. In addition, in some cases it appeared to be disinclined to use affectivity as a catalyst for learning and as a strategic factor for generating meaningful relationships, demonstrating weak didactic direction and poorly structured pedagogical training. Finally, the evaluation process has also strongly penalized students with a good critical approach but little inclined to memorization. In light of all the Italian and European regulatory references on inclusion, it is no longer possible to tolerate teaching that does not educate within school contexts. To reverse the trend, therefore, an epistemological reversal is needed that places teachers and students at the center of biodidactics, that is, of a didactics that, through a critical and ecological approach and continuously connected to the context, is able to activate all the dimensions of the subject in formation, to emancipate and arouse in them a desire for new knowledge.

4. TEACHER EMBODIMENT AND CULTURE IN TEACHING-LEARNING: A CRITICAL-ECOSYSTEMIC REFLECTION

Teacher embodiment and culture are constitutive dimensions of pedagogy, and as such, they exert a structurally ambivalent influence on educational phenomena, both in an emancipatory and in an oppressive sense, configuring a pedagogical dialectic intrinsically connected to the potential heterogenesis of educational purposes. The teacher, within a class, is not a foreign body; he is an integral part and the body of the teacher, as Elio Damiano (2007, p. 174) argued, is the seat, *par excellence*, of the affections. As such, the body is the guardian of the dimension of affectivity. The teacher's body acts, therefore, as also repeatedly highlighted by Claude Pujade Renaud (2012), represents the place to explore that hidden dimension that is affectivity that is expressed through physicality and sensuality, which is not disconnected from the ethics of teaching, far from it, since the harmony between ethics and affectivity is revealed in the ability to translate emotions and feelings into morally just actions, within bonds in which the subjects who relate to each other mutually recognize the value of the other and act with responsibility and respect (cf. Perla, 2024). The teacher's body assumes the role of an instrument capable of revealing the centrality of knowledge in the life of the class group. It is configured as a double epistemic device, that is, as a repertoire and as a hermeneutical mediator through which the teacher facilitates the process of approaching knowledge and curiosity towards circumscribed cognitive domains. He uses gestures, postures, movements, tone of voice, movements seeking contact, invents himself as an actor, screenwriter (Damiano, 2009, p.175) in order to support his students in this process of unveiling knowledge, developing a sincere and free interest, transforming and growing. Grounded by the embodied perspective of cognition and by the "recognition of a dynamic dialogicity between organism and environment, which,

together, have created the premises for an apprehensive, communicative, simulative and vicarious potential of corporeity in teaching-learning processes" (Sibilio & Galdieri, 2022, p. 191), corporeity becomes a vehicle of meaning and meanings and a tool that, in the continuous connection with the context, triggers stimulation of all dimensions of the subject. Enable context mediation. This dialectical process allows access to knowledge through the stratified experiences that the subject makes and that contribute to the identity structuring of the subject, an identity that, in turn, "is strongly involved in building and directing knowledge and learning, since it delimits a location, a perspective, a point of observation on oneself and on others (Lo Presti, 2016, p. 58). The teacher who is aware of his or her own body and how he or she relates to the context, can use it to convey security, openness and empathy: eye contact, a relaxed posture, non-invasive proximity to students, are factors and stratagems that can prove useful in building an inclusive climate, because they encourage active participation. Students who interact with teachers capable of using these factors to make the teaching action more and more assertive, decoding through the mediation of corporeity, signals of acceptance and intentional listening, of enhancement of their diversity and sense of belonging to the context, develop a greater availability towards the training proposals of teachers. However, corporeity can also be used in a non-educational way, ending up conveying implicit hierarchies, messages with a discriminatory value, symbolic violence. In non-verbal communication, a rigid posture aimed at representing a coercive power, an authoritarian gesture that contemplates a way of looking judgmentally or using the training space in a discriminatory way, to the point of physically marginalizing some students – when they are always located within a class group the boundary training spaces, and in any case, more paralyzing – microteaching interventions can result in micro-aggressions: physical intrusiveness or intimidating use of one's body can generate anxiety or a sense of inferiority and even, a sense of physical and psychological oppression. It is important to highlight how influential the distorted use of corporeity can be with subjects who present vulnerabilities and how paralyzing it can be to place a pupil who has the characteristics of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in positions that prevent free movement and maneuvering skills within certain established educational boundaries. This drift produces situations and mechanisms of hegemony and subalternity, characterized by paralyzing, discriminatory, confinement, systemic marginalization dynamics. True education, on the other hand, emancipates, makes us freer, promotes critical autonomy, ethically orients the use of knowledge, and therefore makes us more cultured. In the management of corporeity, the teacher is called upon to exercise attention and responsibility for which his or her cultural background also plays a decisive role. In this perspective, a teacher who has developed a pedagogically and ethically based culture is better disposed to a process of deeper understanding of the events that occur and to contemplate them as acts that educate and form, moreover guarantees greater openness and acceptance of the new and to novelties. The process of adaptation, for example, to technological innovation in the educational field is a complex challenge to which teachers of all levels have reacted differently. As part of a project on early school leaving developed in some schools in the city of Taranto, from 2020 to 2023, empirical evidence has recurrently revealed a greater disposition to technological adaptation in teachers of advanced age but with a solid pedagogical cultural background compared to colleagues close to the age of artificial intelligence, but lacking practical wisdom and a structured cultural framework. Teachers with a pedagogical and ethically based culture were more able to generate teaching settings congruent with the training needs and learning trajectories of the children, to correctly interpret the students' requests, to activate multisensory vicarious repertoires to intercept unexpressed needs, and in general, they appeared more attentive to problematize the teaching-learning process, to promote equity and inclusion, to encourage a critical and dialectical approach aimed at identifying shared solutions to the educational criticalities highlighted in the classroom. All this, most likely as a consequence of a cultural matrix ontologically oriented towards the promotion of care, listening and affectivity as a catalyst for learning and a fundamental element for building meaningful relationships; a way of teaching attentive to the emotional life of students, to their integral growth so as to help them become aware and responsible citizens of public affairs. The teacher's dialogic capacity and the promotion

of a critical and transformative approach in the classroom will favor the introduction of plural perspectives, aimed at deconstructing stereotypes, eliminating implicit hegemony, reducing inequalities, promoting an ecology of knowledge and harmony between the different cultures to which they belong. It will be easier for the teacher who has developed this culture to mediate between diversities, promote and enhance diversity, create a more engaging and motivating teaching that manages to be embodied with the context and involve all the dimensions of the subjects in training. To transform teaching into biodidactics, that is, into teaching that arouses the spirit and activates an inner movement in the subjects. A didactic that integrates commitment, effort, motivation, interest, involvement, offers students the opportunity to experience *hic et nunc* a transformation, a growth that involves the cognitive, enabling, emotional, socio-relational, and, most of all, moral dimensions. A biodidactic is, therefore, a didactic that renews, animates, urges the student to a permanent dialogue with his inner world to operate a continuous renewal of himself by means of a desire that "becomes a source of critical and reflective openings" (Bruni, 2016, p.75) promoting in the subject the awareness of a formative evolution that takes place day after day, since it is constantly accompanied by that desire in turn fueled by an agapic and erotic drive towards knowledge that is substantiated in interest and curiosity, in the first approach (*eros*) and in the deep penetration of knowledge, when that interest and curiosity are transformed into *agape*. It is a teaching that promotes self-determination because it facilitates in students the development and assumption of a method of proceeding and learning and the understanding that there will be no meaningful learning, without commitment and without a multisensory exploration, whose goal is to promote cognitive abilities, activate silent energy, restore balance, generate a harmony that derives from a newfound well-being and psychophysical comfort. This awareness implies that in the process of universal design of teaching activities with an inclusive methodological orientation, it is necessary to consider new paradigms of educational architecture capable of guaranteeing, through educational actions, psycho-physical development, the stimulation of perceptual sensitivity, the possibility for students to live multisensory experiences, as factors integrally focused on self-development in a holistic sense. Ultimately, a didactics, in some ways, in line with the principles of biophilic design (Wilson, 1984; Ulrich, 1993; Scott, 2020). Biodidactics is an embodied dialogue between context, body and mind of the subjects in training, in which the dichotomy between theory and educational practice is overcome, since it recognizes that every learning process is, simultaneously, the combination, interconnection and inter-development (coevolution) of a biological, relational, capacitating, cultural, affective-emotional stimulation of the subjects. In biodidactics, corporeity, like culture and, in particular, the physiology and biology of the various actors, become epistemological and pedagogical resources that are decisive for the outcomes of the didactic action and capable of modifying educational contexts ecologically and in terms of sustainability. These latter dimensions or variables prove once again that there is an "alliance" between biology and pedagogy (Frauenfelder, 1994), but nevertheless between pedagogy, physiology and ecology. However, it is good to consider that there is non innate predisposition to this embodied dialogue, although for some it may be natural and spontaneous to activate it. Students must be educated by the teacher who, in the biodidactic perspective, uses corporeity, culture and, today more than ever, technologies as ethical and formative resources, since embodied dialogue must generate a refinement of intellectual and physical capacities, virtues, skills and, in general, of all those forces that act positively and that constitute the inner world of the subject. The didactic commitment must be functional to accompany the students to self-motivate and to understand that, from experience and, therefore, from this embodied dialogue, the greatest teaching can be grasped which, that is, in its educational intentionality and to grow, educated by the teacher, is contained its deepest intimacy, for which the embodied commitment is adherence to a freedom to which he now has full access. And this educating the student's will and embodied dialogue is the most complex and challenging task for the teacher and the beating heart of teaching, for which we need that elevated culture which, in many ways, can be traced back to sustainable training and leadership (Liverano, 2025).

5. TECHNOLOGY AS A CRITICAL RESOURCE IN TEACHING: EXAMPLES

Like corporeity and culture, educational technologies can also play a decisive role in teaching action if used critically and ethically. The current pedagogical debate is divided between those who believe that technology, used within educational contexts, generates more risks than benefits and those who should play a decisive role in the teaching-learning process, albeit with the simple role of didactic prosthesis, as a different use would hide threats that educational figures would not be able to manage. These uncertainties about effectiveness, risk management and, in general, "the integration of digital technologies in schools require a deep pedagogical reflection" (Mishra & Koehler, 2006). The research informs us that technologies, with great impact, are changing teaching approaches and transforming the role of the teacher and teaching contexts that are becoming increasingly interactive, thus promoting deep learning, where knowledge is experienced through a socio-constructivist paradigm of knowledge construction. The integration of educational technologies in the teaching-learning process promotes a bioactive, living, dynamic, flexible educational ecosystem that can be modulated to the educational needs of all students, promoting in them the involvement and discovery of the pleasure that derives from the interest and participation in the construction of new knowledge and from the active role in the modification of the environments in which they act. In this process, the role of the teacher is decisive. Technologies, in fact, if used with a conscious and responsible pedagogical direction, can take on a transformative role in teaching-learning processes, acting as catalysts for the enhancement of anthropological and cultural diversity and as tools capable of promoting epistemic equity. Their emancipatory potential lies in the teacher's ability to use them as critical extensions of a teaching oriented towards the deconstruction of cognitive hierarchies, the protection and enhancement of marginalized identities, and the inclusion of all. However, although the desirable orientation is very clear, technologies in the classroom often turn into uneducational tools when used uncritically or passively. New technologies bring with them "the ability to interact autonomously with users and to open up to virtual worlds that profoundly influence the human experience. The relationship between the human and the digital cannot be considered only as interaction, but must be seen as integration" (Mancini & Sebastiani, 2024, p. 148) which can hide risks of dehumanization of subjects in training and deprivation of critical and reflective autonomy, with negative repercussions on the development of social and collaborative skills and on cognitive abilities themselves. It often happens that students delegate artificial intelligence to carry out an assignment, being replaced, for example, in writing a text. This process by which technologies such as AI favor immediate and standardized responses end up inhibiting students' critical thinking and creativity, promoting superficial learning that often refers to non-authoritative sources. Overexposure to multimedia stimuli, when not regulated or self-regulated, risks negatively affecting attention, hindering students' concentration and other executive functions. The gap in access to digital tools should not be underestimated, which is still a challenge that has not been met and that every day, within school contexts, accentuates inequalities. These are just some of the many threats that an unconscious and irresponsible use of technologies could generate. To avoid such impacts, therefore, it is essential to use them in a critical and ethical-political way which, in essence, means adopting them with full awareness and knowledge of the advantages, limits and ethical implications. Therefore, as Mancini and Sebastiani argue (Ibid.), it is necessary "to avoid the mistake of considering new technologies as neutral from a moral point of view, since they reflect and perpetuate the values embodied in their design and functioning". The implementation of educational technologies in school contexts must be considered a resource, for teachers and students, functional to the achievement of educational objectives, the development of critical thinking and the maturation of ethical responsibility. This implies the need to guide students to reflect systematically on how they should be used and to identify common and mandatory rules of engagement and use, and a shared vocabulary and a pertinent use of technical terms, sometimes used improperly (cf. Vivanet, 2014, p. 99). Media Education, as an expression of all those "forms of prevention of the abuse of technological tools" (Distefano & Giamberini, 2024, p.

128) [...] and as a domain interested in identifying a "mindset that is as critical and reflective as possible, which is able to analyze the contents and experiences that the web (and more generally the digital world) offers us on a daily basis" (Ibid.), has a decisive role. In essence, it means, as underlined by Franco Cambi, (2002, p. 9) "being able to question technology, where it leads us, how it transforms us and give "effective" answers that can be made to act in society itself. Contrary to what sometimes happens at school, technology must favor and enhance the centrality of students in the teaching-learning processes and prevent addiction phenomena that are a harbinger of attention and hyperactivity disorders and other learning disorders. The aim is to accompany students along a path that liberates and emancipates through a digital awareness to be carried out at school, which, as an institution, must play a "fundamental role in shaping an educational environment that integrates digital resources in an ethically responsible way" (Mancini & Sebastiani, 2024). The emancipatory potential of educational technologies is realized through a pedagogical intentionality promoted by the teacher aimed at problematizing their use at school, in order to help students overcome the passive attitude to assume a more critical, productive, collaborative, transformative, but, above all, ethical one. Access to knowledge mediated by technologies, in particular artificial intelligence, highlights the critical-transformative potential of these tools, through horizontal models of knowledge sharing that highlight a greater openness to a process of democratization in knowledge. Technologies can develop personalized learning solutions capable of accommodating the different training needs of students, favoring authentic transformative experiences that expand the possibilities of deep learning, through the integration of augmented reality environments. In this direction, educational policies must recognize the position that educational technologies can take in school contexts to foster their transformation into educational ecosystems. In this perspective, technologies, as critical extensions, can act as a useful support, both to enhance the cognitive dimension and the ethical and relational integrity of the main actors of the training action, transforming the educational action into an ever-open construction site of cognitive democracy, regulated by an ethical gaze. In this sense, the teaching process as an anthropological, cultural and moral project on students always acquires political and transformative value, since the teacher will be personally engaged in an action of authentic and credible testimony, to give an example of self-reflection and self-criticism on his own didactic action in order to continuously modify and improve it, also on the basis of the continuous feedback he receives from students, in a perspective of constant synergy and collaboration, from educational design to evaluation. In some countries, especially in the Anglo-Saxon countries, some technologies, in particular some apps, are used by teachers themselves as self-critical agents, as a resource to identify the weaknesses of their teaching action, for example to understand if the teacher has privileged the relationship only with some students or if he has acted in such a way as not to value the diversity of all, or to highlight whether he supported more of a Eurocentric culture, rather than all the cultures present in the chamber in a fair way. In this sense, with a view to using corporeity, culture and technology as ethical-political tools, the teacher will be able to transform the teaching action into a space capable of promoting emancipation, equity and inclusion. In some Anglo-Saxon countries, the use of particular educational technologies in the classroom is configuring an epistemological revolution in the teacher's ability to promote self-criticism and self-reflexivity in order to transform and improve teaching action through technologies, used as self-critical tools capable of detecting and deconstructing micro-dynamics of cognitive and spatial hegemony in the classroom. These technologies are able to quantify and qualify the distribution of dialogic dynamics among students and between students and teachers, detecting imbalances in participation and identifying attitudes and behaviors of the teacher that are not functional to the didactic and educational objectives. They are able to return diagnostic reports that the teacher can use to unmask mechanisms of individual and systemic exclusion that he or she has operated consciously and unconsciously. In this way, he can renegotiate with students the use of corporeity, his culture, his gestures in favor of better pedagogical direction and authentic processes of equity and inclusion. They help the teacher to problematize the didactic action, to promote reflection among students, to collectively decipher the geographies of the

educational power of the teacher in the classroom so as to transform and improve the educational space in which he acts, towards the structuring of an educational ecosystem. The integration between critical awareness of the culture and corporeity of the teacher in didactic action and critical evaluation of educational technologies represents a real revolution that can reconfigure, from below, school dynamics as microcosms in which to promote justice and epistemic equity, basing the transition from inclusive rhetoric to living and transformative teaching praxis on certain and shared information.

6. CONCLUSIONS

Embodiment, culture, and educational technologies – guided by critical-reflexive pedagogy – become invaluable resources for inclusive, transformative didactic ecologies. Framed ethically, they valorize diversity as a core asset. Teachers thus transform into architects of formation, deploying these elements to restore balance in dissonant educational contexts. In harmonized ecosystems, plural knowledge spaces protect diversity against global homogenization, redefining schooling as a sanctuary of epistemic equity.

REFERENCES

- Barca, A., Liverano, G., & Romeo, F. P. (2025). Sustainability, affectivity and community engagement to prevent school drop-outs and cultivate hopeful planning. *Open Journal of Humanities*, 19, 1-27.
- Bruni, E. (Ed.). (2016). *I modi dell'educare*. Carrabba.
- Cambi, F. (2002). La «questione della tecnica» e la pedagogia. *Studi sulla formazione*, 2(13), 21.
- Chomsky, N. (2017). *Capire il potere*. Il Saggiatore.
- Chomsky, N. (2019). *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*. Piemme.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere degli insegnanti. Due studi sulla conoscenza pratica dell'insegnamento*. Università degli Studi di Parma. <https://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf>
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Cittadella.
- Damiano, E. (2012). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Armando.
- Distefano, C., & Giamberini, E. (2024). The added value of immersive music labs in school design: for creative and critical use of technology. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I*, 196(1), 114-130.
- Fraunfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una possibile alleanza*. Liguori.
- Freire, P. (2022). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Liverano, G. (2024). La leadership dei docenti per la promozione di una cultura dell'inclusione. In M. Muscarà, A. Romano, & C. Giaconi (Eds.), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. ETS.
- Liverano, G. (2025). Necrodidattica e inclusioni esclusive e dispersive: la didattica delle reti territoriali come prospettiva etica per lo sviluppo di alunni migranti. *Q-times. Journal of Education, Technology and Social Studies*. In progress.
- Lo Presti, F. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza. *Formazione & Insegnamento*, 16(1), 55-64.
- Mancini, R., & Sebastiani, R. (2024). Innovazione educativa nell'era digitale: il ruolo chiave della scuola nell'integrazione etica delle nuove tecnologie nei processi formativi, 2(1), 141-151.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pamigiani, D. (2010). Dispositivi, ambienti, artefatti. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola.
- Paparella, N. (2014). *L'agire didattico*. Giapeto.

- Perla, L. (2024). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Scholé.
- Pujade Renaud, C. (2012). *Le corps de l'élève dans la classe*. Harmattan.
- Scott, S. (2020). Learning spaces: Biophilic design in school. <https://www.teachermagazine.com.au/articles/learning-spaces-biophilic-design-in-schools>
- Sibilio, M., & Galdieri, M. (2022). Il potenziale corporeo nell'azione didattica. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & F. Torlone (Eds.), *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 191-201). Firenze University Press.
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia. Biophobia, and natural landscape. In S. Kellert & E. O. Wilson (Eds.), *The biophilia hypothesis*. Island Press.
- Vivanet, G. (2014). L'efficacia delle tecnologie digitali a scuola: una revisione critica delle evidenze empiriche. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(2), 95-100.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

IL TRANELLO DEL TRATTO. MISURARE LA DISABILITÀ TRA CULTURE, CONFINI E ORIZZONTI INCLUSIVI

GRAZIA LOMBARDI

University of Urbino

1. UN' EDUCAZIONE PER TUTTI: SLOGAN O IMPEGNO CONCRETO?

“Education for all” è uno slogan potente, che durante la grande rivoluzione culturale degli anni Settanta ha raggiunto tra le più significative espressioni ideologiche delle società contemporanee. Sebbene nel tempo siano stati compiuti progressi significativi rispetto all'educazione delle persone con disabilità permangono, ancora oggi, nel panorama internazionale, approcci molto diversi tra le differenti culture, alcune delle quali adottano una visione inclusiva più articolata e completa rispetto ad altre. Un recente studio (Byrne, 2019), che ha esaminato i rapporti dei vari Paesi sull'applicazione dell'articolo 24 della Convenzione ONU del 2006, in riferimento all'educazione inclusiva, ha messo in evidenza grandi difficoltà e ritardi, da parte delle nazioni sottoscriventi, nel fare fede agli impegni presi. In molti casi, infatti, continuano a esistere scuole separate soprattutto per bambini e bambine, ragazzi e ragazze con disabilità più complesse (Ianes & Zagni, 2024).

Si tratta di costrutti paradigmatici che variano profondamente tra culture e sistemi educativi riguardo alla percezione, alla presa in carico ed alle politiche governative adottate nei confronti delle persone che vivono tale condizione esistenziale. Sebbene la legislazione internazionale cerchi di dare definizioni univoche al costrutto d'“inclusione” (Medeghini 2018), l'impiego dello stesso termine, come messo in luce da molti autori, cela una serie di incongruenze e sovrapposizioni semantiche sovrastrutturali (D'Alessio, Medeghini, 2009). La scelta delle terminologie relative ai processi inclusivi, infatti, racchiude profonde connotazioni epistemologiche (Gaspari, 2023) e rappresentazionali: non si tratta solo di una questione linguistica, ma di una diversa percezione del costrutto di “disabilità” sia nel “tempo” che nello “spazio”. In tal senso, ciò che viene considerata una situazione di disabilità in un contesto culturale, può non esserlo in un altro¹. In tale ottica, i grandi sistemi di classificazione della condizione di salute e disabilità come l'ICD-10² e l'ICF³ pur segnando una svolta epocale nel superamento di una visione esclusivamente medicalizzata del costrutto di disabilità devono fare i conti con la mancanza di consenso o con i differenti significati attribuiti ai termini come “integrazione”, “disabilità”, “funzionamento”, “partecipazione” o “inclusione” rendendo difficile, di fatto, l'applicazione di politiche inclusive realmente coerenti e sensibili alle specificità culturali. Si tratta di concetti astratti, culturalmente connotati e in continua evoluzione, mai pienamente stabili né universalmente condivisi poichè sono segnati da “confini”. Ne derivano posture polisemiche di carattere storico, etico-valoriale, geopolitico, culturale, filosofico, linguistico; basti pensare in un'accezione antropologica, alle differenze e ambiguità interpretative ed alle

¹ Ad esempio, il riconoscimento e la certificazione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, nella maggior parte dei Paesi Europei, è riconosciuta dalla legge, come una condizione di disabilità, a differenza dell'Italia dove le tutele per le persone con dislessia sono garantite da norme distinte https://usercontent.one/wp/www.dyslexiaprojects.eu/wp/uploads/2022/10/plaquette_ffdys_IT_v1-1-Web.pdf?media=1642957521

² (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

³ l'ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) ed l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e della Salute) in particolare che in modo rivoluzionario assumendo un modello bio-psicosociale riconosce la condizione di disabilità, non come una condizione fissa, ma spesso come il risultato di un'interazione complessa tra caratteristiche individuali e barriere ambientali e culturali.

sovrapposizioni che si verificano anche nello stesso contesto culturale, tra linguaggi accademici, scolastici, sanitari, giornalistici, mediatico/sanitari, popolari ecc.). D’altro canto, l’acquisizione di un linguaggio “neutro” e globale, pur armato delle più buone intenzioni rischia di perpetrare una cultura dominante (Valtellina, 2017) che esclude letture locali, autoctone o alternative del costruito di disabilità. Ciò nonostante, questi strumenti restano dei punti di riferimento concettuali, di monitoraggio e ricerca, importanti soprattutto per quello che concerne le culture occidentali. In estrema sintesi, il dibattito educativo sugli approcci e le politiche inclusive continua ad essere caratterizzato da un vero e proprio spartiacque culturale a livello globale. Se si guarda ai processi di integrazione-inclusione che ci hanno accompagnato fino ad oggi, la prospettiva dell’“Education for All” e i numerosi sforzi compiuti corrono il rischio di restare un ideale astratto se non opportunamente “nutrito” e rinnovato. Risulta pertanto di estrema importanza approfondire in modo più sistematico e capillare le dimensioni di questi processi, tenendo conto delle caratteristiche contestuali e strutturali dei diversi Paesi, per riflettere collettivamente sulle interpretazioni, i differenti livelli di “lettura”, le molteplici visioni che possono contribuire ad arricchire in maniera concreta, plurale e trasversale, il panorama “inclusione”. Come afferma Charle Gardou, «Ovunque e sempre gli uomini, plasmati dalla loro cultura, non cessano di dare spiegazioni alla “disabilità”, segno della loro fragilità che non riescono a "naturalizzare". Lungo la molteplicità di culture e rappresentazioni, le persone con disabilità rimangono preda di un mondo immaginario, alimentato da credenze, convinzioni, stereotipi che hanno messo radici e che a loro volta creano esse stesse la "disabilità» (Gardou, 2010, p. 21).

2. BREVI CENNI SULL’INCLUSIONE IN EUROPA E OLTREOCEANO

È importante, tuttavia, sottolineare come l’istruzione degli alunni con disabilità nelle classi comuni si stia diffondendo progressivamente pur con notevoli differenze tra Stato e Stato. Nel contesto dell’Unione Europea, l’organizzazione dei sistemi educativi resta una competenza delle singole nazioni nonostante l’esistenza di linee guida comuni che promuovono l’inclusione e l’accesso equo all’istruzione. Persistono, infatti, significative difficoltà, soprattutto, per quanto riguarda l’inclusione degli studenti con disabilità intellettive medio-gravi e, in alcuni Paesi, anche per quelli con disabilità sensoriali. Ormai da decenni, la forza ideologica di un’educazione realmente inclusiva continua ad acquisire crescente risonanza a livello planetario, anche grazie a iniziative come l’Agenda 2030 delle Nazioni Unite. Citando solo alcuni tra i più significativi documenti internazionali che hanno segnato la storia dell’educazione inclusiva, si può partire dal Rapporto Warnock del 1978, con il quale è nata l’espressione “bisogni educativi speciali”; proseguire con la Dichiarazione di Salamanca del 1994, che ha posto l’inclusione al centro delle politiche educative a livello globale; richiamare la Carta di Lussemburgo (European Commission, 1996) che ha affermato con forza il principio di un’educazione «per tutti e per ciascuno», fino ad arrivare all’emblematica Convenzione ONU del 2006 e così via, UNESCO 2008, 2017, 2018; WHO 2011, OCSE, 2021, 2023; EASNIE, 2018, 2022; Consiglio d’Europa per i diritti delle persone con disabilità, 2017-2023, ecc.. Si tratta solo di alcuni dei documenti che da sempre sottolineano la necessità di un cambiamento culturale e istituzionale, volto a garantire un’educazione inclusiva autentica, non meramente teorica e formale.

Facendo un piccolo excursus sul piano internazionale, non è mai abbastanza ribadire che, a partire dalla fine degli anni Settanta, pochi Paesi, tra cui l’Italia hanno dato il via a quella che diventerà, più tardi, la prospettiva inclusiva adottando con determinazione un “integrazionismo forte”. In questo lungo cammino storico che ha guidato sino alla prospettiva inclusiva è noto che l’integrazionismo forte, sosteneva la necessità di promuovere l’integrazione come valore imprescindibile, sempre e comunque, rigettando qualunque forma alternativa all’inserimento nelle classi comuni, in antitesi ad un “integrazionismo moderato o debole” orientato, invece, alla separazione nelle scuole speciali degli alunni con disabilità. Tuttavia, nella maggior parte dei Paesi il termine “integrazione” ha rappresentato uno step con il quale le

scuole pubbliche erano tenute a creare nuovi spazi per gli studenti con bisogni educativi speciali, in modo che potessero socializzare con gli altri studenti senza disabilità. Si trattava di “fare spazio”, ma senza apportare nessun tipo di modifica nei processi di insegnamento-apprendimento e negli assetti educativi istituiti. In tale ottica, l’espressione “integrazione” equivaleva in definitiva al mero “socializzare” e non alla possibilità di apprendere “formalmente” insieme con i compagni senza disabilità. In Italia, è accaduto qualcosa di diverso, la finalità non è stata solo quella di accogliere gli studenti con disabilità nella scuola comune in modo “socializzante”, ma di concepire e avviare una vera e propria trasformazione del contesto, modificando l’impianto pedagogico-didattico tradizionale mediante l’introduzione immediata di docenti specializzati nella classe, la creazione di rapporti con il territorio e il coinvolgimento delle famiglie, per creare una maggiore partecipazione e interazione tra comunità scolastica e sociale, ma soprattutto, iniziando a guardare ai bisogni educativi di tutti (Canevaro, 1999; Canevaro, Goussot, 2000, Canevaro, 2001; de Anna, 2020; Canevaro, 2021). Grazie alle spinte degli orientamenti internazionali che ambivano a società sempre più accessibili ed eque per la collettività a partire dal 2004, diversi Paesi dell’Europa meridionale – in particolare Spagna, Portogallo e Grecia – hanno compiuto importanti, nonché ammirevoli scelte politiche e pedagogiche verso l’adozione di un modello di inclusione scolastica generalizzata, un principio strutturale e trasversale, dalla scuola dell’infanzia all’istruzione superiore. Si tratta, nel complesso, di un panorama difficile da descrivere nella sua eterogeneità. Più a Nord, per esempio, i Paesi scandinavi (Svezia, Norvegia, Finlandia), rappresentano un grado molto avanzato di partecipazione sociale delle persone con disabilità. Le politiche dedicate all’accessibilità in Svezia sono tra le più affascinanti al mondo e sono indirizzate in diversi ambiti ad una progettazione universale (Corsi, 2015). Le scuole speciali, in questi Paesi, esistono ancora, ma sono pochissime, riservate a casi rarissimi e molto complessi e rappresentano una soluzione eccezionale, la tendenza è chiaramente orientata verso l’inclusione. In sostanza, la pedagogia nordica si basa su un approccio stratificato, con strategie inclusive valide per tutta la classe (insegnamento cooperativo, materiali adattati, flessibilità curricolare), con un supporto mirato: piccoli gruppi, tutoraggio, adattamenti specifici per chi ha difficoltà, o un supporto intensivo individuale, piani personalizzati e interventi specialistici, ma senza allontanamento dalla classe. Alcune resistenze più evidenti emergono nel resto dell’Europa. Dal punto di vista legislativo, la Francia ha adottato una “posizione inclusiva” con la Legge del 2005 che riconosce il diritto all’istruzione in ambienti ordinari per tutti gli alunni con disabilità. Nelle scuole ordinarie sono presenti classi specifiche (CLIS), formate da gruppi di 7-12 alunni con disabilità o con altri bisogni educativi speciali, che seguono però, in modo mirato, solo alcune attività con i compagni delle classi comuni, non raggiungendo mai un reale senso di appartenenza al gruppo classe. Gli alunni con disabilità complesse invece, frequentano le scuole speciali caratterizzate da una forte componente terapeutica.

Nei Paesi Bassi, in Belgio e in Lussemburgo, l’inclusione scolastica ha iniziato a svilupparsi in tempi relativamente recenti, e il percorso rimane tuttora in evoluzione. Si tratta di contesti in cui, storicamente, l’educazione dei ragazzi con disabilità è stata gestita in maniera fortemente separatista, attraverso scuole speciali spesso molto specializzate e, in alcuni casi, fisicamente distanti dai contesti scolastici ordinari. In Olanda, la svolta si è avuta nel 2004 con l’introduzione del programma “Weer Samen Naar School” “di nuovo insieme a scuola”, che ha dato avvio a una fase di maggiore “integrazione”. Oggi, molti studenti con disabilità, soprattutto con bisogni lievi o motori, frequentano le scuole comuni con adeguati supporti, mentre per le situazioni più complesse resta valida l’opzione delle scuole speciali, che continuano a esistere e a svolgere un ruolo attivo.

Il Belgio (Van den Bogaert & Struyf, 2022), presenta un sistema particolarmente articolato, l’istruzione speciale resta fortemente presente e strutturata, con otto tipi distinti di scuole speciali in base alla natura della disabilità. Il modello prevalente rimane ancora quello duale. Anche il Lussemburgo ha seguito un modello tradizionale incentrato sulla separazione, anche se si sta assistendo a un lento ma costante

cambiamento: sono in aumento i casi di studenti con disabilità motorie o bisogni educativi lievi che vengono “accolti” nelle scuole comuni, sostenuti da risorse e percorsi personalizzati.

La Svizzera rappresenta un caso interessante e complesso, con approcci che variano anche sensibilmente da un Cantone all'altro. Nel Canton Ticino si assiste a un'applicazione quasi totale del modello inclusivo. Al contrario, nei Cantoni di lingua francese e tedesca, l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni è subordinato al giudizio di una commissione multidisciplinare, composta da genitori, dirigente scolastico, neuropsichiatra infantile e psicologo scolastico.

La Germania, invece, è ancora lontana da un modello inclusivo sistemico. La separazione istituzionale e formativa tra educazione ordinaria e speciale è molto marcata. Tuttavia, il dibattito sull'inclusione è attivo, e alcuni Länder stanno andando nella direzione di una scuola più equa, pur con grande cautela. Per decenni anche la Germania ha adottato un sistema duale, con scuole speciali (Sonderschulen) ben definite, suddivise per tipo di disabilità: cognitiva, sensoriale, fisica, comportamentale, ecc. subordinate a una formazione separata e molto settoriale degli insegnanti. Circa il 50 % degli alunni con disabilità frequenta ancora scuole speciali (dato variabile per Land), una percentuale alta rispetto alla media europea (Vogt & Pater, 2015; Katzenbach, & Urban, 2022). Singolare è anche la presenza, unica in Europa, di classi speciali dedicate agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). A rafforzare questa separazione contribuisce la formazione altamente specializzata dei docenti destinati alle scuole speciali.

Per quanto riguarda l'Europa orientale, inclusa la Russia, dopo la caduta del Muro di Berlino si è assistito a un graduale superamento del modello esclusivamente bidirezionale a favore di approcci più flessibili. Oggi, nella maggior parte di questi Paesi, i genitori possono scegliere se iscrivere i figli in una scuola comune o in una struttura specializzata. Paesi come Croazia, Polonia, Romania, Slovenia, Ungheria e Repubblica Ceca hanno fatto notevoli progressi nel promuovere l'inclusione. Al contrario, in Estonia, Lettonia, Lituania, Russia, Ucraina, Bulgaria la presenza nelle classi comuni rimane ancora marginale, con una percentuale di alunni inclusi che si aggira attorno al 20 %⁴. Il concetto di “inclusione totale” non è ancora condiviso ovunque e l'effettiva attuazione variano molto in base al contesto. Oltre oceano le politiche non sono molto diffidenti rispetto a quelle europee né è possibile tracciare un quadro completo in questa sede. Tuttavia è possibile accennare al fatto che anche in Paesi come Stati Uniti (Hehir, 2016; Friend, & Bursuck, 2021), Canada (Katz, 2012), Australia, Brasile (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011), Giappone, Cina, Africa⁵ l'inclusione scolastica continua a fare passi avanti, non è mai totale, ma si basa

⁴ <https://superando.it/2018/12/07/come-si-sta-evolvendo-in-europa-linclusione-scolastica/>

⁵ 1975 *Stati Uniti*: Introduzione della legge Education for All Handicapped Children Act (poi IDEA, Individuals with Disabilities Education Act, aggiornata nel 1990, 2004). Inclusione parziale ampiamente promossa tramite l'IDEA, soprattutto per disabilità leggere o moderate. Scuole speciali e classi separate esistono ancora per disabilità gravi o multiple.

'70-'80 *Canada*: prime politiche inclusive provinciali; varia molto a seconda della provincia. Inclusione è principio guida, ma politiche variano tra province. Esistono ancora classi speciali o scuole separate, soprattutto per disabilità complesse. Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) – Inclusive Education Report. www.cmec.ca

1992 *Australia*: Ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD). 2000: Politiche nazionali per l'educazione inclusiva formale. Scuole pubbliche formalmente inclusive, ma esistono scuole speciali statali e non statali.

1996 *Brasile*: Legge di Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prima legge che riconosce inclusione. 2008: Politica nazionale di inclusione scolastica rafforzata. Normativa promuove l'inclusione, ma scuole speciali come APAE sono ancora operative. Ministério da Educação (Brasil) – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <https://www.gov.br/mec>

2007 *Giappone*: Riforma educativa che ha promosso maggiore apertura all'inclusione. Forte sistema duale con scuole speciali molto strutturate.

1994: *Cina* Prima legge sull'educazione per persone con disabilità (Legge sull'educazione speciale). Negli anni 2000 vi sono iniziative per promuovere inclusione nelle aree urbane. Ampia diffusione di scuole speciali soprattutto per disabilità sensoriali o intellettive.

2000 *Sud Africa, Kenya, Ghana, etc.* (primo decennio) l'inclusione scolastica è un obiettivo riconosciuto nelle politiche ufficiali, spesso in linea con la ratifica della Convenzione ONU (2006). <https://wcdonline.westerncape.gov.za/branchIDC/WhitePaper6.pdf> (2009). Kenya Ministry of Education, Kenya. The National Special Needs Education Policy Framework. Nairobi, Kenya. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2009/national-special-needs-education-policy-framework-kenya-4888>

sempre su un modello misto, cioè: inclusione parziale in scuole comuni per molti studenti con disabilità, insieme alla presenza di scuole speciali o classi speciali per le situazioni più complesse (Artiles, Kozleski, & Waitoller, 2011; Friend & Bursuck, 2021). Negli Stati Uniti, negli ultimi anni l'amministrazione Trump (Mehta & Chait, 2020) ha adottato un approccio più restrittivo alle politiche inclusive in generale. Questi orientamenti, legati a visioni maggiormente conservatrici, o "regressive", evidenziano come le politiche educative siano spesso espressione di oscillazioni e mutamenti geopolitici che possono mettere in discussione traguardi che sembravano essere dati per certi.

Nel periodo 2016-2017, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EASNIE) hanno pubblicato documenti significativi per descrivere l'andamento di questi processi in Europa. Come sostiene l'autore (Straniero, 2021), in molti Paesi europei si sta andando verso scuole sempre più inclusive, cercando di superare le logiche segreganti e la separazione degli alunni con disabilità. Tuttavia, poiché l'inclusione funziona davvero, non bastano le leggi: è fondamentale realizzare cambiamenti organizzativi e strutturali. Un ruolo importante è svolto dalla formazione degli insegnanti, dal coinvolgimento delle famiglie e della società tutta. In sostanza serve un vero cambiamento culturale, per ripensare i sistemi educativi in modo che siano realmente equi per tutti.

3. OLTRE LA MISURA DELLA CONDIZIONE DI DISABILITÀ: QUALE CONFINE?

I processi d'inclusione scolastica sul piano internazionale, dunque, devono fare i conti con un elemento centrale, lo spartiacque che segna i confini sulle reali possibilità di piena partecipazione delle persone in condizione di disabilità ed in particolare di "disabilità grave". Ma cosa si intende per disabilità grave e quali sono i parametri per definirla? Come afferma Ricci⁶, «per gravità si intende [...] una condizione in cui il linguaggio è del tutto assente e non vi sono risorse cognitive sufficienti per apprendere sistemi di comunicazione efficaci, molto spesso vi sono manifestazioni di comportamenti problematici e quasi sempre minorazioni multiple» (Ricci, 2000, p. 7). L'espressione "disabilità grave" o come vedremo successivamente, definita anche "complessa" (Goussot, 2011) ha sempre evocato qualcosa di profondo, irrimediabile e, a rigor di logica, "plausibilmente separabile". Quando ci si confronta con i "fatti della scuola", verrebbe da pensare: come può un bambino/a o un ragazzo/a in una condizione di disabilità "grave" seguire le attività didattiche degli altri coetanei? Questo tipo di condizione potrebbe indurre a pensare ad un alunno con apprendimenti più agevoli se realizzati in un contesto ospedalizzato, afferente all'area sanitaria, alla riabilitazione specialistica, "immaginando" la sua presenza inadeguata rispetto al contesto classe (Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Marra, 2018). Come sostengono alcuni autori, negli ultimi anni, questa espressione ha subito trasformazioni significative grazie all'adozione del modello bio-psico-sociale proposto dall'ICF. In questo contesto, l'espressione "disabilità grave o gravissima" risulta ormai inappropriata per descrivere la complessa interazione esistente tra ostacoli e fattori di supporto, sia personali che ambientali, che influenzano il gradiente di inclusività individuale. Si è reso quindi necessario un aggiornamento sia terminologico che concettuale, sostituendo tale definizione con quella di "disabilità complessa". Questo termine appare particolarmente efficace, poiché consente una comprensione più ampia dei contesti di vita, della storia personale e della dimensione soggettiva (Bianquin *et al.*, 2024) di ogni persona. Come ricorda Canevaro (2009), tale espressione va usata comunque con una certa cautela

(2008). *Nigeria*. Federal Republic of Nigeria. National Policy on Education (6th ed.). Lagos: NERDC Press. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all. Paris: UNESCO.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

(2015). *Ghana*. Republic of Ghana, Ministry of Education. Inclusive Education Policy. Accra, Ghana. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-ghana-inclusive-education-policy-2015.pdf>

⁶ Carlo Ricci è Docente di Psicologia della Disabilità e della Riabilitazione e di Modelli di Intervento in Psicologia Clinica e di Comunità. Dal 1999/2000 è stato National Working Partner alla European Agency for Development in Special Needs Education in rappresentanza del nostro Paese.

«perchè può assumere significati dalle mille sfaccettature [...] evocando e invocando la disabilità complessa chiediamo di poter affrontare questa realtà con diverse competenze» (p. 277). La tesi sottostante e i principi-guida che hanno condotto a scelte radicali, come quelle del modello italiano, sostengono che gli alunni in una condizione di disabilità complessa possono usufruire di un'organizzazione mirata, di interventi preventivi e di un accompagnamento competente atti a ridurre il più possibile ostacoli e barriere nel comune contesto educativo (Caldin, 2011; Caldin et al, 2017). L'individuazione di variabili contestuali intervenienti che incidono e possono fare la differenza nel Progetto di vita di un individuo, da tempo suscitano una serie di interrogativi, nodi dilemmatici, spesso ostacolanti il cammino dei processi di inclusione in vista di una piena ed autentica partecipazione della persona, nella sua integrità. Questi interrogativi hanno condotto già da tempo a interessanti ricerche (Brunel University, 2002) internazionali, mosse dal bisogno di comprendere quali siano i criteri dei vari Paesi per tracciare i confini della condizione di educabilità della persona disabilità. In tale ottica, sono emersi, quattro modelli principali derivati da due parametri fondamentali: il grado di medicalizzazione e il limite di discrezionalità nei processi decisionali, descritti qui di seguito.

Modello A Bassa evidenza medica e alta discrezionalità

In questo modello gli accertamenti sanitari sono limitati e basati su evidenze mediche deboli: sono altre agenzie o enti non sanitari a interpretare le situazioni e a decidere il riconoscimento della disabilità. Il ruolo del medico è quindi marginale e non determinante.

Modello B Bassa evidenza medica e bassa discrezionalità

Il contributo sanitario è principalmente di natura consulenziale e si basa su evidenze mediche limitate. Anche la discrezionalità di tutte le parti coinvolte è ridotta, poiché le decisioni sono guidate da procedure standardizzate gestite da enti non sanitari. Il medico non ha un ruolo decisivo sostanziale.

Modello C Alta evidenza Medica e alta discrezionalità

In questo modello il livello degli accertamenti è elevato e si fonda su evidenze mediche solide. Allo stesso tempo, ai professionisti sanitari viene riconosciuto un ampio margine interpretativo: la singola équipe medica ha un forte potere decisionale nell'attribuire la condizione di disabilità.

Modello D Alta evidenza medica e bassa discrezionalità⁷

Gli accertamenti sanitari sono approfonditi e basati su evidenze solide, ma la discrezionalità del medico è molto limitata. I professionisti devono attenersi a linee guida e criteri vincolanti che orientano in modo preciso la valutazione, lasciando poco spazio a interpretazioni individuali.

Le conclusioni proposte da questo rapporto affermano chiaramente che «in politica sociale, non esiste un metodo ideale per tracciare i confini tra persone con disabilità e senza disabilità» (in Ricci, 2006, p. 83). Ciò è dimostrato dal fatto che, all'interno dello stesso Paese, il criterio utilizzato per definire una persona con disabilità cambia rispetto alla politica adottata (inclusione scolastica, inclusione lavorativa, inabilità, ecc.). Il Modello D è tuttora molto diffuso, specialmente per finalità amministrative, soprattutto in Paesi come l'Italia (legge 104/1992 e la legge 68/), nel Regno Unito (Independence Payment) e in Germania, (Ärztlicher Dienst) dove la condizione di disabilità viene accertata da commissioni medico-legali che utilizzano griglie di valutazione predefinite. È importante sottolineare che nei più attuali dibattiti internazionali «il nostro sistema viene considerato medicalizzante (de Anna, 2020, p. 61)». Trapelano, infatti, perplessità sulla denominazione delle categorie delle persone in situazione di “disabilità, sui “DSA” e anche sulla recente definizione dei “BES”, constatando come nella maggior parte dei Paesi, in particolare in Francia, le categorie sono variabili a seconda dell'interlocutore e/o dell'istituzione. «La medicalizzazione ha «contaminato», purtroppo, le idee, gli atteggiamenti, le relazioni orientando metodi, strategie e modalità organizzative verso azioni e pratiche di non effettivo riconoscimento delle persone “differenti” e “diverse” (Gaspari, 2017, p. 185). Questo approccio “segmentale” è particolarmente

⁷ La tabella è il risultato di uno studio realizzato nel 2002 dalla Brunel University su richiesta della Commissione europea. Direzione per l'impiego e gli affari sociali.

pericoloso se applicato al costrutto di disabilità, perché rischia di trasformare una condizione situata e relazionale in un'essenza biologica immutabile (impairment).

4. GRUPPI OMOGENEI O CONTESTI INCLUSIVI? IL TRANELLO DEL “TRATTO”

Accanto all'orizzonte inclusione, quindi, convivono scuole di pensiero che rappresentano una voce critica nel dibattito scientifico, manifestando un certo scetticismo verso la prospettiva inclusiva; una di queste argomentazioni sostiene che un approccio *full inclusion* possa rallentare l'apprendimento dell'intero gruppo classe, limitando le opportunità di crescita degli altri studenti. Un'altra critica riguarda il rischio che gli alunni con disabilità “gravi” non ricevano un'educazione davvero adeguata ai propri bisogni, perché inseriti in percorsi standardizzati troppo distanti dalle loro possibilità concrete, sottraendo così tempo prezioso a competenze fondamentali per la loro autonomia. Si evidenzia poi, che frequentare la scuola comune può esporli a situazioni di emarginazione, perdita di autostima e fenomeni di bullismo. Infine, gli autori sottolineano come un sistema esclusivamente inclusivo, privo di alternative come classi o istituti speciali, finisca per negare alle famiglie il diritto di scegliere soluzioni diverse per i propri figli (Felten, 2017; Gordon-Gould & Hornby, 2023; Imray & Colley, 2017; Kauffman *et al.*, 2023; O'Donnel, 2015; in Ianes & Zagni 2024). Da tale angolazione prospettica: se da un lato il dibattito internazionale, sul piano normativo e valoriale, mira alla realizzazione di una scuola universalmente concepita e rispettosa di tutte le differenze e diversità, dall'altro i criteri e le misure adottate nei diversi Paesi mostrano ancora forti resistenze, dando origine a politiche che sembrano collocarsi piuttosto nelle prime fasi di un “integrazionismo moderato o debole” che in una prospettiva realmente inclusiva. Inoltre, è opinione diffusa – e largamente data per scontata – su più vasta scala internazionale, che gli studenti apprendano meglio se raggruppati in base all'età, all'abilità o al rendimento. Tuttavia, come sottolineano Smith (1986), Canevaro (1999), de Anna (2022) è lecito chiedersi se questa organizzazione, favorisca realmente l'apprendimento, o se piuttosto limiti le possibilità di crescita personale e collettiva. Separare gli studenti in base a caratteristiche simili rischia di privarli dell'opportunità di apprendere gli uni dagli altri, di cooperare, di sviluppare empatia e solidarietà nel reciproco confronto. Se ogni richiesta di aiuto è mediata unicamente dall'insegnante, si disattiva una delle fonti più potenti di apprendimento: la relazione orizzontale tra pari. In questo quadro si inserisce il “tranello del tratto”: la tendenza a ridurre la persona a categorie diagnostiche, etichette (Goussot, 2015; Bocci, 2021), o tratti fissi, perdendo così di vista il contesto, la storia personale, le intersezioni identitarie e i diritti fondamentali. Una scuola inclusiva non può basarsi esclusivamente sulle logiche dell'apprendimento formale, eccessivamente standardizzate, in quanto molti alunni rimarrebbero sempre “al di fuori”, imprigionati in una possibile stigmatizzazione che segnerà una strada già tracciata, fortemente condizionata verso l'emarginazione; si tratta di alunni con “bisogni educativi speciali”, circoscrivibili in una possibile diagnosi, categoria o processo di sanitarizzazione che li proclamerà inadeguati rispetto al ritmo dei compagni. Tale impostazione logica esclude o marginalizza coloro che si discostano da una norma predefinita, sia in termini cognitivi, culturali, linguistici, etnici che comportamentali. In tal senso, la scuola diventa un dispositivo di normalizzazione (Goodley, *et al.* 2018), in cui solo alcune forme di intelligenza, linguaggio ed abitudini vengono legittimate, a scapito dell'unicità e della pluralità delle umane esperienze formative. Ricordando le parole di un grande filosofo: la scuola resta, soprattutto, un luogo di disciplina (Foucault, 1975), in cui non c'è sempre spazio per ciò che non è “allineato”.

Ne deriva che la scuola istituita ed organizzata per gruppi omogenei, in base a criteri di rendimento abilista, come spesso accade negli altri Paesi, trasmette un messaggio implicito, ma potente, di separazione e di gerarchizzazione tra compagni, che devono confrontarsi per capire a quale categoria appartengono: è difficile, in tali contesti, incontrarsi, riconoscersi, costruire appartenenza o relazioni paritarie significative tra i futuri e possibili cittadini del domani. Si riducono le possibilità di apprendere insieme, in modo

naturale, di esercitare la cooperazione e l'interdipendenza, ma anche di affrontare conflitti e problemi in modo collettivo e di conoscere la variabilità umana in tutte le sue forme. Se è vero che ogni processo di apprendimento comporta di per sé delle difficoltà, allora i sostenitori dell'educazione separata devono interrogarsi sulle ramificazioni negative della stereotipizzazione, soprattutto quando questa è legittimata da pratiche istituzionali (Reganick, 1995). Il pregiudizio si sviluppa precocemente e i modelli dominanti trasmessi dal mondo adulto si riflettono negativamente nei comportamenti e nei pensieri dei bambini-e e dei ragazzi-e in difficoltà e non solo. Come sottolineano alcuni autori (Robinson e Diaz 2007; Totonchi *et al.*, 2021), già nella scuola primaria gli alunni apprendono e interiorizzano stereotipi e visioni normative delle differenze, perpetuando così forme di esclusione che non nascono da "ignoranza" spontanea, ma da schemi culturali appresi. È stato ampiamente osservato che molti studenti considerati "eccezionali" – per abilità o difficoltà – subiscano uno svantaggio sociale a causa dei pregiudizi e delle etichette che vengono loro attribuite, spesso già in tenera età. Tali etichette, anche quando mosse da intenti diagnostici o didattici, finiscono per condizionare le relazioni tra pari, alimentando sottili forme di esclusione e di discriminazione, se non supportate dall'ascolto, dalla conoscenza profonda dell'altro, dalla comprensione della sua identità-storia, grazie alla mediazione empatica del docente capace di accompagnare i ragazzi "difficili" nella realizzazione di un contesto inclusivo.

In tale ottica, l'inclusione viene messa alla prova dalla ricerca e fornisce risultati positivi (Booth & Ainscow, 2002; 2016). Il primo punto critico in merito ai limiti della piena inclusione, cui si è fatto riferimento precedentemente, è stato ampiamente sconfessato dalla letteratura empirica internazionale: nel contesto inclusivo gli apprendimenti dei pari nelle aree curriculari non subirebbero alcuna inflessione, al contrario mostrano che gli studenti con disabilità ottengono risultati migliori in lettura, matematica e sviluppo del linguaggio, quando sono inseriti in classi inclusive rispetto a classi segregate o speciali (Katz, Mirenda, 2002; Fisher & Meyer 2002; Szumski, Smogorzewska e Karwowski, 2017), mentre, all'opposto, i compagni ne trarrebbero beneficio in termini di ampliamento di prospettive, di capacità ed atteggiamenti di accoglienza nei confronti dell'altro (maggiore empatia, comprensione e accettazione delle differenze, minori pregiudizi e stereotipi, minori fenomeni di esclusione, ecc.) (Staub & Peck 1995; Ianes, Canevaro, 2002; Bates *et al.*, 2015; Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2021; Ianes, Zagni, Zambotti, Cramerotti, & Franch, 2024, Cottini, 2024). Un contesto ed un ambiente accessibili rappresentano simbolicamente e pragmaticamente il mondo reale, quello in cui bambini e bambine, ragazzi e ragazze si troveranno a lavorare, amare, a con-vivere, vivere. La scuola, in questa prospettiva, non è solo un luogo di istruzione, ma anche uno spazio sociale, un luogo narrativo che accoglie storie ed esperienze grazie alle quali è possibile conoscere e riconoscere parte di noi stessi, ovvero dell'umano. Il contesto inclusivo, dunque, anticipa e imita la complessità della società, favorendo l'esercizio della cittadinanza, dell'appartenenza e del pensiero critico e politico. Diversità e differenza sono le condizioni fondamentali del pluralismo, sia nelle relazioni interpersonali, sia nelle dimensioni istituzionali e politiche pertanto vanno riconosciute e valorizzate: sono al tempo stesso "eccezione" e "regola". Rinunciarvi significherebbe tradire il principio stesso dell'inclusione che nasce per riconoscere e valorizzare ogni diversità, non per reprimerla, normalizzarla o assimilarla. In questa prospettiva anche un ragazzo-a con disabilità complessa può avere il suo ritmo di crescita all'interno di un gruppo eterogeneo nel contesto inclusivo. In tal senso, non si vogliono banalizzare le condizioni di disabilità e di diversità, che pur sempre permangono con tutte le loro difficoltà, né si intende annullarle (Shakespeare, 2024), ma si tratta di adottare una visione differente dei contesti per rinnovarli, ripensarli, riprogettarli per renderli universalmente accessibili a "tutti e a ciascuno". Non esiste un modello inclusivo per antonomasia, anche in Italia, come sostengono recenti studi effettuati su un campione di 3000 docenti, di ogni ordine e grado, esiste un divario evidente tra i valori dell'inclusione dichiarati dai docenti intervistati e la loro reale applicazione: emergono la fatica, la difficoltà, i dubbi, le possibili strade alternative da percorrere. Si osserva minore inclusività da parte di docenti meno esperti, specie quelli delle scuole secondarie e curriculari. Tuttavia, la tendenza generale

considera ancora positivamente, almeno sul piano valoriale, la piena inclusione come un irrinunciabile valore (Ianes *et al.*, 2024).

Come evidenzia Canevaro (2009) «[...] ci è capitato di incontrare quei ragazzi con disabilità grave [...] che non sono magicamente cambiati, ma sono cresciuti all'interno di una società che è cambiata e che li vede diversamente, una società che ha mezzi diversi e quindi soprattutto un contesto che ha trasformato le condizioni di disabilità "grave". La diversità soprattutto in ambito scolastico ha costretto a ridefinire e a riposizionare i concetti di diversità, disabilità e di attribuzione discrezionale che cambiano nei vari contesti socioculturali» (Canevaro, 2007, p. 7). Prestare attenzione alla diversità non significa semplicemente riconoscere la condizione di disabilità come un dato di fatto, ma implica un atteggiamento vigile e critico da parte delle società tutte nei confronti di quelle prassi inefficaci, che rischiano di ridurre la relazione educativa a un processo uniforme ed impersonale. La massificazione del rapporto educativo si manifesta quando la didattica si irrigidisce entro schemi standardizzati, procedure valutative omologanti e modelli medicalizzanti che tendono a classificare e incasellare le persone in categorie diagnostiche, svuotando di senso le loro esperienze soggettive. Contro ogni prospettiva di banalizzazione della cura della relazione a tutela delle dimensioni interpersonali, culturali e storico- esistenziali dell'educazione stessa, si sottolinea l'importanza di adottare un approccio alternativo e qualitativamente portato a riconoscere ogni individuo come protagonista attivo di una storia unica e irripetibile. L'orientamento pedagogico di stampo umanistico-ermeneutico, e in particolare l'approccio narrativo-autobiografico, si configura come una risposta significativa ed innovativa rispetto a tali rischi. La narrazione come costruito epistemico e strumento mediante il quale la persona con disabilità può ricostruire e rigenerare il proprio vissuto grazie ad una pluralità di storie, riappropriandosi della propria voce e della propria identità può rappresentare una svolta dell'affermazione della cultura inclusiva. Il racconto di sé non è soltanto un'attività descrittiva, ma un processo trasformativo che permette di attribuire nuovo significato alla propria esperienza e di intravedere nuove possibilità di senso e di significato per guardare con speranza al futuro. La pedagogia narrativa declinata in ottica inclusiva si pone in contrapposizione alla logica della standardizzazione normante, favorendo la personalizzazione dei percorsi educativo-didattici non in contesti separati, dove le voci resterebbero confinate e "sconosciute" in una logica "pseudo-protettiva" ma, in contesti comuni per il pieno riconoscimento della dignità di tutte le storie di vita capace di far emergere (Gaspari, 2023; 2024). Solo votati all'apertura, grazie all'ascolto di una pluralità di narrazioni, di "tutte le voci" è possibile riconoscere e riconoscersi, accompagnarsi nell'abbattimento di pregiudizi e stereotipi in una reale ottica emancipativa di tutta la collettività. In estrema sintesi, si tratta di adottare uno sguardo nuovo, soprattutto in ottica intersezionale, che guardi alla persona non come somma delle parti delle sue caratteristiche (Crenshaw, 1989; Gaspari, 2024), ma nella sua complessa e caledoscopica unicità. Si tratta di assumere una nuova prospettiva non più dicotomica, ma olistica ed ecosistemica, capace di rompere visioni rigide che tracciano "confini" convenzionali dell'uomo ed aprirsi a paesaggi osmotici che potremmo anche ridefinire *borderscape* (Zurru, Giaconi, 2025), spazi di confine, interstizi e frontiere (Gaspari, 2024) all'interno delle quali cercare nuove intuizioni pedagogiche ed esistenziali.

BIBLIOGRAFIA

- Bianquin, N., Fedeli, D., Ghedin, E., Ianes, D., Murdaca, A. M., & Zanfroni, E. (2024). Dalle disabilità gravi alle disabilità
Bianquin, N., Fedeli, D., Ghedin, E., Ianes, D., Murdaca, A. M., & Zanfroni, E. (2024). *Dalle disabilità gravi alle disabilità complesse*. Fuori Collana, 196-199.
- Bocci, F. (2021). *Disabilità, inclusione, partecipazione. Prospettive pedagogiche e inclusive*. Università degli Studi Roma Tre.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- Caldin, R. (2011). Pensare la disabilità "complessa". Tra "soglie" e "limiti" dell'intervento educativo con le famiglie. In *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato dei servizi* (pp. 21-39). Fondazione "Emanuela Zancan".
- Caldin, R., Cinotti, A., & Serra, F. (2017). *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Edizioni del Rosone.
- Canevaro, A. (1999). Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione. In D. Ianes & M. Tortello (Eds.), *La qualità dell'integrazione scolastica* (pp. 15-35). Erickson.
- Canevaro, A. (2001). L'integrazione in Italia. In S. Nocera (Ed.), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa italiana* (pp. 209-223). Erickson.
- Canevaro, A. (2021). Chiaroscuri dell'integrazione: verso l'inclusione. In A. Canevaro, R. Ciambrone, & S. Nocera (Eds.), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future* (pp. 23-34). Erickson.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (Eds.). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Carocci.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2003). *Diversabilità: Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Erickson.
- Council of Europe. (2017). *Council of Europe disability strategy 2017-2023: Human rights – a reality for all*. <https://rm.coe.int/disability-strategy-2017-2023/16806fe7d4>
- Corsi, M. (2015). Education and welfare: Sweden and Italy in comparative perspective. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), 214-242. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2015-3-11>
- Cottini, L. (2024). Qualità dell'inclusione e qualità della scuola. Proviamo a chiederci se l'inclusione funziona e cosa funziona nell'inclusione. *Vecchie e nuove sfide per la psichiatria tecnologie dell'istruzione e socializzazione digitale*, 45.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140(1), 139-167.
- D'Alessio, S., & Medeghini, R. (2009). Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of "integrazione scolastica". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(2), 99-106. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01118.x>
- de Anna, L. (2020). La formazione degli insegnanti per un'educazione che: nuove sfide nel panorama internazionale. In G. Lombardi (Ed.), *Il team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenze positive nel contesto educativo. Conversando con gli addetti ai lavori* (pp. 4-214). PensaMultimedia.
- de Anna, L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Carocci.
- Dell'Anna, S. (2021). Alunni con disabilità gravi e multiple in contesto inclusivo. Una panoramica sulla letteratura internazionale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 210-221.
- Department of Education, Republic of South Africa. (2001). *Education White Paper 6: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria, South Africa. <https://wcedonline.westerncape.gov.za/branchIDC/WhitePaper6.pdf>
- EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. <https://www.european-agency.org>
- EASNIE. (2022). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (A. Lenárt, A. Lecheval, & A. Watkins, Eds.). Odense. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>
- European Commission. (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- Federal Republic of Nigeria. (2008). *National Policy on Education* (6th ed.). NERDC Press.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Friend, M., & Bursuck, W. (2021). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Lectures, Les livres.

- Gaspari, P. (2017). *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., ... & Medeghini, R. (2018). *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson.
- Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Maggioli Editore.
- Hehir, T. (2016). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. Harvard Education Press.
- I Quaderni di Eurydice Italia. (2024). *Promuovere la diversità e l'inclusione nelle scuole in Europa*. Eurydice Italia. <https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2024/03/Strutture-sistemi-educativi-2023-2024-file-per-web.pdf>
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- Ianes, D., & Zagni, B. (2024). Inclusione scolastica in Italia, inclusioscetticismo, difficoltà epistemologiche e metodologiche della ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 351-363.
- Ianes, D., Zagni, B., Zambotti, F., Cramerotti, S., & Franch, S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile. Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori. 23(1), 35-54.
- Katz, J. (2012). *Teaching to diversity: The three-block model of universal design for learning*. Portage & Main Press.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-24.
- Katzenbach, D., & Urban, M. (Eds.). (2022). *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung*. Waxmann.
- Marra, A. (2018). *La tutela giuridica delle persone con disabilità tra diritto antidiscriminatorio e inclusione*. Giuffrè.
- Medeghini, R. (2011). *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Mehta, J., & Chait, R. (2020). The Trump administration's education agenda: Implications for students with disabilities. *Education Policy Analysis Archives*, 28(42). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4746>
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org>
- Ministry of Education, Kenya. (2009). *The National Special Needs Education Policy Framework*. Nairobi, Kenya. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2009/national-special-needs-education-policy-framework-kenya-4888>
- OCSE. (2021). *Supporting students with special needs: A policy priority for primary education* (No. 40). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>
- OCSE. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*. Mondadori.
- Ricci, C. (2000). Il contributo di Sergio Neri all'integrazione scolastica della persona in situazione di handicap grave. *Handicap Grave*, 3, 5-6.
- Ricci, C. (2006). ICF e disabilità gravi o gravissime. *Handicap Grave*, 7, 1.
- Ricci, C. (2006, May). Scenario Europa: esperienze di applicazione dell'ICF in contesti socio-lavorativi. Paper presented at IX Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Valutazione, Genova.
- Republic of Ghana, Ministry of Education. (2015). *Inclusive education policy*. Accra, Ghana. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-05-ghana-inclusive-education-policy-2015.pdf>
- Shakespeare, T. (2024). *Disabilità e società: Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Il Margine.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23-30.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for non-disabled students? *Educational Leadership*.

- Straniero, A. M. (2021). L'inclusione degli studenti con disabilità in Europa: a che punto siamo? *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 13(2), 27-42. <https://superando.it/2018/12/07/come-si-sta-evolvendo-in-europa-linclusione-scolastica/>
- Totonchi, D. A., Perez, T., Lee, Y. K., Robinson, K. A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2021). The role of stereotype threat in ethnically minoritized students' science motivation: A four-year longitudinal study of achievement and persistence in STEM. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102015.
- Troilo, S. (2019). Uno sguardo oltre i confini. La sostenibilità dell'inclusione scolastica in Europa. In *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola «aperta a tutti» alla prova della crisi economica* (Vol. 5, pp. 179-209). Franco Angeli.
- U.S. Department of Education, Office for Civil Rights. (2017-2021). *Annual reports and policy statements*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/index.html>
- U.S. Department of Education. (2025). *Office of Special Education Programs (OSEP)*. <https://sites.ed.gov/idea>
- U.S. Government Accountability Office. (2019). *Special education: Department of education actions needed to improve data on state performance* (GAO-19-105). <https://www.gao.gov/products/gao-19-105>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO. (2018). *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.multi>
- Van den Bogaert, J., & Struyf, E. (2022). Inclusive education in Flanders: Policy, practice and future challenges. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 915-930.
- Valtellina, E. (2017). *Oltre la normalità: Una lettura crip dei disability studies*. Mimesis Edizioni.
- Vogt, W., & Pater, B. (2015). Challenges of inclusion in German schools: Between policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 453-466.
- Wagner, I. (2004). Aspetti terminologici e traduttivi dell'ICF (Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute).
- World Health Organization, & World Bank. (2011). *World report on disability*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>

EDUCAR PARA INMUNIZAR: LA VACUNACIÓN PEDIÁTRICA COMO HERRAMIENTA DE EQUIDAD

JOSÉ MARÍA JIMÉNEZ PÉREZ

Universidad de Valladolid. G.I.R. Valoración e Intervención Multidisciplinar en Atención Sanitaria y Estilos de Vida Sostenibles VIMAS+

1. INTRODUCCIÓN

La vacunación pediátrica constituye uno de los avances más trascendentales en la historia de la salud pública, permitiendo la reducción significativa de la morbilidad y mortalidad asociadas a enfermedades infecciosas prevenibles (Andre *et al.*, 2008). Desde una perspectiva de salud global, la inmunización no solo ha salvado millones de vidas, sino que ha transformado las condiciones sociales, mejorando la esperanza de vida y reduciendo desigualdades sanitarias entre distintas regiones y grupos poblacionales (Greenwood, 2014).

Sin embargo, los beneficios de la vacunación no se distribuyen de manera uniforme. Las tasas de cobertura vacunal siguen reflejando desigualdades socioeconómicas, educativas y geográficas tanto en países de ingresos bajos como en entornos de altos recursos (Lee *et al.*, 2022). La vacunación infantil se convierte, así, en una cuestión de equidad social: las comunidades marginadas, con menor acceso a servicios de salud y educación, suelen ser también las más vulnerables a las enfermedades inmunoprevenibles (Williams *et al.*, 2018).

Además, en los últimos años, la irrupción de la pandemia por COVID-19 ha puesto de manifiesto cómo las crisis sanitarias exacerban las brechas preexistentes en el acceso a la vacunación, afectando de manera desproporcionada a las poblaciones infantiles más desfavorecidas (World Health Organization, 2023). Esto refuerza la idea de que garantizar el acceso equitativo a las vacunas no solo es una medida sanitaria, sino también una acción fundamental de justicia social y de defensa de los derechos humanos.

La educación sanitaria, entendida como el proceso mediante el cual se transmite conocimiento para modificar actitudes y comportamientos en favor de la salud, se erige como un instrumento crucial para promover la equidad en vacunación (Glanz *et al.*, 2017). Diversos estudios recientes muestran que los programas educativos adaptados a las características socioculturales de cada comunidad son altamente eficaces para aumentar las tasas de vacunación, combatir la desinformación y fomentar la confianza en los sistemas de salud (Danchin *et al.*, 2020).

En consecuencia, educar para inmunizar implica no solo informar sobre las vacunas, sino también empoderar a las familias para que puedan ejercer su derecho a la salud de manera consciente, libre de barreras estructurales o culturales. La vacunación pediátrica, apoyada en estrategias educativas sólidas, se configura no únicamente como una intervención biomédica, sino como una herramienta poderosa de transformación social.

En este capítulo, analizaremos cómo la educación sanitaria puede potenciar el impacto equitativo de la vacunación pediátrica, revisaremos brevemente su evolución histórica, exploraremos los principales desafíos actuales, propondremos modelos de actuación centrados en la educación y discutiremos las implicaciones éticas y legales de su implementación.

2. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DE LA VACUNACIÓN

La historia de la vacunación es la historia de uno de los mayores triunfos de la humanidad frente a las enfermedades infecciosas. El primer gran hito se remonta a finales del siglo XVIII, cuando Edward Jenner, en 1796, realizó la primera inoculación exitosa contra la viruela utilizando material procedente de lesiones de viruela bovina (Riedel, 2005). Este descubrimiento supuso una revolución médica, ya que demostró que era posible inducir protección frente a enfermedades graves mediante la exposición controlada a agentes biológicos atenuados.

A lo largo del siglo XIX, Louis Pasteur expandió los principios de la vacunación al desarrollar vacunas contra enfermedades como el cólera aviar, el ántrax y la rabia, sentando las bases de la inmunología moderna (Plotkin, 2014). Estos avances científicos no solo transformaron la práctica médica, sino que también modificaron profundamente la estructura social, al permitir que comunidades enteras se librasen de epidemias devastadoras.

Ya en el siglo XX, la vacunación infantil se institucionalizó como parte de las estrategias nacionales de salud pública. La creación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948 y el lanzamiento del Programa Ampliado de Inmunización (PAI) en 1974 consolidaron los esfuerzos globales para alcanzar coberturas universales, priorizando enfermedades como la difteria, el tétanos, la tos ferina, el sarampión, la poliomielitis y la tuberculosis (World Health Organization, 2023).

Uno de los mayores logros históricos fue la erradicación mundial de la viruela en 1980, tras intensas campañas de vacunación global coordinadas por la OMS, demostrando que la inmunización masiva podía no solo controlar, sino eliminar enfermedades (Henderson, 2009). Posteriormente, los esfuerzos internacionales se centraron en la eliminación del poliovirus, la reducción de la mortalidad por sarampión y la introducción de nuevas vacunas como las del *Haemophilus influenzae* tipo b (Hib) o el rotavirus.

En las últimas décadas, el desarrollo de vacunas innovadoras contra el virus del papiloma humano (VPH), la enfermedad meningocócica y más recientemente, la vacuna contra la COVID-19, ha demostrado la extraordinaria capacidad de la investigación biomédica para responder a nuevos desafíos sanitarios (Lal *et al.*, 2023). Sin embargo, estas innovaciones también han puesto de manifiesto las desigualdades persistentes en el acceso a las vacunas, recordándonos que los logros científicos deben ir siempre acompañados de políticas públicas que garanticen su distribución equitativa.

En definitiva, la evolución histórica de la vacunación pediátrica no puede entenderse únicamente como una serie de avances técnicos, sino como un proceso en el que confluyen ciencia, salud pública y derechos humanos. La vacunación ha sido y sigue siendo un instrumento clave en la construcción de sociedades más saludables, resilientes y justas.

3. EDUCACIÓN SANITARIA COMO MOTOR DE EQUIDAD

La vacunación pediátrica es una estrategia sanitaria que, para ser plenamente efectiva, requiere mucho más que disponibilidad de dosis: necesita comprensión, aceptación y apropiación por parte de la comunidad. En este sentido, la educación sanitaria desempeña un rol esencial, actuando como vehículo de equidad al reducir las barreras de conocimiento y empoderar a las familias para la toma de decisiones informadas (Bednarczyk *et al.*, 2020).

La falta de información adecuada, la circulación de mitos y la escasa confianza en los sistemas de salud son factores que alimentan las tasas de rechazo vacunal, especialmente en entornos socioeconómicamente desfavorecidos (Larson *et al.*, 2022). Los programas de educación sanitaria permiten contrarrestar estas desigualdades al proporcionar conocimientos accesibles, promover actitudes positivas hacia la vacunación

y reforzar la percepción del beneficio colectivo que supone la inmunización (Martins *et al.*, 2021). La alfabetización en salud –definida como la capacidad de las personas para acceder, comprender y utilizar información básica sobre salud– se revela, en este contexto, como un determinante clave para alcanzar una cobertura vacunal equitativa (Nutbeam & Muscat, 2021).

Además, la educación sanitaria no solo informa, sino que transforma dinámicas sociales: fomenta la participación comunitaria, genera espacios de diálogo intercultural y fortalece el tejido social en torno a valores compartidos como la protección de la infancia y la responsabilidad colectiva. Intervenciones comunitarias basadas en la escucha activa, la mediación cultural y la co-creación de mensajes de salud han demostrado ser altamente efectivas para mejorar la aceptación vacunal en diversos contextos (González-Block *et al.*, 2022).

Por tanto, educar para inmunizar no debe entenderse como un simple acto de transmisión de información, sino como una estrategia estructural destinada a reforzar los sistemas de salud, mejorar la confianza pública y garantizar el acceso equitativo a las medidas preventivas. Solo a través de programas educativos integrados, basados en la evidencia científica y sensibles a las particularidades sociales y culturales de cada comunidad, será posible alcanzar una cobertura vacunal sostenible, inclusiva y justa. La educación sanitaria, así concebida, se posiciona como un componente esencial de las políticas públicas orientadas a reducir las desigualdades en salud y proteger de manera efectiva a las poblaciones infantiles más vulnerables.

4. DESAFÍOS ACTUALES EN VACUNACIÓN PEDIÁTRICA

Pese a los logros históricos alcanzados en materia de inmunización infantil, en la actualidad persisten importantes desafíos que comprometen la cobertura vacunal y amenazan los avances conseguidos en salud pública. Estos desafíos son multifactoriales, complejos y, en muchos casos, interrelacionados.

Uno de los principales retos actuales en la vacunación pediátrica es el aumento de la desconfianza vacunal en algunos sectores de la población. Este fenómeno, identificado por la Organización Mundial de la Salud como una de las principales amenazas para la salud global (World Health Organization, 2019), se manifiesta en el retraso o la negativa a vacunar a los niños a pesar de la disponibilidad de las vacunas. Entre los factores que explican esta tendencia destacan la disminución de la percepción del riesgo de las enfermedades prevenibles, la preocupación por la seguridad y los efectos secundarios de las vacunas, y la influencia de discursos desinformativos que se propagan, especialmente, a través de redes sociales y medios digitales (Dubé *et al.*, 2021). Abordar este problema exige comprender su carácter multifactorial y adoptar estrategias que refuercen la confianza en la vacunación como un bien individual y colectivo.

A ello se suma la desinformación digital. El auge de las redes sociales ha facilitado la rápida difusión de información errónea sobre vacunas, alimentando teorías conspirativas y aumentando el escepticismo en torno a las recomendaciones oficiales (Wilson & Wiysonge, 2020). La exposición frecuente a contenidos antivacunas en plataformas digitales se asocia directamente con una menor probabilidad de aceptación de las inmunizaciones infantiles (Puri *et al.*, 2020).

La pandemia de COVID-19 ha agravado estos problemas, generando interrupciones en los programas de vacunación rutinaria, desbordando los sistemas de salud y dejando a millones de niños sin acceso a las vacunas básicas (McDonald *et al.*, 2022). Esta situación ha incrementado la brecha de inequidad en vacunación, afectando principalmente a las poblaciones en contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Otro desafío crítico es la falta de acceso en zonas rurales o desfavorecidas, donde persisten barreras estructurales como la escasez de centros de salud, la falta de personal cualificado o las dificultades

logísticas para el almacenamiento y distribución de vacunas (Gavi, 2023). Estas inequidades geográficas profundizan las desigualdades existentes y exigen intervenciones específicas de alcance local.

Finalmente, la fatiga social frente a las campañas de vacunación representa un obstáculo emergente. En algunos sectores de la población, la saturación de mensajes sanitarios durante la pandemia ha generado desinterés o rechazo pasivo hacia nuevas campañas de inmunización, un fenómeno que requiere nuevas estrategias comunicativas adaptadas y respetuosas (Karafillakis *et al.*, 2021).

En conjunto, estos desafíos exigen respuestas coordinadas, basadas en evidencia y adaptadas a las realidades locales, donde la educación sanitaria, la innovación en comunicación y el fortalecimiento de los sistemas de salud juegan roles fundamentales para sostener y ampliar los logros en vacunación pediátrica.

5. MODELO DE ACTUACIÓN: EDUCAR PARA INMUNIZAR

Frente a los desafíos contemporáneos en vacunación pediátrica, es imprescindible diseñar modelos de actuación que integren de manera sistemática la educación sanitaria como estrategia central para fortalecer la cobertura vacunal y promover la equidad.

Un modelo efectivo de "Educar para inmunizar" debe basarse en varios ejes fundamentales:

En primer lugar, es necesario implementar programas de alfabetización en salud, dirigidos no solo a informar sobre el calendario vacunal y los beneficios individuales, sino también a fortalecer la comprensión del impacto colectivo de la inmunización (Sørensen *et al.*, 2021). La evidencia demuestra que una mayor alfabetización en salud se asocia con mayores tasas de aceptación vacunal, especialmente en poblaciones con menor nivel educativo o en situación de vulnerabilidad (Rowlands *et al.*, 2019).

En segundo lugar, debe promoverse una comunicación sanitaria basada en la empatía y la confianza. Las estrategias unidireccionales y paternalistas han demostrado ser menos eficaces que aquellas que fomentan el diálogo, reconocen las preocupaciones de los padres y ofrecen respuestas claras y adaptadas a cada contexto sociocultural (Leask *et al.*, 2021).

Un tercer pilar es la formación específica de los profesionales de la salud en habilidades de comunicación sobre vacunación. El personal sanitario es, en la mayoría de los casos, la fuente de información más confiable para las familias (Dubé *et al.*, 2020), pero requiere capacitación continua para abordar dudas, desmontar mitos y gestionar conversaciones difíciles de manera respetuosa y eficaz.

Asimismo, un modelo integral debe incluir acciones de participación comunitaria, donde líderes sociales, educadores, organizaciones no gubernamentales y asociaciones de padres actúen como agentes activos de promoción de la vacunación. La co-creación de mensajes con la comunidad ha mostrado aumentar la confianza y la adherencia a los programas de inmunización (González-Block *et al.*, 2022).

Finalmente, es esencial aprovechar las tecnologías de la información para desarrollar campañas de educación sanitaria innovadoras, utilizando redes sociales, aplicaciones móviles y plataformas digitales para difundir información basada en evidencia, contrarrestar la desinformación y reforzar mensajes positivos sobre las vacunas (Coustasse *et al.*, 2021).

En conjunto, el modelo "Educar para inmunizar" propone una intervención multisectorial, adaptativa y centrada en las personas, que no solo busca aumentar las tasas de vacunación pediátrica, sino también reforzar los valores de solidaridad, responsabilidad colectiva y equidad en salud.

6. DEBATE ÉTICO Y LEGAL SOBRE LA VACUNACIÓN OBLIGATORIA

La vacunación pediátrica plantea un debate ético y legal complejo, en el que se entrecruzan derechos individuales, deberes colectivos y la protección de los menores como sujetos especialmente vulnerables.

Desde una perspectiva ética, uno de los principios fundamentales que respaldan la vacunación obligatoria es el de la justicia social: proteger a la colectividad frente a riesgos epidemiológicos exige, en ocasiones, restringir de manera proporcional ciertos márgenes de autonomía individual (Giubilini, 2019). La vacunación no solo beneficia a quien la recibe, sino que contribuye a la creación de inmunidad comunitaria, protegiendo a quienes no pueden ser vacunados por razones médicas, como niños inmunodeprimidos o alérgicos a determinados componentes vacunales.

Frente a ello, algunos sectores apelan al principio de autonomía como argumento para rechazar la obligatoriedad, defendiendo el derecho de los padres a decidir sobre las intervenciones médicas que afectan a sus hijos. Sin embargo, desde una ética de la responsabilidad social, la autonomía parental no puede ser absoluta cuando las decisiones individuales ponen en riesgo a terceros, particularmente en el caso de enfermedades altamente transmisibles (Dawson, 2020)

En el ámbito legal, las regulaciones sobre vacunación obligatoria varían significativamente entre países. Algunos Estados, como Italia o Francia, han reforzado recientemente la obligatoriedad de determinadas vacunas pediátricas en respuesta al aumento de brotes de enfermedades prevenibles como el sarampión (Signorelli *et al.*, 2018). En otros contextos, como en Estados Unidos, se establecen esquemas de vacunación obligatoria para el acceso a instituciones educativas, aunque se contemplan excepciones por motivos médicos o, en algunos estados, por creencias religiosas o filosóficas.

En España, la vacunación infantil no es legalmente obligatoria en términos generales, aunque se promueve de manera intensa a través de campañas públicas y programas gratuitos de acceso universal. No obstante, los tribunales han reconocido la posibilidad de imponer la vacunación en situaciones excepcionales donde esté en riesgo la salud pública (Delgado-Iribarren, 2020), en aplicación del principio de interés superior del menor y del derecho colectivo a la protección de la salud.

El debate sobre la vacunación obligatoria, por tanto, debe abordarse desde una perspectiva equilibrada que reconozca los derechos individuales, pero también la necesidad de proteger bienes colectivos fundamentales, como la salud infantil y la seguridad epidemiológica de las comunidades. El desafío ético y legal consiste en encontrar un marco normativo que sea respetuoso con las libertades individuales pero que, al mismo tiempo, garantice la protección efectiva de los más vulnerables mediante políticas públicas basadas en la proporcionalidad, la transparencia y la evidencia científica.

7. CONCLUSIONES

La vacunación pediátrica no puede entenderse únicamente como un acto clínico, sino como un proceso social que requiere educación activa y continuada para alcanzar su máximo potencial. Educar para inmunizar implica no solo informar sobre los beneficios individuales de las vacunas, sino también generar conciencia crítica sobre su valor como herramienta de equidad y protección colectiva. En un contexto marcado por desigualdades persistentes, desinformación creciente y desafíos éticos complejos, la educación sanitaria se convierte en el eje estratégico que permite fortalecer la confianza pública, promover la participación comunitaria y garantizar que el derecho a la salud se materialice de forma real y efectiva para toda la infancia.

En este contexto, la educación sanitaria emerge como un instrumento imprescindible para promover la equidad en inmunización, reforzar la confianza pública y garantizar la sostenibilidad de los programas de vacunación. Integrar la educación en salud como componente estructural de las políticas públicas, formar

a los profesionales en comunicación efectiva, y fomentar la participación comunitaria son acciones clave para afrontar los desafíos actuales.

Desde el punto de vista ético y legal, el equilibrio entre la autonomía individual y la protección de la salud colectiva sigue siendo un debate abierto que debe abordarse desde el respeto a los derechos humanos, pero también desde la responsabilidad social compartida.

En definitiva, solo a través de un enfoque interdisciplinar, basado en la evidencia y orientado a la justicia social, será posible consolidar la vacunación pediátrica como una herramienta real de equidad y protección de la infancia a nivel global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andre, F. E., Booy, R., Bock, H. L., Clemens, J., Datta, S. K., John, T. J., & Schmitt, H. J. (2008). Vaccination greatly reduces disease, disability, death and inequity worldwide. *Bulletin of the World Health Organization*, 86(2), 140-146. <https://doi.org/10.2471/BLT.07.040089>
- Bednarczyk, R. A., Omer, S. B., & Orenstein, W. A. (2020). Vaccine acceptance, hesitancy, and refusal in the USA: Challenges and opportunities. *The Lancet*, 396(10263), 1026-1035. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31957-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31957-9)
- Coustasse, A., Kimble, C., Maxik, K., & Orlova, M. (2021). Social media as a tool to combat vaccine misinformation: A systematic review. *Health Policy and Technology*, 10(4), 100536. <https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2021.100536>
- Danchin, M., Biezen, R., Pollack, A. J., Costa-Pinto, J., & Leask, J. (2020). A systematic review of interventions to improve vaccine uptake in early childhood. *Vaccine*, 38(52), 8166-8175. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2020.10.045>
- Dawson, A. (2020). Vaccination and the ethics of care. *Public Health Ethics*, 13(2), 125-137. <https://doi.org/10.1093/phe/phaa006>
- Delgado-Iribarren, A. (2020). Aspectos jurídicos de la vacunación obligatoria en España: Análisis tras la pandemia de COVID-19. *Revista Española de Salud Pública*, 94, e202010109.
- Dubé, E., Gagnon, D., & MacDonald, N. E. (2021). Strategies intended to address vaccine hesitancy: Review of published reviews. *Vaccine*, 39(36), 5080-5090. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2021.07.026>
- Gavi, The Vaccine Alliance. (2023). *Reaching every child: Equity in immunization*. <https://www.gavi.org/our-alliance/global-health-equity>
- Giubilini, A. (2019). *The ethics of vaccination*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02068-2>
- Glanz, J. M., Kraus, C. R., & Daley, M. F. (2017). Addressing parental vaccine concerns: Engagement, balance, and timing. *PLoS Biology*, 15(8), e2004078. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2004078>
- González-Block, M. A., Pelcastre-Villafuerte, B., Riva Knauth, D., Fachel-Leal, A., & Sesia, P. M. (2022). Community engagement strategies for increasing vaccine acceptance in Latin America: Lessons from COVID-19. *Vaccine*, 40(42), 6127-6133. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2022.08.043>
- Greenwood, B. (2014). The contribution of vaccination to global health: Past, present and future. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1645), 20130433. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0433>
- Henderson, D. A. (2009). The eradication of smallpox – An overview of the past, present, and future. *Vaccine*, 27(Suppl 4), D54-D59. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2009.08.035>
- Karafillakis, E., Larson, H. J., & ADVANCE Consortium. (2021). The benefit of the doubt or doubts over benefits? A systematic literature review of perceived risks of vaccines in European populations. *Vaccine*, 39(4), 484-496. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2020.11.005>
- Lal, H., Cunningham, A. L., Godeaux, O., Chlibek, R., Díez-Domingo, J., & Levin, M. J. (2023). New horizons in vaccine development: COVID-19 and beyond. *The Lancet Infectious Diseases*, 23(3), e85-e92. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(22\)00629-1](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(22)00629-1)
- Larson, H. J., Broniatowski, D. A., & Dredze, M. (2022). The state of vaccine confidence 2022: Global insights and future directions. *Nature Reviews Immunology*, 22(10), 569-577. <https://doi.org/10.1038/s41577-022-00703-7>

- Leask, J., Willaby, H. W., & Kaufman, J. (2021). The big picture in addressing vaccine hesitancy. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 17(5), 1475-1479. <https://doi.org/10.1080/21645515.2020.1848192>
- Martins, M., Oliveira, V. C., Ribeiro, R., & Campos, C. (2021). Association between knowledge about vaccines and vaccination coverage among children: A systematic review. *Public Health*, 190, 135-143. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.10.015>
- McDonald, H. I., Tessier, E., White, J. M., Woodruff, M., Knowles, C., Bates, C., ... & Parry, J. (2022). Early impact of the COVID-19 pandemic and physical distancing measures on routine childhood vaccinations in England, January to April 2020. *EuroSurveillance*, 27(5), 2000762. <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2022.27.5.2000762>
- Plotkin, S. A. (2014). History of vaccination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(34), 12283-12287. <https://doi.org/10.1073/pnas.1400472111>
- Puri, N., Coomes, E. A., Haghighbayan, H., & Gunaratne, K. (2020). Social media and vaccine hesitancy: New updates for the era of COVID-19 and globalized infectious diseases. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 16(11), 2586-2593. <https://doi.org/10.1080/21645515.2020.1780846>
- Riedel, S. (2005). Edward Jenner and the history of smallpox and vaccination. *Proceedings (Baylor University Medical Center)*, 18(1), 21-25. <https://doi.org/10.1080/08998280.2005.11928028>
- Rowlands, G., Protheroe, J., Winkley, J., Richardson, M., Seed, P. T., & Rudd, R. (2019). A mismatch between population health literacy and the complexity of health information: An observational study. *British Journal of General Practice*, 69(686), e125-e134. <https://doi.org/10.3399/bjgp19X701621>
- Signorelli, C., Odone, A., Cella, P., & Iannazzo, S. (2018). Childhood vaccine coverage rates after the Italian law on mandatory immunization. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 54(4), 319-324. https://doi.org/10.4415/ANN_18_04_03
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., ... & Brand, H. (2021). Health literacy in Europe: Comparative results of the European Health Literacy Survey (HLS-EU). *European Journal of Public Health*, 31(1), 28-34. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa197>
- Wilson, S. L., & Wiysonge, C. (2020). Social media and vaccine hesitancy. *BMJ Global Health*, 5(10), e004206. <https://doi.org/10.1136/bmjgh-2020-004206>
- World Health Organization. (2019). *Ten threats to global health in 2019*. <https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019>
- World Health Organization. (2023). *Global vaccine action plan 2023: Building resilience after COVID-19*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240071582>

1. RIDARE VOCE ALLE PERSONE “INVISIBILI”: LE VALENZE POLITICHE DEL LINGUAGGIO NARRATIVO

L’etimo del termine politica deriva dall’aggettivo greco *politicòs*, strettamente collegato alla polis, ovvero all’impegno e alla cura della città designata come luogo democratico dell’appartenenza alla dimensione partecipativa della vita in comune. Gli aspetti dilemmatici, le antinomie ed i nodi critici caratterizzanti l’odierno scenario socioculturale ipercomplesso e globalizzato, frammentato, liquido, ipertecnologico ed impoverito dall’assenza di autentica cultura critico-riflessiva e creativa, unita alla presenza di modalità relazionali egocentrate e disfunzionali, prive di legami significativi, generano l’elevato rischio della perdita di valore del profondo ruolo esercitato dalla politica. L’educazione come *Paideia* o come *Bildung* non può mai essere a-politica: «ogni scelta educativa non è mai una questione privata, ma è sempre pubblica e politica. Il legame tra le azioni educative e gli obiettivi della politica è imprescindibile, perché su di esso si edifica il futuro progetto della società che si intende costruire. L’agire educativo, come quello politico, non è quindi mai neutro, è sempre un prendere posizione per determinati fini sulla base di valori, principi, ideali, speranze che si traducono in progetto, scelta, impegno, rischio, coraggio per una trasformazione intenzionale “in vista di”» (Iori, 2020, p. 18), pensando all’*ulteriore* ed al *possibile*. Lo *sguardo multifocale* della Pedagogia speciale, intesa come scienza della narrazione delle diversità, focalizza l’attenzione sulle logiche di riconoscimento e di affermazione delle persone più fragili e vulnerabili, offrendosi come *luogo politico* di accoglienza, cura e di valorizzazione degli imprescindibili *diritti* di cittadinanza attiva, di piena partecipazione, di appartenenza e di accessibilità all’interno dei micro e dei macrocontesti sociali. L’uomo esiste solo nell’appartenenza e si legittima come identità storico-narrativa all’interno della comunità sociale educante. Se è vero che siamo soggetti “culturalmente modificabili”, grazie alla relazione con l’Altro, e se è altrettanto vero, che siamo *storie* dialettiche, ovvero sintesi di natura e cultura, occorre chiedersi come un nuovo Umanesimo potrà costruirsi sulla spinta della rinnovata idea di un contesto sociale, democratico ed inclusivo capace di offrire condizioni emancipative ricche di oggettive possibilità espressivo-narrative, equamente elargite, nel quale Pedagogia speciale e Politica possano dialogare in un percorso di crescita, rispetto e di reciproca condivisione. L’etica della responsabilità permette alla persona con disabilità, mentre si narra, di recuperare un nuovo senso esistenziale quando l’educazione inclusiva è supportata da strutture politiche non conservatrici e cristallizzate, capaci di realizzare alternative traiettorie progettuali per l’umanità più “invisibile”, garantendogli logiche di cambiamento orientate al futuro. La Pedagogia speciale e l’agire politico sono costruiti storicamente complementari e facilitatori di tensioni *trasformative* intese come forze emancipatrici deputate al miglioramento della qualità della vita di *tutti* e di *ciascuno*. L’educazione inclusiva è *cultura e pratica politica* finalizzate alla formazione di cittadini attivi, in grado di interiorizzare virtù e capacità rispetto all’*istituto*, eliminando degeneri processi di emarginazione, tutelando diritti e doveri, grazie al riconoscimento dell’unicità delle differenti identità-storie delle persone più fragili e vulnerabili, all’interno di comunità sempre in movimento. Alla Pedagogia speciale inclusiva non interessa certamente una narrazione regolata dai ritmi e dalle valenze illusorio-seduttive tipiche del marketing politico di bassa taratura demagogica e di semplicistico livello, ma l’affermazione di un linguaggio

formativo capace di interrogare i *racconti* esistenziali più sommersi, difficilmente visibili delle differenze e delle diversità, a partire dalla concreta realtà contestuale, promuovendo e potenziando forme più evolutive e trasformative dei contesti, per rendere *istituente* ogni processo di rigenerazione inclusiva della persona con disabilità, spesso, in evidente stato di emarginazione. È necessario, in tal senso, «[...] tornare a dire sì al logos (ragione, discorso), prima come pensiero e poi come parola. Riflettere, discutere, mettere a punto delle idee, prima di cercare il modo migliore per veicolarle e diffonderle. Interpretare la complessità del mondo nei suoi meccanismi economici e sociali e poi proporre soluzioni realistiche e praticabili, non slogan ripetibili. Solo così la politica potrà restituire un peso alle parole» (Antonelli, 2017, p. 56). Si tratta di superare la banalizzazione politica del *selfie* che ci depotenzia col suo trofismo narcisistico, posto al centro del mondo che si guarda in un immenso specchio d'acqua virtuale, per incontrare il *volto* segnato ed autentico dell'Altro (Lévinas, 2011) riconosciuto dai tratti indiscutibili della sofferenza causata dal non essere rispettato negli imprescindibili diritti di *esistere* e di *abitare* (Gaspari, 2024) comuni territori inclusivi. Le storie sono come faretto di un palcoscenico che, nel gioco di luci e ombre, separano ciò che si ritiene importante dal superfluo: «rappresentano uno strumento di intervento sulla realtà perché, elevando il mondo a oggetto comprensibile, ne mostrano anche la sua disponibilità al modellamento. Ogni storia è un tentativo di riordinare il mondo o la nostra esperienza personale, rendendoli conformi a un'idea che ci spinge ad agire» (Vernamonti, 2024). La narrazione non può non alimentarsi di parole che restituiscono *voce*, “peso” ed un significato fortemente politico che *ri-significa* l'educazione inclusiva interrogandola in modo problemico ed evolutivo: si tratta di un linguaggio di ribellione contro logiche culturali standardizzate ed omologanti allo scopo di garantire diritti di *cittadinanza* e di *appartenenza* alle esistenze “speciali” che debbono poter *rivelarsi* a se stesse e agli altri nella reciprocità del confronto critico, dialettico e produttivo. La narrazione si legittima come prioritario *logos* democratico egitario ed inclusivo. L'ambito delle azioni e dei discorsi, la vita nella sua dimensione pratico-politica, costituiscono i luoghi in cui la diversità umana trova modo di mostrarsi in tutta la sua varietà e finitezza, *raccontandosi* come «unicità distinta»: l'azione, dunque, produce storie da narrare come *medium connettivo* delle identità, degli spazi, dei contesti e delle forme interstiziali dell'umana esperienza vissuta e costruita nella relazione con l'Altro. La ricerca narrativa non è fatta solo di parole, ma di gesti e di silenzi che coinvolgono tutto il corpo sensibile: il racconto di sé si rivela autentico quando esprime e connette percezioni e idee, aspetti cognitivi ed emotivi, conscio e inconscio. Narrare e ascoltare sono *esercizi* di *presenza*, di *attenzione* e *cura*. La narrazione è un costrutto epistemico polivalente e multimodale ad elevato potere politico alimentato da pensieri circolari e riflessivi in azione, relazioni dialettico-ricorsive, alfabeti emotivo-affettivi in costante processo di risintonizzazione evolutiva. Il suffisso “-zione” (di narrazione), dal latino-*tione*, esprime un'intrinseca connotazione dinamica: l'*azione* accompagna il *sapere* (*gnarus*) legittimandolo come significato *ulteriore*, come atto di espressione-rappresentazione di sé finalizzato alla declinazione politica dell'agire comunicativo (Habermas, 2022). Il solo modo per accostarsi e per ricevere la complessa trama narrativa dell'Altro consiste nel costante esercizio di *spoliazione* possibile dopo necessaria apertura del guscio individualistico e performante in cui è rinchiusa la massa omologante ed abilista (Monceri, 2025): raccontarsi è come denudarsi non come corpo da scoprire, ma come linguaggio autobiografico rivelatore, segno e testimonianza di ciò che siamo e che ci orienta verso la progettazione delle dimensioni ricompositive dell'ulteriore e del futuribile. La narrazione autobiografica (Demetrio, 2012) non è mero rispecchiamento della vita esistente in sé e per sé prima dell'atto narrativo, ma rappresenta la creazione di una nuova forma di discorso di scrittura-rilettura di sé, che conferisce al vissuto della persona con disabilità una diversa direzione, un'intenzionalità, un nuovo senso, una *ri-descrizione-ri-edizione* dell'Esserci nel mondo. L'atto del raccontarsi è testimonianza dell'essere uomo fragile, appello, avanguardia d'esigenza, frammento di storia orientato a comprendere il pieno valore della dimensione politica dell'educazione inclusiva finalizzata a potenziare i livelli di coscienza e di autoconsapevolezza responsabile e critico-riflessiva dei soggetti con “bisogni educativi speciali” da valorizzare come complesso intreccio di narrazioni individuali e collettive, comunitarie,

solidali ed inclusive. A realizzarsi “nello” e “tramite” lo spazio interstiziale, inteso come luogo narrativo, sono le opportunità di ri-conoscimento di sé ed il reciproco *implicarsi* nella relazione di cura e di aiuto (Canevaro *et al.*, 2021), caratterizzati dal comune *abitare* sotto il segno dell'appartenenza. Il racconto di sé rappresenta, in questa prospettiva, il dispositivo ideale per esplorare e ricercare nuove forme e dimensioni dell'esserci, in quanto la narrazione si rivela come significativo costruito *epistemico*, *formativo* e *didattico* «che permette agli individui di accedere a una molteplicità di informazioni diventando un laboratorio per apprendere ad apprendere da sé, un luogo dove recuperare tracce e indizi biografici utili a direzionare il proprio percorso in un contesto sociale sempre più complesso ed incerto, rivalutando progetti e risorse accantonate, obiettivi, sviluppando un orientamento verso il futuro in un'ottica generativa, costruttiva e creativa» (Castellana, 2024, p. 249). Dentro la narrazione c'è il nostro mondo, i valori in cui crediamo, i nostri disvalori, culture, memorie e progetti all'interno dei quali la realtà circostante viene interrogata attraverso una molteplicità di *sguardi*, ciascuno dei quali ne coglie una parte: ne deriva il carattere *pluralmente* prospettico, *multifocale* ed *orientativo* della narrazione stessa. Il potenziale valore formativo, politico ed emancipativo di *cura educativa* promosso con l'alunno in difficoltà nella relazione di aiuto valorizza il dubbio, le sospensioni interroganti ed irrequiete, i trasgressivi imprevisti per facilitare la nascita di possibili intrecci e sinergie di sguardi, mediati da azioni e progetti coralmemente gestiti dai principali attori dell'inclusione scolastica e sociale.

In tal senso, la narrazione si erge come linguaggio politico capace di riconoscere la vasta gamma di differenze e di diversità all'interno dei micro e macro contesti culturali e sociali grazie alla sua specifica funzione *tessitrice* ed *interconnettiva* di più elementi, risorse, competenze e agenti *facilitanti* la significativa ricostruzione delle personali traiettorie esistenziali (Castiglioni, 2014). Il linguaggio narrativo diviene *gesto* e *postura* di cura educativa finalizzato a *ridare diritti*, *voce a tutti* e a *ciascun* soggetto, specie se in condizioni di disabilità, assicurando migliori condizioni di benessere individuale e collettivo. L'educazione inclusiva è tenuta costantemente a *riproblematizzarsi* per rappresentare una concreta e funzionale risposta politico-emancipativa, per consentire ad *ogni* persona di riscoprire un nuovo modo di ri-collocarsi, da protagonista attivo, all'interno della comunità sociale e culturale di appartenenza. L'approccio narrativo valorizza scambi comunicativi che fungono da produttivi crocevia di possibili incontri in grado di rappresentare le particolari storie e memorie di soggetti “invisibili” che si *raccontano*, in modo esplicito ed implicito, all'interno di contesti accoglienti, dopo adeguata ri-progettazione sinergica e circolare degli stessi. La narrazione risponde all'imprescindibile esigenza ontologica di essere ascoltati, accettati e *riconosciuti* come soggetti di diritti e di doveri alimentati dal comune desiderio di esistere come identità uniche ed originali, ingiustamente emarginate. «La disabilità non è un fatto individuale, ma una relazione sociale» (Oliver, 1990, p. 55): ne deriva una nuova interpretazione del processo inclusivo che non può essere ingabbiato nelle sterili paludi di un arido tecnicismo specialistico, ma si concretizza come questione profondamente *politica*, all'interno della quale *narrarsi* costituisce il primo tassello di affermazione partecipativa in grado di facilitare lo sviluppo di indispensabili processi di autodeterminazione e riconoscimento delle effettive capacità e possibilità, allo scopo di diventare cittadini con pari diritti e doveri. Le storie nella loro essenza rappresentano una combinazione dinamica di elementi che possono essere continuamente mescolati e ridefiniti: ognuno di noi è il risultato di vissuti ed esperienze narrate e ricomposte, ovvero riproblematizzate. Nel tempo incerto dell'emergenza, dove le vulnerabilità e le fragilità si moltiplicano esponenzialmente, è necessario nutrire l'istanza trasformativo-emancipativa, mantenendo viva «quella tensione dialettica che caratterizza il rapporto dell'essere umano con la vita, promuovendo la capacità di rimettere al mondo il mondo» (Amadini, 2021, p. 28). La narrazione rappresenta un costruito dinamico-evolutivo, un vero e proprio dispositivo di interazione, una pratica di *cura educativa* e di *politica* sociale necessarie per *ridar voce* alle umane esperienze, per interpretare la realtà che ci circonda, coltivare memorie e ri-costruire cultura, per attribuire e condividere innovativi significati. In tal senso, «la narrazione ci connette attraverso il tempo e lo spazio, creando ponti

tra le generazioni e le culture» (D'Aprile, Bufalino, 2024, p. 77). La narrazione interroga la Pedagogia speciale rendendola autentico *luogo politico e formativo* di riconoscimento e di valorizzazione delle diversità, amplificando quantitativamente e qualitativamente le occasioni per favorire piena partecipazione ed appartenenza inclusiva. Il paradigma narrativo, non solo dà voce alle persone con deficit, ma diventa linguaggio di decostruzione e di ricomposizione esistenziale di *tutti* e di *ciascuno*, perché consente di superare logiche categorizzanti, restituendo valore e dignità ad *ogni* storia di vita: ne deriva il fondamentale valore esercitato da tale approccio per offrire ai soggetti con “bisogni educativi speciali” concrete opportunità di *riscatto esistenziale* all'interno del contesto sociale e culturale. Bruner sottolinea come la narrazione tesse storie, riannoda e ricompone spazi e tempi definiti, abitando il mondo vitale in cui agiamo, pensiamo e ricordiamo (Bruner, 2015). Ciò significa che il racconto diventa il mezzo attraverso cui le persone con disabilità possono *ri-negoziare* e *ri-affermare* la propria identità politica, in un contesto sociale spesso ostile e poco propenso a sostenere con forza gli indiscutibili *diritti* delle persone più fragili e vulnerabili. «Le categorie sociali non sono entità statiche, ma si evolvono attraverso l'azione e la diretta partecipazione delle persone che ne fanno parte in un'interazione continua con la ricerca scientifica e le istituzioni, generando conoscenze in costante mutamento. Quando una categoria umana prende la parola attraverso movimenti di auto rappresentanza, inizia un processo di ridefinizione di sé stessa, mettendo in discussione e modificando la narrazione che fino a quel momento è stata appannaggio della classe culturalmente egemone» (Acanfora, 2025, p. 343). Il racconto delle storie di vita delle persone più fragili ed “invisibili” diviene un gesto ed un linguaggio *rivoluzionario* e provocatorio nei confronti dell'istituto, in quanto appello ed insopprimibile esigenza di riconoscimento dei diritti politici di rappresentanza, affermazione, riscatto e legittimazione del valore del soggetto con disabilità accolto come identità “al plurale” strutturalmente inclusa ed appartenente ai micro e macro contesti sociali e culturali.

2. LA NARRAZIONE COME SGUARDO POLITICO DI CURA NELL'EDUCAZIONE INCLUSIVA

L'inclusione delle differenze non è un atto passivo, ma un processo dinamico e trasformativo che coinvolge l'intera comunità educante. «La sfida dell'inclusione si gioca nelle “contaminazioni” e nella corresponsabilità delle scelte, delle progettualità, delle strade da intraprendere con sguardo prospettico e apertura scientifica» (Giacconi, 2024, p. 35), sottolineando che l'inclusione non può essere un processo individuale, ma va costruita collettivamente. Ricevere la storia dell'altro rappresenta una buona *pratica* inclusiva, ove il gesto-linguaggio narrativo implica la rivisitazione dello stile professionale del docente che si prende cura di sé attraverso il confronto con i colleghi, emancipandosi. Un processo di cura così articolato rivela sia una responsabilità etico-politica (Arendt, Pansera, 2017) che un'attenta e sensibile azione *riflessivo-ricompositiva* delle complesse trame narrative delle persone con “bisogni educativi speciali”. La narrazione contiene molteplici valenze formative e politiche, perché il saper coniugare fattori legati alle condizioni di apprendimento e dei vissuti personali con elementi e variabili di tipo politico-civile e democratico, eleva la riflessione epistemologica ad un livello di complessità superiore, rigenerando nuove umanità. Ne deriva un'idea più vasta e comprensiva della cura del mondo, che implica impegno e responsabilità riportando la persona con “bisogni educativi speciali al centro della vita umana: il paradigma narrativo propone una visione alternativa della cura che integra gli aspetti pratici, morali e politici del *posto* e del *ruolo* che il soggetto in difficoltà occupa all'interno della comunità educante. L'imprescindibile valore esercitato dalla cura educativa nella ridefinizione delle complesse trame narrative di *ogni* essere umano interconnesso alla funzionale riorganizzazione dei suoi contesti di vita permette di pensare alla progettazione di ulteriori spazi e tempi di qualità esistenziale ed inclusiva. La piena partecipazione della persona con “bisogni educativi speciali” nell'attuale scenario sociale non deve rappresentare un gesto rivoluzionario ed eversivo, né un processo compensativo – riparatorio,

iperspecialistico e medicalizzato, ma consiste nella legittimazione dello *sguardo* fondativo ed ontologico della cura educativa declinata in ottica inclusiva. L'impoverimento del pensiero critico-riflessivo e narrativo provoca l'ulteriore caduta di senso dell'educazione stessa, intesa come accettazione, rispetto e valorizzazione di sé e degli altri riconosciuti come attori nodali e propositivi per la progettazione di un contesto sociale e culturale equo e giusto, altamente democratico. La cura ecosistemica, come *metodo* e *linguaggio narrativo*, si concretizza in *azione politica* che si impegna alla ricerca del *sensu* della propria e dell'altrui esistenza, privilegiando la scoperta di traiettorie di significato che permettono a *tutti* e a *ciascuno* di progettare e di progettarsi, a partire da una narrazione di storie di vita uniche e irripetibili, mai preconfezionate e standardizzate, caratterizzate dall'autodeterminazione, dalla possibilità di scegliere, ovvero di poter essere sempre più *liberi da* e *di*, oltrepassando stereotipi, pregiudizi e processi di emarginazione. La qualità della cura ecosistemica di sé e dell'Altro è un fattore determinante per l'agire politico e professionale del contesto-scuola che deve far fronte agli imprevisti, alle dissonanze, agli effetti-rumore della vasta gamma di alunni "in difficoltà", letti come *complesse trame narrative* da accogliere, decifrare, riconoscere per valorizzare l'inclusione stessa, intesa come costrutto generativo-evolutivo di natura progettuale. La narrazione non è solo uno strumento di espressione individuale, ma un dispositivo *trasformativo-ricompositivo* che incide sulle culture, sulle politiche e sulle buone pratiche educativo-didattiche. Inoltre, il paradigma narrativo si configura come *linguaggio di cura* e come atto di *resistenza* contro i degeneri processi di standardizzazione e omologazione, perché svolge un'azione di smantellamento e di destrutturazione di stereotipi, pregiudizi, razzismi, omofobie ed ignoranze, che negano alle differenze e alle diversità vera appartenenza e diritti di autorappresentanza e di autodeterminazione. La riproblematizzazione e la rinegoziazione delle complesse trame narrative emergenti dall'attuale panorama scolastico e sociale richiede la progettazione di autentiche comunità democratiche fondate sull'interdipendenza di identità condivise, sinergiche e sfidanti, desiderose di garantire nuove prospettive di umana dignità formativa alla vita di *tutti* e di *ciascuno*. Non si tratta solo di descrivere le esperienze di chi ha "bisogni educativi speciali", ma di *restituire* loro voce, dignità e nuovo statuto identitario: lo *sguardo* riconosce, il gesto avvicina, il linguaggio costruisce ponti tra storie di vita, esperienze formative e mondi differenti. Tali elementi si intrecciano in una rete di cura ecosistemica dialogante e ricorsiva, in un contesto educativo in continua evoluzione, in costante ricerca di nuove trame narrative da raccontare, accoglienti luoghi da abitare, significativi tempi da vivere, con stile critico, creativo, rigenerativo della nostra e dell'altrui esistenza. La narrazione assume *sguardo multifocale* e *multi-prospettico* di cura che, seguendo una logica reticolare e intersezionale, attraversa la Pedagogia speciale, destabilizzandone i rigidi confini per trasformarla in un contesto politico, formativo e narrativo finalizzato a renderla inclusiva (Bocci, 2021). Il potere della narrazione risiede proprio nella sua capacità di mettere in dialogo i vissuti individuali e di tessere nuove sinergie e intrecci (Alastra, Batini, 2015) che favoriscono la continua ridefinizione dei significati: *essere* è *tessere*, in quanto il tema del telaio, dell'ordito, dei nodi critici da sciogliere, della paziente opera di ri-tessitura rappresenta la metafora del necessario incontro con la complessa trama narrativa dell'Altro che si legittima se riconosciuto come volto, domanda e reciproca interrogazione emancipativa. *Responsabilità* e *cura* sono concetti che si richiamano reciprocamente fondandosi entrambi su un requisito indispensabile, ovvero sull'etica dello sguardo: chi non si prende cura dell'Altro rivolge un occhio indifferente ed un'attenzione distratta e "passa oltre" mosso da altri obiettivi e interessi, poiché si muove in quel "prendersi cura incurante" (Heidegger, 1976, p. 149) che si perde nell'indifferenza o nell'arido cinismo. Lo sguardo di cura narrativa deve, invece poter "*vedere*" l'identità-storia dell'Altro per poterlo accogliere, al fine di compiere scelte di giustizia e di rispetto degli umani diritti: l'esigenza di *ricevere* la complessa trama narrativa si fonda sulla rigorosa ricerca di funzionali posture e pratiche di cura educativa capaci di rigenerare nuovo senso e significato all'esistenza dei soggetti con disabilità. Lo *sguardo multifocale* e *politico* della cura permette empaticamente la legittimazione dell'identità-storia della persona che ci interroga attraversandoci per umanizzarci e lanciarci la sfida di re-imparare ad esistere. L'approccio narrativo-autobiografico si fa

portatore di una profonda trasformazione: non si limita ad individuare ed elencare dati o evidenze, ma favorisce la lettura ermeneutica del reale, in cui il confronto tra similitudini e differenze diventa il motore per un continuo rinnovamento politico, finalizzato alla costruzione di alternativi significati condivisi. «Come si colloca la disabilità in una società che pretende la perfezione, che è continuamente sedotta dalla bella *performance* e che, *malgré soi* continua a marginalizzare chi, mancando dei giusti requisiti non sta al passo?» (Venuti, 2015, p. 369). Si tratta, indubbiamente, di riproblematizzare l'antica *querelle* esistente tra anormalità e normalità, esclusione ed inclusione, sano e malato, tra condizione di disabilità ed abilismo performante, per depotenziare l'azione politica da criteri, leggi e vincoli egemoni, marginalizzanti e socialmente discriminatori, allo scopo di adottare una pluralità di approcci, linguaggi, prospettive, competenze e *sguardi di cura narrativa* orientati verso l'autentico riconoscimento dell'Altro. È necessario, in tale ottica, promuovere una Pedagogia speciale narrativa, perché l'atto del "raccontarsi" possiede il potere trasformativo ed inclusivo di facilitare il passaggio da una politica dell'identità pensata rispetto al gruppo di maggioranza, a quella del riconoscimento e della piena visibilità, come testimonianza dell'imprescindibile esigenza di affermazione-legittimazione del sé del soggetto con deficit che ha diritto di esistere *con* gli altri, *per* gli altri, senza sottolineature e stigmatizzazioni, nella piena consapevolezza di poter esprimere un'appartenenza civile e comunitaria, universalmente riconosciuta. «[...] La riflessione sulle tematiche connesse alla disabilitazione e all'intralcio deve essere a un tempo epistemologica, etica e politica, prima di tutto per mostrare l'intreccio di queste dimensioni, sempre compresenti a ogni livello delle interazioni fra umani» (Monceri, 2025, p. 46). Lo sguardo narrativo diviene *linguaggio politico* e pratica inclusiva implicando l'attivazione di necessari processi di cambiamento, coinvolgendo competenze, risorse e professionalità, sempre in dinamica e dialettica evoluzione. La narrazione interroga la Pedagogia speciale inclusiva nella poliedricità e nella contaminazione sempre presenti nei suoi dialoghi interstiziali, chiedendole di nutrirsi di una molteplicità di approcci, imparando ad *abitare* le storie delle persone con "bisogni educativi speciali", immergendosi nelle esistenze più fragili e vulnerabili, per farle *ri-emergere*, trasformandole, facilitando effettive logiche inclusive, di vera appartenenza nel contesto socioculturale: rappresenta un linguaggio di autentica *rappresentanza* civile, politica, democratica, specie per le persone dalle tracce di vita apparentemente invisibili. Le narrazioni riproblematizzano (Gaspari, 2024) l'esistente per ri-proporlo e ri-generarlo, superando conflitti, limiti, paure ecc..., destrutturando l'istituto, grazie all'utilizzo di buone pratiche narrative e critico-riflessive. «Il problema della storia unica, o della narrazione dominante, è dunque anche il problema della istituzione della normalità, della sua epistemologia: in che modo si definisce ciò che è normale? [...] Qual è il processo attraverso il quale l'inconscio cognitivo collettivo sancisce che questo è normale e quello no? E ovviamente dico *normale* ma potrei dire *giusto, lecito, legittimo, morale* (!), ecc. [...]. Mi sembra di poter rispondere che ogni normalizzazione nasce con una narrazione e che dalla propria narrazione, dalla potenza della propria narrazione, dipende la possibilità di esistere. Narrare per esistere» (Di Lernia, 2025). *Ex-istere* significa compiere una *scelta* importante, perché implica un uscire fuori, un levarsi, il desiderio legittimo di stare al mondo, di darsi nuove possibilità, di essere parte strutturale del contesto, di poter incidere, lasciare un'originale ed irripetibile traccia di sé: la possibilità-azione diviene il fulcro dell'educazione politica inclusiva come *tensione progettuale* a realizzare un altro *modus* di poter essere nel mondo, grazie al supporto dell'*azione ricompositiva* della narrazione interpretata come *gesto di cura*. Le parole, i gesti, gli sguardi, i simboli, le metafore, le scritture, i racconti non sono caratteri connotati da uno stile diaristico-confidenziale, ma rappresentano appelli, testimonianze, incessanti interrogativi che reclamano risposte con rigenerati significati, in termini di presenza, voce, diritto, appartenenza. *Narrarsi* diviene *condizione ontologica* e categoria fondativa esistenziale di apertura al pluralismo della strutturale *molteplicità* dell'Io riconosciuto come umana incompiutezza, fragilità e fertile mancanza. La narrazione è privilegiato luogo fenomenologico-ermeneutico, ovvero, permette la "lettura-decifrazione" della pluralità dei vissuti dell'Altro: si legittima come linguaggio politico, formativo, co-educativo caratterizzato dal silenzio e dalla sospensione del non detto, dalla scomposizione e ricomposizione arricchita dell'identità-storia del

“diverso”, movimento e atto del creare e ri-creare, dimensione e spazio liquido di soste dubitanti tipiche dei pensieri irrequieti ed erranti della complessità dell’esistenza. «Il *milieu* in cui la narrazione afferra azioni e discorsi e li trasforma in storie è, come già ribadito, un intreccio inestricabile: un contesto di storie già in corso, impossibile da dipanare [...] è dunque necessario immaginarla come una scena multiprospettica, la cui consistenza plurale smentisce l’unità che è, tradizionalmente, tipica dell’origine. Ciò a cui la narrazione offre rappresentazione è un universo di sguardi situati e parziali» (Guaraldo, 2015, p. 154). Non va dimenticato, inoltre, il fondamentale ruolo svolto dalla narrazione come atto liberatorio ed emancipativo di rottura del silenzio di vite lasciate in solitudine, a causa dell’assenza di parole mal utilizzate ed inesprese, a testimonianza della sempre più eloquente *incapacità ricettiva* dell’attuale, problematico tessuto sociale e culturale, di costruire solide e significative relazioni.

La narrazione è *luogo* e *tempo* del *con-esserci*, del *co-esistere*, del *co-abitare*, del delicato accompagnarsi in modo riflessivo e critico nei meandri del disagio, delle più impervie difficoltà, dell’inconsueto, differente modo di vivere ed *esserci nel mondo* per poi, gradualmente *ri-generarsi*, *ri-comporsi*, ritornare ad esistere. La narrazione, come costruito epistemico capace di andare oltre la medicalizzazione delle diversità, lancia una sfida ai professionisti della cura e dell’aiuto chiedendo loro di abbandonare la precisione dello sguardo clinico-diagnostico, per assumere un nuovo *sguardo destinale* in grado di cogliere non solo ciò che l’Altro è, ma, in primis, ciò che può divenire. «Nel farlo egli lascia le rassicuranti sponde dell’*effettività*, per inoltrarsi nel pelago incerto – e talvolta rischioso – della *possibilità*» (Bruzzone, 2022, p. 30). La narrazione come cura educativa si pone come fondamento di uno *sguardo politico* attento a riscoprire il pensiero dubitante, nella consapevolezza che l’*ars interrogandi* è più complessa, decisiva e significativa rispetto all’*agire meccanico* e *ripetitivo*. Si tratta, quindi, di narrarci per «riappacificarci col tempo mortificato e divorato da un presente deprivato sia della memoria sia del progetto; e soprattutto possedere una visione complessiva delle cose» (Dionigi, 2020, p. 92). Ne scaturisce un costruito epistemico che si colloca contro ogni prospettiva etichettante, stigmatizzante, medicalizzata e medicalizzante, legittimando l’esigenza fondativa di rifondare l’educazione inclusiva per interpretarla come cura del *logos* e dei contesti politici della cura. La *nostra* disciplina vuol permettere al soggetto con disabilità l’attivo rivelarsi agli altri, con atti e parole, offrendosi come *spazio plurale* (Arendt, 2019), come *luogo politico* di riconoscimento delle identità, confermandone la natura esibitiva, partecipativa, relazionale e contestuale, che sottolinea il significato più autentico del processo di inclusione scolastica e sociale. La narrazione, come metodo di ricerca qualitativa, permette di sentirsi fortemente *implicati* e di *interrogarsi* sulla qualità delle quotidiane pratiche professionali ed esistenziali per ri-costruirne le direzioni di senso, allo scopo di cogliere ulteriori possibilità di sviluppo. La Pedagogia speciale orientata verso la prospettiva inclusiva assume un’identità *plurale* ed *ecosistemica* (Bartezzaghi, Bettini, Bolzoni, 2023) finalizzata a porre nuovi interrogativi incentrati sulla piena realizzazione della diversità intesa come complessa trama narrativo-inclusiva che chiede *dimora abitativa* nell’attuale scenario sociale, civile e democratico. «Oggi la sfida dell’inclusione risiede soprattutto nella possibilità di guadagnare lo spazio per il riconoscimento effettivo e pervasivo delle individualità di *tutti* e *ciascuno*, per pensare e progettare guardando al futuro [...] l’arte e tutti i media narranti si muovono in questa direzione, condividendo la libertà ermeneutica dell’attribuzione di significato, aldilà di ogni presunta, regolatrice, oggettività» (Salis, 2022, p. 270). Le nuove politiche inclusive si fondano su logiche reticolari e su possibili interconnessioni dialettiche, che si realizzano in una pluralità di paradigmi e di approcci, ove la categoria della flessibilità favorisce funzionali *sinergie* tra ciò che l’educando può offrire e le risorse che il contesto può produrre. La persona con disabilità necessita di *abitare* (Besio, Bianquin, Giraldo, Sacchi, 2023) *differenti paesaggi* e *territori* tra loro legati da logiche di reciprocità, complementarità e da produttivi processi di contaminazione caratterizzati dal cambiamento emancipativo delle altrui esistenze. La narrazione non si limita a rappresentare la realtà, ma è *azione politico-trasformativa* che attraversa e rinnova la Pedagogia speciale creando un contesto dove le differenze esistono, in quanto sono significativamente riconosciute

e valorizzate. La narrazione, quindi, rappresenta uno strumento-metodo inclusivo, che non solo accoglie le storie degli altri, ma le intreccia con la propria, dando vita a un dialogo che non si limita a raccontare, ma a comprendere e ad abbracciare le molteplici dimensioni dell'essere umano: si offre come possibile luogo transizionale per costruire ponti che non conducono a miracolistiche guarigioni, ma aiutano la persona in difficoltà a *ri-significarsi*, ad entrare in scena oltrepassando la medicalizzazione dello specialismo: la parola condivisa diviene *logos narrativo* e linguaggio politico di speranza e di nuova presenza di ogni persona nel mondo.

BIBLIOGRAFIA

- Acanfora, F. (2025). La narrazione dell'autismo e i critical autism studies. In E. Valtellina (Ed.), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies* (pp. 343-359). UTET Università.
- Alastra, V., & Batini, F. (Eds.). (2015). *Pensieri circolari. Narrazione, formazione e cura*. Pensa MultiMedia.
- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Morcelliana.
- Antonelli, G. (2017). *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*. Laterza.
- Arendt, H. (2019). *The human condition*. University of Chicago Press.
- Arendt, H., & Pansera, M. T. (2017). *Per un'etica della responsabilità: Lezioni di teoria politica*. Mimesis.
- Bartezzaghi, S., Bettini, M., & Bolzoni, L. (2023). *Narrare humanum est. La vita come intreccio di storie e immaginazioni*. UTET.
- Besio, S., Blanquin, N., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2023). Culture dell'accessibilità per un mondo inclusivo: Traiettorie per gli ambienti di vita, la didattica, la tecnologia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2), 9-11.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Bruzzone, D. (2022). Saper vedere: Per una fenomenologia dello sguardo educativo. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 60(1), 17-34.
- Bruner, J. (2015). *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*. Laterza & Figli.
- Canevaro, A., Zoffoli, R., Callegari, L., & Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson.
- Castellana, G. (2024). Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 247-265.
- Castiglioni, M. (2014). *Narrazione e cura*. Mimesis.
- D'Aprile, G., & Bufalino, G. (2024). Storie tra i banchi. Il percorso "EcoNarrazioni. Atelier formativi per la cura educativa". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 77-89.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Di Lernia, F. (2012, 4 luglio). *Narrare per esistere*. *Curacultura*. <https://curacultura.wordpress.com/2012/07/04/narrare-per-esistere/>
- Dionigi, I. (2020). *Segui il tuo demone*. Laterza.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2024). L'impegno continuo della Società Scientifica SIPeS per l'inclusione. *Nuova Secondaria*, 41(6), 35-36.
- Guaraldo, O. (2015). Storie, concetti, azioni: Alcune riflessioni sull'impatto politico della narrazione. *Annali di studi religiosi*, 16, 145-164.
- Habermas, J. (2022). *Teoria dell'agire comunicativo. Vol. I: Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*. Il Mulino.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Longanesi.

- Iori, V. (2020). Educazione e politica nella società dell'incertezza: Uno sguardo fenomenologico. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(56), 17-26.
- Lévinas, E. (2011). *Il volto dell'altro. Intellettuali ebrei e cultura europea del Novecento*. Quodlibet.
- Monceri, F. (2025). *Disabilità o disabilitazione? Una questione politica*. Morcelliana.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Salis, F. (2022). Lo squarcio nella tela: La bellezza della diversità oltre il pregiudizio. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1), 262-271.
- Venuti, G. (2015). L'invisibile evidenza della disabilità. In M. Gensabella Furnari (Ed.), *Vedere la disabilità: Per una prospettiva umanistica*. Rubbettino Università.
- Vernamonti, S. (2024, 30 marzo). Dobbiamo smetterla con lo storytelling, e ricominciare a narrare. *L'Indiscreto*. <https://www.indiscreto.org/dobbiamo-smetterla-con-lo-storytelling-e-ricominciare-a-narrare>

**Lengua, arte y patrimonio
cultural**

IL MUSEO COME SPAZIO EDUCATIVO E CULTURALE PER I BAMBINI: TRA MEMORIA, IDENTITÀ E NARRAZIONE

ALESSANDRA LO PICCOLO¹

DANIELA PASQUALETTO

LETIZIA PISTONE

Università degli studi di Enna "Kore"

1. INTRODUZIONE: IL MUSEO A MISURA DI BAMBINO

Negli ultimi decenni, i musei hanno progressivamente intrapreso un percorso di trasformazione educativa, volto a diventare spazi dinamici di apprendimento e dialogo. Come sottolinea Sini (2013), la formazione autentica non può limitarsi all'acquisizione tecnica di conoscenze, ma richiede un investimento globale della persona, orientato all'etica del vero, del bello e del buono. In questa prospettiva, il museo si configura come un luogo capace di stimolare nei bambini una relazione viva con la cultura, offrendo strumenti per interpretare la complessità del presente attraverso le tracce del passato.

L'acquisizione di nuove conoscenze e la valorizzazione del patrimonio artistico rappresentano le basi per la costruzione di una cittadinanza consapevole e responsabile (Galeotti, 2019). Coinvolgere i bambini in esperienze museali significa avviarli a riconoscere la ricchezza delle diversità culturali, educarli alla tutela dei beni comuni e rafforzare il senso di appartenenza alla propria comunità. Le opere d'arte, in particolare quelle a soggetto mitologico, offrono l'occasione per scoprire simboli, storie e significati che hanno attraversato le epoche e ancora oggi parlano all'umanità.

In questa prospettiva, il presente contributo intende approfondire il ruolo del museo come ambiente educativo privilegiato per i bambini, con particolare riferimento agli alunni della scuola primaria, all'interno del quale è possibile sviluppare percorsi di didattica attiva, laboratoriale e interdisciplinare.

L'approccio narrativo, sostenuto da Jerome Bruner (2000), e l'interazione concreta con le opere permettono agli studenti di costruire significati personali, legando le conoscenze scolastiche all'esperienza vissuta. Il racconto diventa così uno strumento cognitivo ed emotivo per assimilare concetti complessi e per interiorizzare la cultura come elemento identitario.

Questo approccio esperienziale è al centro di numerosi studi sul ruolo del mediatore culturale e del museo come spazio di apprendimento non formale, che sottolineano l'importanza della professionalità educativa all'interno delle istituzioni museali (Tlili, 2015). La centralità della pedagogia museale si riscontra soprattutto nelle esperienze dei musei scientifici, dove l'interazione e la costruzione attiva dei saperi sono elementi fondanti dell'azione educativa (Tran, 2006). Anche la crescente professionalizzazione degli educatori museali rappresenta un segnale del riconoscimento del museo come luogo di apprendimento strutturato, inclusivo e orientato allo sviluppo di competenze culturali e sociali (Tran & King, 2007). In questa direzione si colloca anche la visione di Bruno Munari, che

¹ Il lavoro è stato sviluppato congiuntamente. Ad Alessandra Lo Piccolo è attribuito il paragrafo 1, a Letizia Pistone il paragrafo 2, a Daniela Pasqualetto sono attribuiti i paragrafi 3 e 4.

concepisce il museo come spazio formativo e inclusivo, in cui ogni bambino può vivere l'esperienza estetica come percorso di crescita personale e culturale (Lo Piccolo & Pasqualetto, 2024).

Sin dal primo ciclo di istruzione scolastica, è essenziale creare ambienti accessibili, stimolanti e adatti alle diverse fasce d'età. I musei tradizionali, spesso progettati per un pubblico più adulto, potrebbero non essere completamente adatti alle esigenze e agli interessi dei bambini in età scolare. I musei pensati per i più giovani tendono a adottare approcci pedagogici più interattivi, giocosi e partecipativi. Questo tipo di musei cerca di coinvolgere attivamente i bambini nel processo di apprendimento, offrendo esperienze *hands-on*, attività pratiche e ambienti in grado di stimolare curiosità e creatività.

2. IL MUSEO COME SPAZIO PRIVILEGIATO PER EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTIVA

Educare i bambini al patrimonio culturale significa promuovere un'esperienza educativa trasformativa, capace di coniugare conoscenza, emozione e partecipazione. In questa prospettiva, il territorio rappresenta il primo contesto di appartenenza e memoria culturale, e la sua scoperta costituisce il punto di partenza per un processo di apprendimento significativo (Bruner, 1990). Il museo, inteso non più come mero spazio espositivo, ma come ambiente formativo, può contribuire allo sviluppo culturale, identitario e sociale del bambino, favorendo una comprensione profonda e multisfaccettata delle opere e dei loro contesti.

Ogni oggetto museale racchiude una stratificazione di significati storici, antropologici, religiosi e simbolici, divenendo veicolo di memoria collettiva e portatore di valori condivisi (Hooper-Greenhill, 2007). In tale ottica, il museo si configura come uno spazio dialogico tra passato e presente, in cui si formano cittadini consapevoli, aperti all'interculturalità e capaci di riconoscere nella diversità un'opportunità per costruire una cittadinanza globale (UNESCO, 2021).

In linea con quanto indicato nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012), la conoscenza e la valorizzazione delle radici culturali costituiscono elementi centrali per la formazione dell'identità personale e collettiva, promuovendo forme di cittadinanza attiva consapevole e partecipativa.

In tale direzione, il museo si configura come un ambiente educativo privilegiato, capace di offrire esperienze culturali accessibili e significative a persone di tutte le età. La dimensione intergenerazionale assume un ruolo particolarmente rilevante nella progettazione di percorsi didattici museali, poiché consente l'incontro tra saperi, memorie, linguaggi e prospettive differenti. Il patrimonio non è più inteso come mera eredità statica, ma come risorsa viva, attivata dalle relazioni e dalle narrazioni che si costruiscono attraverso il dialogo tra generazioni.

Secondo quanto sostenuto nel rapporto UNESCO *Reimagining our Futures Together* (2021), l'educazione deve fondarsi su giustizia, solidarietà e sostenibilità. Il museo, in questa prospettiva, si afferma come luogo di partecipazione democratica e condivisione culturale, in cui il patrimonio non è qualcosa da conservare passivamente, ma un bene vivo, da reinterpretare e abitare collettivamente.

Le ricerche di Tlili (2015), Falk & Sheppard (2006), Weil (2002) e Tran (2006) hanno evidenziato l'evoluzione del museo contemporaneo in senso inclusivo e partecipativo. Le modalità di fruizione si sono diversificate: accanto alla visita tradizionale, si propongono laboratori, percorsi sensoriali, attività esperienziali e inclusive, in grado di coinvolgere anche i bambini con bisogni educativi speciali. In questo contesto si costruisce una pedagogia dell'ascolto e dell'interazione, fondata sull'esperienza corporea, sull'uso dei sensi e sul dialogo tra pari (Vecchi, 2010).

Bruno Munari, già negli anni '70, aveva compreso l'importanza di questi approcci. I suoi laboratori, concepiti per i bambini, erano ambienti in cui si imparava attraverso il fare, il gioco, l'esplorazione. Un modello ancora oggi attuale, che ha ispirato numerose esperienze museali italiane ed europee.

Il museo si configura anche come luogo privilegiato per l'educazione interculturale: ogni opera è portatrice di una visione del mondo e la sua lettura consente ai bambini di aprirsi alla pluralità delle culture.

È attraverso questa molteplicità di prospettive che si costruiscono strumenti per il decentramento, la comprensione dell'altro e la co-costruzione del significato.

Bruner (1990) ha evidenziato come la narrazione rappresenti una modalità fondamentale di organizzazione dell'esperienza. Nei musei, i bambini diventano co-autori di storie, legando la propria esperienza a quella delle opere e dei luoghi, generando prospettive nuove e identità in divenire.

In questa visione, il museo non è solo un luogo "da visitare", ma uno spazio "da abitare", dove il bambino esercita *agency*, diventando protagonista attivo del proprio percorso conoscitivo.

Infine, non possiamo trascurare il potenziale inclusivo del museo come ambiente sociale. Un ambiente in cui si può sperimentare la cooperazione, la responsabilità condivisa, il dialogo tra pari: tutte competenze fondamentali per costruire una cittadinanza globale, solidale e consapevole.

Il museo – se pensato come luogo educativo – diventa uno spazio di senso, un laboratorio di narrazione, un terreno fertile per l'esplorazione, l'empatia, la trasformazione.

Educare i bambini al patrimonio significa offrire loro la possibilità di riconoscersi come soggetti attivi, capaci di custodire la memoria e di immaginare il futuro.

A rafforzare ulteriormente questa visione inclusiva del museo come spazio educativo, è possibile richiamare il concetto di cura pedagogica del patrimonio, intesa come responsabilità condivisa verso ciò che appartiene alla collettività. I bambini se coinvolti attivamente nei processi di conoscenza e valorizzazione del patrimonio, imparano non solo a rispettarlo, ma anche a sentirsi parte integrante di una comunità culturale che attraversa il tempo.

In un tempo segnato da crisi ambientali, conflitti e disuguaglianze, il museo può offrire un linguaggio alternativo per costruire speranza e immaginare il futuro. L'estetica dell'incontro, della meraviglia e della differenza diventa così uno strumento pedagogico per la trasformazione sociale.

3. DIDATTICA ATTIVA E APPROCCIO NARRATIVO NEL MUSEO PER BAMBINI

Nella prospettiva delineata dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012), la scuola è chiamata a promuovere la partecipazione attiva degli alunni alla vita culturale e sociale, riconoscendo il patrimonio artistico e culturale come risorsa educativa e strumento di cittadinanza. In tale quadro, il museo può configurarsi come un'estensione del contesto scolastico, un ambiente educativo informale capace di attivare percorsi di apprendimento interdisciplinari, esperienziali e inclusivi, in cui il bambino si confronta in modo diretto e significativo con il patrimonio.

Un riferimento paradigmatico in questa direzione è rappresentato dal pensiero di Bruno Munari (1997), il quale ha ripensato il museo come spazio a misura di bambino, ponendo al centro l'esperienza sensoriale e creativa. Con il progetto "Giocare con l'arte", avviato presso la Pinacoteca di Brera, Munari ha inaugurato un modello educativo in cui i bambini non sono fruitori passivi, ma soggetti attivi e competenti, chiamati a esplorare, manipolare, inventare. La sua visione della creatività come capacità universale, e non come talento esclusivo, ha anticipato molte delle istanze proprie della pedagogia contemporanea,

valorizzando il gioco, il corpo, i sensi e la libertà espressiva come elementi fondanti dell'apprendimento (Munari, 2002).

Tale approccio si innesta coerentemente con altri contributi fondamentali, come quello di Howard Gardner (1994), che con la teoria delle intelligenze multiple ha evidenziato la necessità di valorizzare diversi stili cognitivi e forme espressive, e quello di Maria Montessori, il cui principio del *learning by doing* ha ribadito l'importanza dell'esperienza concreta come fondamento del processo educativo. Allo stesso modo, John Dewey (1938) ha posto l'enfasi sull'apprendimento attivo, sottolineando come il fare sia indissolubilmente legato al comprendere, e come l'esperienza, per essere educativa, debba essere riflessiva e situata.

La visita al museo assume una valenza pedagogica profonda, divenendo un'occasione per apprendere attraverso l'esperienza e costruire significati personali. L'interazione con le opere d'arte non si limita alla ricezione di contenuti, ma attiva dimensioni narrative, emotive e relazionali che favoriscono la costruzione di un sapere critico, plurale e situato. È proprio su questo piano che si inserisce il contributo di Jerome Bruner (1990), il quale ha sottolineato il ruolo centrale della narrazione nella costruzione della conoscenza e dell'identità. Secondo Bruner, narrare non significa semplicemente comunicare, ma organizzare l'esperienza, attribuire senso al vissuto, dare forma alla realtà.

Nel contesto museale, la narrazione si configura così come dispositivo educativo privilegiato: le opere diventano stimoli per raccontare, per attivare connessioni tra il sé e il mondo, per elaborare interpretazioni personali e collettive. Il museo si trasforma in un "laboratorio narrativo", in cui i bambini sono invitati a osservare, domandare, immaginare e riflettere. Educare attraverso il patrimonio significa, in questo senso, promuovere processi di costruzione del significato che coinvolgono la totalità della persona: mente, emozioni, linguaggio e corporeità. Si tratta di un'educazione che non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma che sollecita la partecipazione attiva, l'empatia, la consapevolezza culturale, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di abitare criticamente e creativamente il proprio tempo.

4. MUSEO, EDUCAZIONE E INCLUSIVITÀ: PROSPETTIVE DI RICERCA FUTURE

Il presente contributo ha inteso approfondire il potenziale educativo del museo come spazio di apprendimento significativo per l'infanzia, con particolare attenzione alle dimensioni narrative, interculturali e inclusive.

In linea con una crescente letteratura che riconosce al museo un ruolo attivo nei processi formativi (Hooper-Greenhill, 2007), si è evidenziato come l'interazione tra bambini e patrimonio culturale possa attivare processi di costruzione di significato, stimolare la riflessione critica e promuovere forme di partecipazione culturale consapevole sin dalla tenera età (Falk & Dierking, 2000; Parry, 2007).

La narrazione, intesa come dispositivo pedagogico e culturale (Bruner, 1990) non è solo un modo di raccontare storie, ma diventa un mezzo attraverso il quale i bambini possono esplorare e reinterpretare la realtà, costruendo nuovi significati e connessioni tra passato, presente e futuro. Inoltre, la narrazione stimola la curiosità e favorisce la comprensione di concetti complessi in modo coinvolgente e accessibile. Allo stesso modo, l'approccio interculturale consente di riconoscere e valorizzare la pluralità di sguardi che bambini e bambine portano con sé, contribuendo a costruire un museo realmente aperto, dialogico e inclusivo (Sayre, 2020). Questo approccio permette di affrontare le diversità culturali non come barriere, ma come risorse che arricchiscono il percorso educativo, promuovendo la comprensione e il rispetto reciproco.

Alla luce di queste considerazioni, si ritiene fondamentale avviare ulteriori percorsi di ricerca che esplorino in maniera più sistematica le interazioni tra infanzia, educazione e patrimonio culturale. La

ricerca dovrebbe privilegiare approcci metodologici qualitativi e partecipativi, che non solo analizzano i processi di apprendimento, ma li facilitano attraverso un coinvolgimento diretto dei bambini nelle esperienze educative. Un focus particolare potrebbe riguardare l'indagine degli effetti dell'interazione tra bambini e patrimonio culturale sullo sviluppo delle competenze critiche e riflessive, nonché sull'acquisizione di valori legati alla cittadinanza attiva e alla responsabilità sociale.

Inoltre, tali prospettive di ricerca potranno contribuire non solo a generare nuove conoscenze scientifiche, ma anche a orientare pratiche educative che siano in grado di rispondere a un'esigenza crescente di equità, accessibilità e sostenibilità culturale. In particolare, la ricerca dovrebbe essere in linea con gli orientamenti promossi dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015) e dalle politiche educative europee (European Commission, 2017), che sottolineano l'importanza di un'educazione inclusiva e di qualità come motore di cambiamento sociale.

In questa direzione, il museo potrà consolidarsi come un contesto pedagogico generativo, capace di contribuire attivamente alla formazione integrale dei bambini e al rafforzamento del legame tra cultura, educazione e società. L'inclusività, la partecipazione attiva e la valorizzazione del patrimonio culturale saranno gli elementi chiave per un futuro educativo in cui i musei diventeranno spazi centrali per la crescita delle nuove generazioni, non solo come luoghi di apprendimento formale, ma anche come laboratori di cittadinanza consapevole, creativa e interculturale.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Falk, J. H., & Sheppard, B. K. (2006). *Thriving in the knowledge age: New business models for museums and other cultural institutions*. AltaMira Press.
- Galeotti, G. (2019). *Il patrimonio culturale come risorsa educativa*. Carocci.
- Gardner, H. (1994). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Lo Piccolo, A., & Pasqualetto, D. (2024). Bruno Munari: Il museo come spazio formativo e di promozione dell'inclusione culturale. In *L'inclusione tra pedagogia, didattica e processi comunicativi* (pp. 161-169). Pensa MultiMedia.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
- Munari, B. (1977). *Giocare con l'arte*. Corraini.
- Munari, B. (2002). *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nei processi educativi*. Laterza.
- Sini, C. (2013). *L'ethos del vero, del bello e del buono*. Jaca Book.
- Tlili, A. (2015). In search of museum professional knowledge base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11), 1100-1122.
- Tlili, A. (2015). Redefining museum ethics: The rise of 'co-activism' in the museum sector. *Museum and Society*, 13(2), 165-179.
- Tran, L. U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297. <https://doi.org/10.1002/sce.20193>
- Tran, L. U., & King, H. (2007). The professionalization of museum educators: The case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-141.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Weil, S. E. (2002). *Making museums matter*. Smithsonian Institution Press.

MALENTENDIDOS PRAGMÁTICOS EN LAS CLASES DE ITALIANO L2: UN ESTUDIO DE CASO

ANGELA LANCIONE

Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día la enseñanza de la pragmática en las clases de segundas lenguas sigue siendo un proceso muy complejo y difícil de alcanzar, ya que los estudiantes de L2 no suelen estar expuestos a situaciones reales de interacción. En efecto, aprender aspectos lingüísticos tan abstractos en un contexto de no inmersión es, sin duda alguna, una tarea muy difícil y ambiciosa. Sin embargo, una de las necesidades más urgentes en ámbito lingüístico es precisamente la de desarrollar este aspecto y proponer un alcance concreto del dominio pragmático y extraverbal. En este sentido, cabe destacar que al aprender una nueva lengua son al igual de importantes tanto la gramática como la pragmática, aunque la mayoría de los profesores suele enfocar su enseñanza en la primera, quizás por falta de tiempo o debido a otras cuestiones.

De ahí nace la presente investigación, con el objetivo principal de proponer una primera metodología para desarrollar la pragmática en las clases de L2. En este sentido, es preciso aclarar que no es para nada fácil crear actividades eficaces para desarrollar el aspecto pragmático en las clases de L2, ya que entran en juego distintos aspectos que podrían llevar al fallo tanto de la metodología como del aprendizaje en sí. Al respecto, lo que se pretende hacer a través de esta investigación es demostrar cuáles son los principales fallos pragmáticos en las clases de L2, para luego proponer estrategias para intentar evitarlos.

Así, en primer lugar, se recolectaron datos a través de la observación directa de las interacciones cotidianas de alumnos extranjeros en las clases de italiano L2 y, posteriormente, se llevó a cabo un experimento práctico y dinámico cuya intención principal era ver cuáles son los problemas más frecuentes para luego centrarse en las estrategias más eficaces para subsanarlos.

A este punto surge espontánea la pregunta: ¿qué es un malentendido? Como afirma Herrera Burstein (2003), “se trata de fenómenos que todos confrontamos en nuestra práctica comunicativa verbal y que podemos definir como situaciones en las que el receptor confiere al mensaje un sentido distinto del que el emisor quería darle”¹. Asimismo, nos cuenta que “pueden ser considerados como situaciones en las que la comunicación verbal no funciona, sea de gran utilidad para comprender qué es lo que tiene que ocurrir para que la comunicación verbal sí funcione”². Al respecto, cabe destacar que “las inferencias que llevan del significado oracional al significado del hablante son denominadas *implicaturas* por Sperber y Wilson, que parten de las propuestas de Grice (1975) acerca de la comunicación”³.

Este mismo autor divide los malentendidos en fonológicos, “aquellos en los que el oyente literalmente *escucha* algo diferente de lo que le ha dicho el hablante”⁴, sintácticos, los que se deben a la ambigüedad sintáctica y, en general, los menos frecuentes⁵, léxicos “los que originan cuando el oyente atribuye a un elemento léxico un significado diferente del que pretendía el hablante”⁶, y pragmáticos, que vamos a

¹ Herrera Burstein (2003, p. 314).

² *Ibidem*, 315.

³ *Ibidem*, 320.

⁴ *Ibidem*, 324.

⁵ *Ibidem*, 328.

⁶ *Ibidem*, 330.

analizar detalladamente a continuación, ya que son los que nos interesan más en este tipo de estudio.

En primer lugar, cabe destacar que es posible diferenciar entre distintos tipos de malentendidos pragmáticos, ya que surgen en contextos diferentes y variados. En este sentido, uno de los más frecuentes es el que concierne la asignación de referentes que, de acuerdo con Herrera Burstein (2003), “surge del hecho de que el oyente, confrontado a una expresión referencial (como un deíctico, un nombre propio o una expresión nominal definida), selecciona un referente distinto del que el hablante tenía en mente”⁷. Otro tipo son los que abarcan las *explicaturas* que completan elementos elididos y los que provocan una mala interpretación de la intención del hablante⁸. De acuerdo con este mismo autor, los malentendidos más complejos y que, por tanto, provocan más problemas, son “aquellos en los que el oyente, a pesar de haber procesado correctamente la información verbal en los planos fonológico, léxico, sintáctico, etc., atribuye al hablante una intención diferente de la que éste tenía en mente, es decir, que interpreta erróneamente el significado del hablante”⁹.

A partir de todo esto, es posible afirmar que los malentendidos surgen en diferentes puntos del acto comunicativo y del procesamiento del estímulo lingüístico y de la construcción del sentido. En este sentido, como afirma Herrera Bernstein (2003):

siempre que alguien nos dice algo, asumimos que lo que nos dice tiene que tener sentido, un sentido relevante en ese contexto, y como oyentes nos esforzaremos hasta el final para darle sentido, para integrarlo como un elemento válido en el encadenamiento coherente de la interacción dialógica. Reconocemos el malentendido recién cuando ya no nos es posible lograr esto, pero nuestros ejemplos nos muestran que no nos damos por vencidos tan fácilmente.¹⁰

Después de haber reflexionado sobre los distintos tipos de malentendidos, cabe destacar que es cada vez más necesario enfocar la enseñanza en los aspectos pragmáticos y culturales y, por tanto, como afirma Escandell Vidal (2009), es evidente “la necesidad de orientar la enseñanza desde una perspectiva más pragmática y hacia una perspectiva más pragmática”¹¹.

Asimismo, esta misma autora nos confirma que hay que encontrar un balance, es decir, la enseñanza no puede centrarse exclusivamente ni en lo gramatical ni tampoco en lo pragmático, sino que tiene que considerar los dos aspectos de la misma forma, ya que son igual de importantes en estos contextos. Al respecto, es de rigor aclarar que “gramática y pragmática son, en sus supuestos básicos, dos perspectivas de estudio radicalmente independientes; ahora bien, independencia no significa, en modo alguno, antagonismo”¹². A partir de estas afirmaciones resulta que estas dos ciencias del lenguaje son complementarias y se integran mutuamente.

Además, las distintas lenguas existentes en el mundo difieren tanto en lo gramatical como en lo pragmático o cultural, ya que son diferentes los contextos en los que se desarrollan y estallan. De ahí que, como afirma Escandell Vidal (2009), para comunicar de la forma adecuada y ser eficaces en los actos comunicativos, sea imprescindible tener conocimientos tanto gramaticales como pragmáticos y extraverbales¹³.

En este sentido, también es verdad que el ambiente y contexto específicos en los que el hablante está sumergido desempeñan un rol crucial lingüísticamente hablando, ya que infieren en las representaciones que cada individuo se hace del mundo, gracias a los distintos aspectos y experiencias que viven. Por tanto,

⁷ *Ibidem*, 334.

⁸ *Ibidem*, 338.

⁹ *Ibidem*, 342.

¹⁰ *Ibidem*, 350.

¹¹ Escandell Vidal (2009, p. 95).

¹² *Ibidem*, 96.

¹³ *Ibidem*, 98.

hablantes de una misma lengua y cultura comparten un conjunto de elementos y aspectos que está estrictamente determinado por la cultura de pertenencia específica que, claramente, es distinta con respecto a las demás¹⁴. Obviamente, existen culturas aparentemente más cercanas y afines que comparten elementos que ayudan a los distintos hablantes a comprenderse y a entender situaciones que hablantes más lejanos no entenderían tan fácilmente. Pertenecer a una determinada cultura es, por tanto, un rasgo peculiar y distintivo.

En fin, los malentendidos pragmáticos en las clases de italiano como lengua extranjera (L2) surgen cuando los estudiantes aplican reglas de comunicación de su lengua materna que no coinciden con las del italiano. Estos malentendidos ocurren porque las competencias pragmáticas, es decir, el conocimiento sobre cómo usar el lenguaje en contextos específicos, varían según la cultura.

2. OBJETIVOS

Entre los principales retos, lo que se pretende hacer tras este estudio es:

- entender cuáles aspectos pragmáticos conocen los estudiantes y cuáles no;
- analizar los malentendidos pragmalingüísticos;
- percatar las diferencias culturales y ver cuáles son las culturas más afines y si eso implica cambios en el proceso de enseñanza/aprendizaje;

A continuación, se propone una metodología detallada que se adoptó para conseguir los objetivos propuestos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se divide en dos partes: en primer lugar, se llevó a cabo una recogida de datos reales gracias a un trabajo de campo realizado durante las clases de italiano para extranjeros (L2) en la Università degli Studi di Roma IV – Foro Italico en el año académico 2024-2025; una segunda parte consistió en la realización de un experimento práctico en las mismas clases y con los mismos estudiantes que contribuyeron a la realización de la primera parte. En este sentido, cabe destacar que la muestra es reducida, ya que se trata de una primera investigación a la que seguirán otras: se han involucrado aproximadamente 30 estudiantes de distintas nacionalidades, recién llegados a Italia para una estancia Erasmus de un año. Todos tienen un nivel de italiano básico, es decir, un A2 según el MCER, ya que forma parte de los requisitos para la movilidad en esta universidad específica.

Por tanto, para la primera parte de la investigación contamos con un profesor, los alumnos y el aula. Durante esta primera fase, el profesor en sus clases, tras actividades pensadas y orientadas, estudió y analizó la actitud de los estudiantes y se fijó en los principales aspectos pragmáticos para ver si estos tenían conocimientos, habilidades y competencias al respecto.

En la segunda parte de la investigación, se llevó a cabo un experimento concreto a través de un juego práctico pensado y realizado por el docente. El juego se realizó en pequeños grupos de 10 estudiantes cada uno, de distintas nacionalidades, y el profesor tuvo la oportunidad de observar y entender cuáles son los principales escollos y malentendidos pragmalingüísticos existentes entre los estudiantes de italiano L2 en inmersión (estudiantes Erasmus).

¹⁴ *Ibidem*.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Vamos ahora a analizar los datos recogidos para esta investigación. En cuanto a la primera fase del trabajo, destacan distintos tipos de malentendidos de tipo pragmalingüístico y, entre estos, los siguientes:

1. **Fallos relacionados con las formas de cortesía y tratamiento (formal / informal):** se han individuado errores en el empleo del *lei* (*usted*) y *tu* (*tú*) en distintos contextos. En efecto, casi todos los estudiantes, independientemente de su L1 han presentado dificultades en el uso correcto de las partículas de cortesía en los contextos formales y, en muchos casos, los errores eran debidos a la influencia de su propia L1 o de la lengua inglesa, donde se utiliza el *you* para todo, en cualquier tipo de contexto.

Cabe destacar que, normalmente, los aprendices con lengua materna de origen germánico se equivocan por influencia de su propia L1 y del inglés, mientras que los alumnos cuya lengua materna forma parte de las románicas presentan fallos debidos a la L1. Por ejemplo, los españoles en las clases de italiano L2, solían equivocarse dirigiéndose al profesor a través del *tu* en lugar de la forma de cortesía adecuada (*lei*). Estos errores, fuera de contexto, podrían ser marca de falta de respeto, pero en realidad no es así, solo se producen por falta de conocimientos pragmáticos que habría que incrementar en el aula precisamente para evitar todo esto. Claramente, los profesores son conscientes de que los alumnos extranjeros se equivocan por falta de conocimientos lingüísticos y culturales, por eso no les hacen caso a esos fallos lingüístico-comunicativos, pero, en otros contextos, los receptores podrían tomarlo en serio y reaccionar negativamente.

Asimismo, surgieron problemas a la hora de aprender el empleo de *voi* y *loro* en italiano, especialmente para los aprendices españoles por influencia de *vosotros/ustedes* en su propia L1.

2. **Fallos relacionados con actos de habla directivos y expresivos (peticiones y disculpas).** Otro malentendido que genera problemas surge cuando los hablantes tienen que realizar peticiones o disculpas. En este sentido, la mayoría de los hablantes acaba siendo algo brusco y aparentemente irrespetuoso, por falta de conocimientos concretos relacionados con la pragmática y la cultura de la L2. En efecto, los alumnos han mostrado falta de competencia comunicativa en este sentido, ya que no conocen las formas de cortesía imprescindibles en determinados contextos. Todo esto, claramente, es causa de fallos comunicativos y hay que desarrollar competencias específicas para poder evitarlos y ser así eficaces comunicativamente hablando.

Por poner un ejemplo, la mayoría de los alumnos, en un contexto sencillo como el de pedir algo en una cafetería o restaurante, realizan peticiones sin utilizar formas corteses que, normalmente, los nativos utilizan para matizar u suavizar los actos directivos. En efecto, para pedir un café, los alumnos afirmaron que realizarían ese acto diciendo *dammi un caffè* que suena algo brusco. ¿Los italianos suavizarían ese acto a través de fórmulas como *mi da un caffè per favore?* y demás. Los fallos en este caso son de naturaleza pragmática y debidos a la influencia de su propia L1 (los españoles, por ejemplo, realizan esa petición partiendo de la forma española *dame un café* que en España es frecuente y normal y no suena nada brusca o descortés).

Asimismo, otro caso curioso que merece la pena destacar, es el caso de los japoneses donde pasa lo contrario, ya que son mucho más corteses y formales que en italiano, de ahí que al realizar este tipo de actos como disculpas y peticiones podrían resultar algo excesivos, extraños y ridículos.

Pasando ahora a la segunda fase, es preciso destacar que se ha desarrollado después de un tiempo con respecto a la primera, así que hay que considerar el hecho de que los estudiantes, en teoría, deberían haber entrado en contacto con la cultura italiana (contexto de inmersión).

¿En qué consistía el experimento? Pues en una serie de actividades específicas que requerían competencias pragmáticas para desenvolverse de la forma adecuada en la conversación. Para la realización de las actividades se agruparon los estudiantes en grupos o parejas dependiendo del tipo de actividad. A continuación, se presentan algunas de las tareas realizadas:

- **Saludos y presentaciones**

El objetivo era ver si los estudiantes entendían cuándo y cómo usar fórmulas de saludo como *ciao*, *buongiorno*, *arrivederci*, etc. y, por tanto, se les pidió simplemente que saludasen en diferentes contextos (a un amigo, a un profesor, en una tienda). En este caso, el malentendido que se produjo fue, por un lado, el uso de *ciao* en contextos formales donde deberían haber dicho *buongiorno* y, por otro, la ausencia de saludos y de fórmulas de cortesía. He aquí un ejemplo:

- ✓ Arrivi tardi a lezione, scusati e saluta (llegas tarde a clase, pide disculpas y saluda)
- *Ciao mi dispiace, sono in ritardo, sono andato a comprare alcune cose e dopo ho prendito l'autobus, l'autobus è in ritardo, quindi io sono in ritardo e mi dispiace, ciao.*

En este caso se trata de un hispanófono que, muy probablemente, desconoce las fórmulas de cortesía italianas y adopta su propia forma de ser utilizando un registro más informal de acuerdo con las reglas de su propio país (de hecho, en España tutean más).

- **Fórmulas de cortesía**

El objetivo era evaluar la comprensión de fórmulas de cortesía como *vorrei*, *per favore*, *grazie*. Por tanto, se propuso el siguiente contexto: “ir a un gimnasio para pedir información sobre los cursos y los abonos o ir a una tienda, saludar y preguntar por una camiseta”. Los posibles malentendidos eran no usar *per favore* al pedir y confundir *vorrei* (*quisiera*) y *voglio* (*quiero*), que suena algo brusco.

- ✓ Entri in palestra, chiedi informazione sui prezzi (vas al gimnasio, pide información sobre los precios)
- *Ciao io voglio informazione sul prezzo della palestra. Le macchine, etc. cosa c'è.*

- **Expresiones de cortesía y respuesta a cumplidos**

El objetivo era analizar cómo reaccionan los estudiantes ante frases como *che bello!* o *grazie!*. Para conseguirlo, el profesor propuso la siguiente situación comunicativa: “dos alumnos salen de fiesta y uno le hace un cumplido al otro sobre lo que lleva puesto”. Los posibles malentendidos, eran decir *grazie* en una situación donde los italianos esperarían minimizar el elogio o no responder en absoluto por no saber qué decir (situación incómoda).

- ✓ In una festa, uno studente fa i complimenti all'altro per come è vestito (en una fiesta, un estudiante le hace un cumplido a otro por su ropa)
- *Ciao, che bella mi piace il tuo top, mi piace. Dove l'hai comprato? / - H&M / - Quanto costa? / - 8 euro.*

Tras haber analizado los datos recogidos, es posible afirmar que, con respecto al principio, después de unas cuantas clases, algunos estudiantes presentan ciertas mejoras, pero, en general, no muchas, es decir, siguen equivocándose. Los que son capaces de desenvolverse en los contextos propuestos son los que han entrado más a lleno en la cultura italiana llegando a tener amigos italianos etc., mientras que los que se han limitado a estar en su propio grupo (españoles), en cambio, se han quedado en su propia L1.

Además, los malentendidos que se producen con mayor frecuencia son los que conciernen los siguientes aspectos: cortesía malinterpretada (ej. uso incorrecto de *grazie* o *scusa*), errores en actos de habla (ej.

rechazos, sugerencias), desajustes culturales en la comunicación, errores por traducción literal o interferencia de la L1 (ej. *voglio un caffè* en lugar de *vorrei un caffè*), uso inadecuado de registros (ej. *ciao* en contexto formal), dificultades con expresiones, idiomáticas o cortesía, malinterpretaciones de gestos y convenciones culturales.

5. CONCLUSIONES

A partir de los datos recolectados es posible afirmar que la mayoría de los estudiantes no utiliza suficientes fórmulas de cortesía, lo que puede afectar la percepción de profesionalismo y respeto en una entrevista de trabajo e incluso en otros contextos. Asimismo, muchos diálogos presentan un registro informal y errores gramaticales que afectan la formalidad y claridad de la comunicación y, en cuanto a saludos y despedidas, aunque algunos estudiantes los incluyen, estos podrían ser más formales y adecuados para el contexto de una entrevista de trabajo. Eso se debe a la falta de conocimientos de tipo extraverbal por parte de los estudiantes que, en este sentido, no tuvieron la oportunidad de aprenderlos o profundizarlos en el aula de L2. Al respecto, cabe destacar que el problema reside en el sistema relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, donde los profesores son los principales responsables, ya que enfocan su trabajo en la tramitación de elementos gramaticales y léxicos sin fijarse suficientemente en la pragmática y el lenguaje no verbal.

En este sentido, los profesores de italiano L2 o de segundas lenguas más en general, deben estar atentos a todo tipo de malentendido pragmático y enfocar sus objetivos también en la enseñanza de las normas culturales y pragmáticas de la lengua. En este sentido, incluir ejemplos de comunicación auténtica y contrastar con la lengua materna de los alumnos puede ayudar a evitar choques culturales y mejorar sus habilidades y competencias pragmáticas.

En fin, tras el estudio conducido, unas primeras conclusiones podrían ser las siguientes:

- las diferencias culturales influyen en el dominio pragmático de la lengua, ya que, por ejemplo, en algunas culturas la formalidad y las fórmulas de cortesía son más enfatizadas que en otras.
- el nivel de competencia es importante porque, por ejemplo, los estudiantes con un nivel más avanzado tienden a tener un mejor manejo de los aspectos pragmáticos en comparación con los de nivel más básico.
- la experiencia previa y la exposición a situaciones formales en la lengua extranjera pueden mejorar el dominio pragmático. Los estudiantes que han tenido más oportunidades de practicar en contextos formales tienden a manejar mejor las fórmulas de cortesía y el registro formal.

A este punto surge espontánea la pregunta: ¿cómo incrementar el elemento pragmático en las clases de L2? La respuesta es muy sencilla y radica en el empleo de herramientas variadas y digitales. Por ejemplo, se podrían incluir en las clases de L2 juegos de rol específicos (reuniones de negocios, cenas formales, etc.), diálogos de todo tipo, listas de fórmulas de cortesía y formalidad para practicar su uso en diferentes contextos, proporcionar retroalimentación individualizada y específica sobre errores pragmáticos y consejos para corregirlos u evitarlos, utilizar material audiovisual para observar directamente el uso de fórmulas de cortesía y registro formal, etc.

Al respecto, es preciso subrayar que el propósito sigue siendo el mismo y mira a cumplir con los siguientes puntos: mejorar la competencia pragmática en situaciones formales, desarrollar la capacidad de reconocer y corregir errores pragmáticos, familiarizar a los estudiantes con expresiones de cortesía y formalidad,

adaptar el registro y las fórmulas de cortesía según el contexto, mejorar la competencia pragmática de manera personalizada, aprender de ejemplos reales y aplicar lo aprendido en la práctica.

Estas actividades y enfoques pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia pragmática en L2, preparándolos para situaciones tanto formales como informales.

BIBLIOGRAFÍA

Escandell Vidal, M. V. (2009). *Los fenómenos de interferencia pragmática*. UNED.

Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. University of California.

Herrera Burstein, M. (2003). Los espejismos del sentido: malentendidos en la comunicación verbal. *Lexis*, 27(1-2), 313-358. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Moliner, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. Gredos.

Real Academia Española. (1780). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*.

Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell Publishers.

TAMBORILEROS, CON CHIFLOS, EN LAS BODAS DE *EL PERIBÁÑEZ* Y *EL COMENDADOR DE OCAÑA* DE LOPE DE VEGA

BIENVENIDO MORROS MESTRES
Universidad Autónoma de Barcelona

El *Peribáñez y el comendador de Ocaña* forma parte de un ciclo de comedias compuestas por Lope de Vega que comienza con *La quinta de Florencia* y acaba con *El mejor alcalde, el Rey*. Es un ciclo de comedias en que suele producirse el rapto de una labradora el día de su boda, antes o después de haberse celebrado, por parte de nobles, no siempre comendadores, que intentan forzarla, acreedores de ciertos derechos feudales y sexuales sobre sus súbditas. En dos comedias del ciclo no hay rapto sino intento o violación en casa de la mujer casada. Todas esas comedias suelen inspirarse en un hecho histórico situado en época medieval que obliga a su autor a hacer intervenir a reyes en el transcurso de sus tramas o acciones para imponer la justicia correspondiente ante los abusos de los nobles de sus reinos. En *El príncipe despeñado* es el rey de Navarra el castigado por violar a la esposa del que acaba siendo su Condestable. La trama sexual no suele aparecer en esas crónicas, salvo en *Fuenteovejuna*, y es invención de nuestro dramaturgo para despertar el interés del público, a partir de una larga tradición documentada en los *novellieri* italianos¹.

En la comedia de la que nos ocupamos no se produce ningún rapto sino el intento de seducción de una labradora en su propia casa por parte del comendador de Ocaña. La labradora en cuestión se llama Casilda y acaba de casarse con uno de los labradores del lugar, Peribáñez. Tras haberse celebrado la boda, los que han asistido a la ceremonia, también labradores, organizan una serie de festejos, entre los que incluyen una corrida de toros a pie: la corrida consiste en ensogar a un toro para amansarlo, pero en su caso el animal, muy bravo, se resiste a dejarse poner la sogá. El Comendador, que pasa casualmente por allí, se une a la fiesta y desde su caballo, como hacían los nobles, intenta rejonear al toro para contener su fiereza, pero, al enredarse la sogá entre sus piernas, el caballo tropieza y hace caer al suelo a su jinete, quien, a consecuencia del golpe, pierde la conciencia. Trasladado a la casa más cercana, la de los recién casados, despierta en brazos de Casilda y se enamora de ella nada más abrir los ojos. Desde ese momento su propósito será seducirla aprovechándose de las dos ausencias de Peribáñez, la primera ocurrida con motivo de un encargo del consistorio y la segunda provocada por el propio comendador al nombrar al marido capitán de una tropa de cien soldados labradores para reforzar la del rey don Enrique III en su campaña contra Granada. En ninguna de esas dos noches el Comendador logra su objetivo por la resistencia de la labradora y por la intervención en la segunda del marido dando muerte a su señor. El propio comendador, antes de su muerte, al elegir a Peribáñez como capitán de su escuadra, lo hace

¹ La mayoría de las comedias mencionadas aquí están incluidas por Menéndez Pelayo en el grupo, especie de cajón de sastre, de “crónicas y leyendas dramáticas de España”, a pesar de que algunas, como *El mejor alcalde, el rey*, podrían encasillarse también en el grupo minoritario de “comedias novelescas”, u otras, como *Peribáñez*, sólo tienen el trasfondo histórico del rey Enrique III de Castilla preparando la guerra contra Granada. En cualquier caso, el propio Menéndez Pelayo se daba cuenta de que sus generalizaciones planteaban problemas en otras al reconocer que de legendaria la comedia solo conservaba el nombre de sus personajes (Menéndez Pelayo 1922: 208). Para las circunstancias, sobre todo de su edición en la Real Academia, de esa clasificación y con matizaciones que el propio Menéndez Pidal hizo en los prólogos de las comedias publicadas, es muy interesante el trabajo de Calvo 2006.

caballero sin ser consciente de que de ese modo allana el camino de su venganza. El rey Enrique, por mediación de la reina, acaba perdonando a Peribáñez².

En el presente trabajo pretendemos estudiar unos versos de la comedia en los que los labradores acabados de casar se dedican elogios mutuos en el contexto de la fiesta nupcial. Podrían interpretarse esos versos como una especie de votos matrimoniales. Nos centraremos en los que Lope pone en boca de la esposa Casilda:

Jamás en el baile oí
Son que me bullese el pie,
Que tal placer me causase,
Cuando el tamboril sonase,
Por más que el tamborilero
Chiflase con el guargüero
Y con el palo tocasse.
[...]
¿Cuál adufe bien templado,
Cuál salterio te ha igualado?
(I, vv. 86-97)

La recién casada compara el placer, mucho mayor, que le produce oír la voz de su marido con el que le causa el ritmo que los tamborileros le marcan cuando baila: no hay música, en efecto, que pueda igualarse a su voz. La labradora menciona el “tamboril” y el “guargüero” o “garguero”, que los editores interpretan como la garganta de los músicos; solo Blecua documenta “gargavero”, en el *Diccionario de la Real Academia*, a partir de la edición de 1899, como “instrumento músico de viento, compuesto por dos flautas dulces con una sola embocadura” (Vega, 1981, p. 77); MacGrady, por otra parte, entiende que el instrumento musical que el tamborilero emplea junto al tambor es la “chifla”, una especie de silbato, que deduce del verbo “chiflase”, ‘hace sonar o silbar una chifla’ (Vega, 1987, p. 16)³.

El “gargavero” ha tenido siempre el significado de ‘garganta’, pero en anatomía su forma ha sido comparada con la de una flauta: “La flauta es figura de gargavero” (Montaña de Montserrate 1995, fol. 107 v); y a veces ha sido metáfora de la bocina o trompeta usada por el pregonero: “Pregona con garguero e non ceses; como bocina alza la tu voz” (*Biblia romanceada*, hacia 140; 1995, fol. 50 v)⁴. Pero por ese

² La comedia, como se ha podido comprobar en su sinopsis, presenta un tema de origen bíblico que cuenta con muchísimos ejemplos en la literatura occidental: el rey David cometió adulterio con Betsabé y la dejó embarazada; para ocultar su pecado, el rey mandó al marido de Betsabé, Urías, a la guerra para que muriera en su transcurso, tras tenderle una trampa. El rey, una vez había enviudado su amante, se casó con ella. En este esquema se introdujeron variantes significantes: el rey o noble, que se enamora de una de sus súbditas, envía al marido a la guerra no para provocar su muerte sino para alejarlo de su esposa y aprovechar su ausencia para seducirla (al menos intentarlo). En el *Príncipe despeñado*, anterior a *Peribáñez*, Lope ya sigue ese esquema, presente en los relatos que transmitieron la leyenda sobre el rey Sancho II de Navarra. La *Crónicas de los Reyes de Navarra, escrita por D. Carlos, Príncipe de Viana*, deja claro que el rey navarro envió a uno de sus caballeros a la frontera de su reino “por cuanto no podía alcanzar el fin de sus amores, que había de la mujer de dicho caballero, e queriendo imitar al rey David en el hecho de Urías, halló este expediente” (Vega, 1898, p. xxviii).

³ Otros editores de la obra atribuyen a “garguero” o “guargüero” (quizá error por duplografía) el sentido literal de ‘garganta’ y a “chiflase” la acepción, también bastante literal, de ‘silbase’, dando a entender que el tamborilero no usaba ningún instrumento de viento para acompañar al tamboril (Vega, 1988, p. 112, núm. 14).

⁴ En la *Pícara Justina* (Medina del Campo, 1605), de Francisco López de Úbeda, el tatarabuelo de la protagonista ha sido gaitero y tamborilero, y por eso ella ha mamado “en la leche la flauta y tamboril de mi agüelo, el que murió con la gaita atolada en el

camino no se llega a una flauta dulce de doble tubo (metafóricamente equivaldrían a dos ‘gargantas’), un tipo de flauta bastante rara, de finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII, identificadas por los músicos como “flutes d’echo”, ‘flauti eco” o ‘flauta d’echo”, dos flautas unidas por tiras de cuero en la cabeza (embocaduras) y en los pies (Pajares Alonso, 2012, p. 202). Este tipo de flauta no tenía una embocadura sino dos, como puede apreciarse en la siguiente imagen (en este caso unidas por el mismo tipo de madera que la de los tubos):

Grassi Museum für Musikinstrumente, Leipzig (en "Historia de la flauta dulce", en <https://flautadulce.click>).



La “flauta d’echo” que describe el diccionario académico de 1899 es de una sola embocadura y, por consiguiente, tiene su origen en el *aulós* griego, como puede comprobarse por una de las imágenes más antiguas que se conservan de este instrumento, que en latín se denominó *tibia*:

Muchacho tocando el aulós, 460 a. C., (Museo del Louvre).



Físicamente cabe descartar que “gargavero” corresponda a este tipo de flauta porque el flautista necesita las dos manos para hacerla sonar y no puede reservar ninguna para tocar el tamboril. Por si ese motivo no bastara, que sí basta, se pueda alegar la fecha de su creación, muy posterior no solo a las obras de Lope sino también al propio dramaturgo.

La chifla, o más propiamente chiflo, a la que o al que probablemente alude Lope de Vega podría ser el actual silbato, pero también la flauta de una sola mano y de tres agujeros perteneciente a la familia de los *flageolets*, que ha recibido diferentes nombres, según la zona en que se ha usado o sigue usándose: gaita

gaznate” La misma Justina recuerda “que tuve abuelo flautista, y parece nací con la flauta inserta en el cuerpo, según gusto de ella”, y, siguiendo con las metáforas anatómicas, acaba admitiendo que “somos hijas [las mujeres] de una flauta y un tamboril. Y así sañimos estrechas de pescuezo y anchas de cuerpo” (López de Úbeda, 1977, p. 244).

charra en Salamanca, o la zamorana, txistu en el País Vasco, chiflo en León y el Alto Aragón, flabiol en Cataluña. Los diccionarios más antiguos de la RAE definen “chiflo” como “instrumento para silbar” o “especie de silbato” (véase NTLLE, en <https://apps.rae.es/ntlle/SrvltG>), pero lo curioso es que para todos ellos silbato es “un instrumento pequeño y hueco”, mientras que “pito” es “una pequeña flauta semejante al silbato”. No queda claro si en esas definiciones de “silbato” y “pito” cabe reconocer la flauta de una sola mano que usaba el tamborilero para tocar junto al tambor; pero lo que es incuestionable es que “chiflo” no aparece atestiguado como aerófono asociado al tamborilero hasta épocas muy recientes, como confirma el *Diccionario histórico de la lengua española* (<https://www.rae.es/dhle/chiflo>). Sin embargo, en otra comedia de Lope, *Los Ponces de Barcelona*, se vuelve a usar el verbo “chiflar” en un baile en que se toca también el tamborino:

Si bailan y el tamborino

Toco, me dejan chiflar

Toda la tarde sin dar

Tan solo un trago de vino

(Lope, 2007, p. 1120)

El verbo “chiflar”, aparte de en el sentido de ‘hacer sonar el chiflo’, también se emplea aquí en el de “beber, y con particularidad vino, con presteza y en cantidad” (*dicc. de autoridades*, en <https://app2.rae.es>). Marton, el rústico más rústico de la comedia, dice los versos que acabamos de reproducir aludiendo a las ocasiones en que ejerce de tamborilero para que bailen las labradoras que no le hacen ningún caso. El autor de *La vida y hechos de Estebanillo González* (Amebres, 1646), atribuida a Gabriel de la Vega, parece usar indistintamente “flauta” y “chile” acompañado por el tamboril:

[El patrón de casa], por lo bien que despachábamos su mercancía, nos empezó a tocar el tamboril y una flauta. Yo y mis camaradas tomamos por estribillo el decir: --‘Toca, Pero Antón, que el aldea lo paga’. Al son del chifle y paloteado le comimos cuanto tenía en su casa, menudeando tan apriesa los cuartillos [de vino] que, faltando pared donde rayar, nos fue necesario ir cruzando las rayas sencillas y convirtiéndolas en dieces. (Anónimo, 1990, p. 316 y núm. 94)

Después de pasar un tiempo en Zaragoza, Estebanillo se ha dirigido junto a dos soldados de Flandes a una aldea cercana, seguramente El Burgo de Ebro, para divertirse en sus fiestas patronales. En el caso que nos ocupa, ya en la aldea en cuestión, el protagonista y los soldados se hallan en una de sus bodegas, donde el huésped o patrón, que se llama Pero Antón, les hace de tamborilero porque beben tan descontroladamente que se han quedado ya sin pared para apuntar la cuenta de lo que van consumiendo (las hacían con una raya oblicua sencilla, que al cruzarla hacia la otra parte la convertían en una equis). En la segunda ocasión emplea la palabra “chifle”, no ya como sinónimo de la “flauta”, sino también recordando, al igual que Lope, en el verbo “chiflar” el sentido de ‘beber mucho vino’.

El chiflo, como flauta de la familia de los *flageolets*, debía de estar compuesto por “un tubo de madera, abierto por un lado y con una embocadura de bisel por el otro; llevaba dos agujeros en el extremo de la parte inferior y otro en el extremo contrario (el más cercano a la embocadura) de la parte superior, que se tapaban respectivamente con los dedos índice, corazón y anular, y con el pulgar” (Fundación Joaquín Díaz). Esta definición podemos confirmarla con la fotografía de un chiflo moderno, que debe de ser del siglo XX, reproducido en un blog de instrumentos musicales dedicado precisamente a este tipo de flauta:



La figura del tamborilero, no con ese nombre, que no se usa hasta el siglo XVI, parece estar descrita por un fraile franciscano, llamado Juan Gil de Zamora, en su *Ars Musicae*, de hacia 1260. El capítulo XVII está dedicado exclusivamente a los instrumentos musicales, entre los que se mencionan la *fistula* y el *tympanum*, la flauta y el tambor, ya tocados a la vez, pero no sabemos si por un solo músico:

El *tympanum* (tambor) consta de una piel o cuero que se extiende por una parte del cuerpo, el cual está fabricado de madera. Es realmente la mitad de una *symphonia*, se parece a una criba y se percute a la manera de ésta, con una baqueta, según cuenta San Isidoro. Si a este instrumento se le suma una flauta, emite un sonido más agradable. (Gil Zamora, 2010, p. 75)⁵

Si el antecedente de estos dos instrumentos son el propio *tympanum* y el *aulós* ('flauta de doble tubo'), interpretados por dos músicos diferentes (el *aulós* requería la intervención de las dos manos del flautista) en las bacanales griegas y romanas, por fuerza los aludidos por Gil Zamora, también lo debieron ser, aunque el *aulós* nunca se equiparó con la *fistula* latina sino con la *tibia* (Correa, 2023, p. 261)⁶.

⁵ Gil de Zamora, para la parte de los instrumentos musicales nos es original, y suele reproducir los términos y descripciones que habían usado antes San Isidoro de Sevilla en sus *Etimologías* y, especialmente, Bartolomé el Inglés en el último capítulo de su libro *De proprietatibus rerum*, traducido a muchas lenguas, entre ellas el castellano (Loewen 2013 y Páez Martínez 2014a y 2014b). En otra parte del capítulo XVII de su obra, Gil Zamora se refiere a otro instrumento de percusión tocado también acompañado por un tipo de flauta: "El panderete (*pandorium*) es también un instrumento redondo que tiene una membrana extendida sobre un cuerpo de madera y que se percute con las manos. Este instrumento junto con las *fistulae* turba a los vigías, quienes, debido a la dulzura de sus melodías, son inducidos al descanso en sus lechos para enseguida quedar dulcemente dormidos" (Gil Zamora, 2010, p. 74). Sinceramente no creo que pueda identificarse ni el *tympanum* ni el *pandorium* con el tamboril porque en ambos casos se precisaban de las dos manos para tocarlos: con una se sostenía el instrumento (generalmente la izquierda) y con los dedos de la otra se percutía. Páez Martínez 2014b: 176 y 179 menciona el "tamboril" y parece identificar la *fistula* tocada junto al *pandorium* con un "caramillo o flautilla de pico", pero no puede ser porque este tipo de flauta la usaba el mismo músico que percutía el tamboril. Gil Zamora pertenecía a la orden de los franciscanos y tuvo un papel importante en las cortes castellana-leonesas de Fernando III, Alfonso X y Sancho IV (de este último fue preceptor por decisión de su padre). En ese capítulo XVII nuestro franciscano añade instrumentos que sólo se usaban en la península ibérica y que aparecen en los manuscritos miniados de las *Cantigas de Santa María*, como ha estudiado magníficamente Loewen, 2013, pp. 220-224: ninguno representa a los primeros tamborileros representados en la península en el códice escurialense de las *Cantigas*.

⁶ La dulzaina era un tipo de flauta que, efectivamente, procedía de la *tibia* y que con el nombre de "dulçema" aparece mencionada en el *Libro de buen amor*, 1233a (Ruiz, 1992, p. 308) y también en la *Crónica del condestable Lucas de Iranzo* en el relato de las bodas del protagonista celebradas en Jaén en 1461 con la participación de juglares tocando gran variedad de instrumentos (Menéndez Pidal, 1991, p. 78 y Knighton, 2020, p. 20). La dulzaina, conocida con otros nombres, como chirimía o gaita, tiene lengüeta doble y está constituido por un tubo en forma cónica (en algún caso, como derivada del *aulos* griego, podía estar formada por un doble tubo). Casi siempre se tocaba acompañada por un instrumento de percusión, generalmente el atabal, como queda constancia en las fiestas con motivo de la coronación del rey aragonés Alfonso el Benigno en la seo de Zaragoza en 1328, según el testimonio de Ramón Muntaner en su *Crónica*: "ab gran brugit de trompes e de tabals e de dolsaynes e de sembes e de tambors e daltres instruments" (Menéndez Pidal, 1991, p. 78, núm. 33, y, para un estudio más amplio, Cingolani, 2024, pp. 30-34).

EL TAMBORILERO EN IMÁGENES

En las imágenes que hemos elegido sobre tamborileros no siempre aparece el mismo tipo de flauta descrita arriba, tal vez porque se corresponden con épocas muy antiguas en las que la teoría no siempre estaba clara o porque los iluminadores o miniaturistas carecían de la formación musical adecuada para la representación de la flauta. Una de las primeras imágenes sobre tamborileros, pero no la más antigua, es la que aparece miniaturizada en el código escorialense, conocido como el de los músicos, de las *Cantigas de Santa María* de Alfonso X, compuestas a finales del siglo XIII:

Cantigas de Santa María de Alfonso X, código escorialense de los músicos, Real Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo del Escorial [www.tamborilelos.com].



Las flautas que tocan estos dos tamborileros, con su mano izquierda, son pequeñas y con embocadura de bisel, que presenta el borde afilado contra el que choca el aire expulsado por boca del flautista. Parecen tener más de tres agujeros, como reconoce Pablo Rodríguez Canfranc, cuando afirma que el código en cuestión, por lo que respecta a los instrumentos de viento, y en particular a los de esta imagen, reproduce “más agujeros que dedos para taparlos” o que no deje del todo claro “la posición de las manos”. Al describir estas dos flautas especifica que son “bisabuelas del flabiol y del chiflo”, dando a entender que en esa época no eran nombres aún usados para referirse a ellas.

A ese respecto cabe recordar que el flabiol y algunas flautas de pito tenían, además del agujero junto a la embocadura o un poco más alejado de ella, otros seis más que subían desde el otro extremo hasta ocupar con ellos prácticamente el tubo entero. En la siguiente imagen se reproducen dos tipos diferentes de flabiol, el de cinco agujeros (a veces seis) más el de la embocadura, y el de tres, con los agujeros no tan distantes entre sí, no como en la flauta tipo que hemos visto:



La flauta de pico, muy parecida a la primera de la imagen anterior, puede ser de tres agujeros, pero también las hay de cinco, seis y hasta ocho agujeros. La que presentamos a continuación es de cinco y pertenece a la zona de Soria:

Colección Fundación Joaquín Díaz ([https://fundiaz.net/instrumentos musicales](https://fundiaz.net/instrumentos-musicales)).



La segunda imagen con tamborilero que hemos elegido corresponde a una miniatura de la *Crónica gral de Espanha de 1344*, compilada por el conde de Barcelos, Pedro Alfonso, hijo del rey Dionisio I de Portugal. El texto original en portugués se perdió, pero se ha llegado a conservar una traducción al castellano del siglo XV⁷. La miniatura que reproducimos a continuación aparece en el códice en pergamino conservado en la Biblioteca de la Academia de las ciencias de Lisboa:

⁷ De la época de la versión original de esta crónica es el *Libro de buen amor* en que el Arcipreste de Hita saca a relucir todos los instrumentos musicales con que se recibe en Toledo a don Amor después de terminada la Cuaresma para empezar a dominar el mundo. Los instrumentos musicales, utilizados por los respectivos juglares, juegan un papel importante en ese recibimiento porque destacan por los sonidos que amenizan la ceremonia. En un caso Juan Ruiz contrapone los instrumentos de cuerda con los de viento y percusión: “Medio cañón e arpa con el rabé morisco:/ entr’ellos alegrança el galipe françisco;/ la flauta diz con ellos, más alta que un risco,/con ella el tamborete: sin él no vale un prisco” (1230; Ruiz, 1992, p. 307). Los últimos versos ponen de manifiesto la necesidad que tiene la flauta del tamboril en una prueba de que los dos instrumentos están tocados por el mismo juglar (el tamborilero) o de lo están por distintos juglares (en ese caso la flauta cabría identificarla con una dulzaina). El gran problema que plantea esta cuaderna es la identificación de la palabra “galipe”, calificada como “françisco”, en la acepción de ‘francés’; el “galipe” ha de ser un instrumento musical (no un baile o una composición musical, como el *garip* provenzal), y la conjetura más verosímil es la que propuso Lamartinel, 1979, p. 57 al considerarlo una castellanización del *galoubet* francés (en castellano *galubet* o *galubé*), que es el nombre genérico de la flauta de pito de la que estamos hablando en este trabajo, asociada siempre al tamborino (es, por consiguiente, la flauta que utiliza el tamborilero). Si el “galipe” es el *galubet*, ¿qué “flauta” es la que menciona a continuación? Podría pensarse que es la dulzaina, que se toca a dos manos y acompañada casi siempre por instrumento de percusión. Pero hay un inconveniente para sostener esa posibilidad porque el *galoubet* es un tipo de flauta que usa el mismo juglar o músico que percute el tamboril. Según lo cual, la flauta debería hacer referencia al “galipe” recién mencionado: en los dos primeros versos presenta a los tres instrumentos que entran en juego en el concierto de los juglares para



En esta imagen no queda claro los agujeros que llega a tener la flauta porque cuatro de los cinco dedos del tamborilero los ocultan. Sí parece obvio que no es la típica flauta de tres agujeros porque la mano del músico está situada en una parte intermedia del tubo: los dedos que obturan sus respectivos agujeros son el anular y el índice, mientras que el corazón y el meñique están sueltos (y el pulgar oculto tras el tubo). Quizá tenga razón Pablo Rodríguez y haya más dedos que agujeros o viceversa.

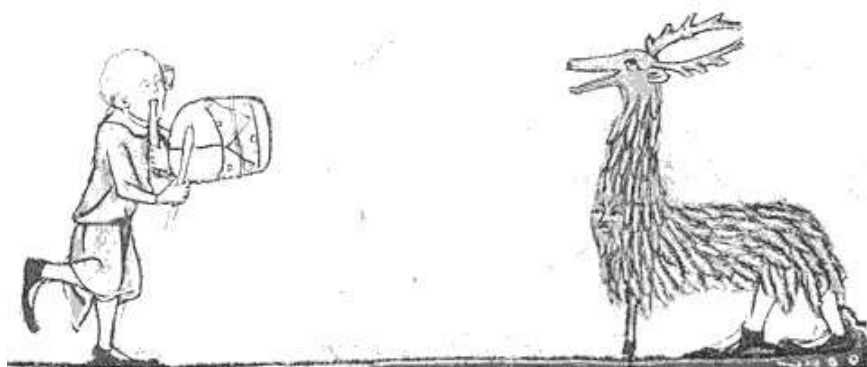
En otras imágenes de la Edad Media, de origen francés o inglés, el tamborilero está tocando, en estos casos sí, la flauta de tres agujeros. Entre las miniaturas de “los *Smithfield Decretals*, escritos en Italia, pero ilustrados en Inglaterra”, entre 1325-1330, aparece una que representa a un tamboril disfrazado de demonio tocando la flauta de tres agujeros (Remnant, 2002, p. 116). En la imagen el miniaturista ha preferido mostrar los dos agujeros en la parte posterior de la flauta, en el extremo opuesto a la embocadura, y los dedos de la mano sin llegar a taparlos. La flauta es llamativamente larga para que el pulgar pueda intervenir obturando el agujero de la parte anterior:

resaltar su sonido más alegre y agudo que los otros dos (“la flauta diz con ellos, más alta que un risco”), reforzado por el de su acompañante habitual e inseparable, el tamboril o tamborete (“con ella el tamborete: sin él [la flauta] no vale un prisco”. La interpretación de *galipe* en tal sentido está también favorecida por “la alegrança” que aporta este instrumento en esa pequeña orquesta por sus características acústicas, como pone de manifiesto el *Dictionnaire de la conversation et de la lecture*: “Le galoubet est le plus gai des instruments champêtres et le plus aigu de tous les instruments au vent” (1836, p. 340). Por tal motivo el *galipe* no podría ser un instrumento de cuerda, el cuarto, junto al “medio cañón”, el “arpa” y el “rabé morisco”.



En el manuscrito Bodleiano del *Romance de Alexander*, copiado en el norte de Francia e iluminado en el condado de Flandes en 1344, seguramente en Tournai o Brujas, se reproducen miniaturas relativas a tamborileros tocando para el baile de un oso o un ciervo. Esa tradición de los miniaturistas flamencos con músicos disfrazados de animales sirvió de modelo para muchas de las fiestas que se celebraron en Brujas en la corte borgoñesa de Margaret de York y Carlos I, el Temerario, sobre todo con motivo de su boda el 3 de julio de 1468 (Strohm, 1985, pp. 98-99). En la primera miniatura el tamborilero parece tocar una flauta con tres agujeros y el bailarín está disfrazado de un ciervo (si se observa con cierto detalle se aprecia su cara en la barriga del animal). En este caso, el músico muestra los cinco dedos de su mano izquierda que deben obturar los dos agujeros de la flauta, situados en la parte posterior o en el pie, y otra en el reverso, tapado por el pulgar. La flauta es también larga, quizá no tanto como en la de la imagen anterior, y los dedos se mueven en su parte inferior:

Romance de Alexander, ms. boedliano, Oxford, h. 1344 [www.tamborileos.com].



En la segunda miniatura el tamborilero toca para el bailarín que baila con otro disfrazado de oso. Los dedos de la mano del músico están exactamente en la misma posición que en la primera imagen, pero ya

no situados en la parte más posterior de la flauta, sino en una media. Por otra parte, la flauta que toca presenta una embocadura mucho más ancha y aparentemente con más de tres agujeros.

Romance de Alexander, ms. boedliano, Oxford, h. 1344 [www.tamborileos.com].



El pintor del Renacimiento italiano, Domenico Tommaso Bigordi, con el alias de Ghirlandaio, incluye en su fresco de la boda de la Virgen María, conservado en el convento florentino de Santa Maria de la Novella, dos tamborileros tocando una flauta con los agujeros situados en su parte posterior: las flautas, en cualquier caso, ya no son tan largas, y no están sostenidas tan verticalmente como las tres anteriores, aunque no llegan a la horizontalidad de las de los músicos de Alfonso el Sabio. La imagen solo reproduce la parte del fresco en que aparecen los dos tamborileros.

Domenico Tommaso Bigordi, dos músicos, la boda de la Virgen María, finales del siglo XV, Santa Maria Novella (en www.tamborileros.com, se atribuye al miniaturista Niccolò Giacomo da Bologna, del siglo XIV).



Volviendo a Inglaterra, pero a la del siglo XVII, en un contexto ya nada cortesano, cabe recordar que el cómico William Kemp, que había actuado en diversas obras de Shakespeare, publicó en 1600 una suerte de novela picaresca, *Nine Days Wonder* [*Nueve días maravillosos, asombrosos*], en que narraba su experiencia durante esos nueve días, bailando unas danzas muy populares en su país, las danzas Morris,

en diversas ciudades de su geografía, desde Londres a Norwich. En realidad, Kemp invirtió varias semanas, y no solo nueve días, en ese viaje porque hizo diversas paradas en las posadas y pubs de los pueblos que halló a lo largo de su recorrido. En la portada del libro en cuestión, Kemp estampó una imagen en que aparece un tamborilero tocando para un bailarín que está ejecutando la danza Morris:

William Kemp, *Nine Days Wonder*, London, Nicholas Ling, 1600 [www.tamborileros.com].



La flauta que toca el tamborilero vuelve a ser muy alargada, y sus dedos se sitúan en la parte posterior obturando los dos agujeros que se suponen ocultos bajo todos ellos. La flauta presenta una singularidad con respecto a las que hemos visto antes: la parte posterior, que sigue abierta, adopta una ligera forma de embudo (no es redondo, como en los modelos anteriores). En este caso el tercer agujero de la flauta debe aparecer en la parte trasera del tubo, detrás de los dos frontales, y obturado también por el dedo pulgar.

DE LA IMAGEN A LA PALABRA: EL EJEMPLO DE “DON QUIJOTE”

Los tamborileros fueron músicos que empezaron actuando especialmente en las cortes reales, pero, con el transcurso del tiempo, acabaron interviniendo en los pueblos y aldeas. En esos dos espacios, y no solo en España, como hemos visto, llegaron a amenizar la celebración de las fiestas nupciales⁸. En la novela cervantina, *Don Quijote*, tienen un gran protagonismo precisamente en las famosas bodas de Camacho en la que tocan en los días previos a la inesperada ceremonia. En las afueras del pueblo, ya por la noche, don Quijote y Sancho “oyeron asimismo confusos y suaves sonidos de diversos instrumentos, como de flautas, tamborinos, salterios, albogues, panderos y sonajas” (II, 19; Cervantes, 2004, p. 696). Al día siguiente asisten a la representación del baile alegórico de Cupido e Interés con ocho ninfas que, previamente, han dividido en dos grupos de cuatro: Cupido danza con las de un grupo e Interés con las del otro. Delante de todos ellos aparece un castillo del que tiran cuatro salvajes y entre cuyas almenas se asoma una doncella⁹.

⁸ En los libros de cuentas de las instituciones eclesiásticas y de las casas reales se documenta el salario que llevaba a cobrar por su participación en las fiestas religiosas o cortesanas: “Por ejemplo, en el siglo XVI, por las fiestas de julio y agosto, le daban 12 reales; a principio del siglo XVII, fue pagado con 4 reales para un baile, [y] en ese mismo siglo, se le pagó 24 reales por todas en dos fiestas” (Lorenzo Lancho, 2021, p. 5).

⁹ Cervantes parece reproducir un modelo de fiestas nupciales típicas de las cortes aragonesas del siglo XIII y XIV con la participación de “caballeros salvajes”, como se documenta, por ejemplo, en las bodas de Jaime II y Blanca de Anjou en 1295 (Cingolani, 2016, p. 235). Son caballeros que suelen identificarse con un tipo especial de juglar cuyas actividades no se han acabado de establecer, por más que se han relacionado con las propiamente guerreras (López Ríos 1995). En esa línea también se manifiesta Masip, 2003, pp. 32-36 al identificar a estos caballeros salvajes como “guerreros lúdicos”, al servicio de los reyes, como es el caso de Mateu Palermo, que lo había sido del rey Pedro IV, según deja claro en un documento del 30 de septiembre de 1364, en que el monarca aragonés le asigna “el oficio del rey Arlot en toda nuestra senyoría” (Cingolani, 2016, pp. 229-230). En unas *Ordenançes de Cort*, copiadas de un manuscrito del siglo XIII, aunque de procedencia desconocida, y en otras

El castillo lleva escrito en su fachada y en cuatro paredes el nombre: *Castillo del buen recato*. La música la ponen los tamborileros: “Hacíanles el son cuatro diestros tañedores de tamboril y flauta” (Cervantes, 2004, p. 702). Cupido baila y canta al ritmo de su música, pero cuando baila Interés es sin ella: “callaron los tamborileros”, especifica el narrador (ed. cit., p. 703). Después de los cantos y bailes, Cupido intenta liberar a la doncella del castillo a la que Interés había cautivado, “y todas las demostraciones que hacían [el uno y el otro] eran al son de los tamborinos, bailando y danzando concertadamente” (Cervantes: 705). Los salvajes pusieron paz entre los dos y reintegraron a la doncella al castillo.

Antes de esta danza de tamborileros hubo otra al son de una “gaita zamorana” en la que participaron unas “doncellas hermosísimas” de entre catorce y dieciocho años que llevaban en “los rostros y en los ojos a la honestidad y en los pies a la ligereza” (Cervantes, 2004, p. 702). Estos dos bailes están presididos por el recato y la honestidad, y en su ejecución, con el movimiento ligero de los pies, no hay el menor indicio de provocación a la lujuria. Es probable que la “gaita zamorana” sea una ‘flauta de doble tubo’ porque para esa danza solo interviene ese instrumento que exigiría las dos manos de su músico (no hay ninguna referencia al tamboril). La “gaita zamorana”, en otros contextos, es una flauta de un solo tubo con tres agujeros, como la “gaita charra” y el chiflo (véase Jambrina Real, <https://www.cervantesvirtual.com>).

En la loa de la comedia *El ejemplo de casadas y prueba de la paciencia*, Lope de Vega hace referencia a una boda aldeana a la que asisten los zagales de diferentes pueblos y a la que se presentan “sin tamboriles ni flautas/ por no alborotar la novia” (Lope, p. 4)”. En este caso Lope ha preferido el término más culto de “flauta”, como prefirieron también Cervantes y otros autores de su época. La novia podría llegar a alborotarse por la molestia que supondría para su tranquilidad el ruido que producirían los tamborileros, pero también por el tipo de música y canciones que perturbarían su naturaleza tímida y recatada. Es lo que le ocurre cuando uno de los zagales le dice “su mensaje”, que la ruboriza: “la novia, turbada/ de vergüenza, el alabastro/ cubrió de roja escarlata” (p. 4). En este caso, la música y canciones de los tamborileros, como ocurre en *Peribáñez*, debían de tener unos sonidos y letras con connotaciones sexuales

LA LETRA DE LA MÚSICA DEL TAMBORILERO EN “PERIBÁÑEZ”

Volviendo a la comedia que nos ocupa, Casilda describe unos músicos con sus diversos instrumentos que hemos tratado de identificar en las páginas anteriores; pero, además, parece aludir a la letra de una canción española muy popular en el siglo XVI. Merece la pena volver a recordar los versos en que Casilda introduce esa probable referencia:

Jamás en el baile oí
Son que me bullese el pie,
Que tal placer me causase

Esos versos son susceptibles de una lectura literal aceptada implícita y unánimemente por todos sus editores. Casilda reconoce, en un principio, el placer, nada comparable con el que le causa su marido, en la música de los tamborileros, que marcan el ritmo de sus pies en el baile: el verbo “bullir” puede significar simplemente ‘hacer mover’, con una propiedad transitiva que exige el complemento “el pie”. Ese verbo y su complemento son claves para la reinterpretación del pasaje porque también aparecen en la canción en que cobran un nuevo sentido, como comprobaremos a continuación, pero en que el verbo “bullir” ya

promulgadas por Jaime I en las cortes de Tarragona en 1234, los caballeros salvajes tienen las mismas restricciones que juglares y juglaresas (o soldaderas) por lo que se refiere a regalos y a compartir mesa con los grandes señores o damas de la corte (Anglés, 1935, p. 326).

no se usa con esa propiedad transitiva¹⁰. La versión más conocida de la canción es la que recoge Juan Vázquez en su libro de *Villancicos y canciones* (Osuna, 1551) con la cabeza y la glosa:

No sé qué me bulle
En el calcañar,
Que no puedo andar.

Yéndome y viniendo
A las mis vacas,
No sé qué me bulle
Entre las faldas,
Que no puedo andar.
No sé qué me bulle
En el calcañar.

La cabeza de la canción, transmitida con la variante, bastante esclarecedora respecto al sentido de “bulle”, “No sé qué me pica/ en el calcañar,/ que me hace mal” (Freenk, 1987, p. 1645 A y B), se presta a una ambigüedad, propia de la lírica tradicional, que la glosa se encarga de resolver o despejar¹¹.

¹⁰ La canción que ahora mencionamos para ponerla en relación directa con el pasaje de *Peribáñez* ha sido objeto siempre de interpretaciones eróticas, pero a veces en sentidos contrapuestos, dependiendo de si el calcañar connotaba el sexo masculino o el femenino. En ese sentido y a ese propósito me parece magnífica la interpretación que ofrece Gopar Osorio, 2011, pp. 352-353, incluso poniendo en relación el verso “no sé qué me bulle/ en el calcañar” con otra canción “Madre, la mi madre,/ que me come el quiriquí” porque “la joven cuenta el deseo sexual que está experimentando” y “esto resulta cómico por la graciosa analogía entre sus genitales y el canto del gallo” (351). Son muchos los trabajos sobre nuestra canción, y para ellos remito al magnífico que hace de todos ellos Pérez Medina 2024.

¹¹ En las fiestas cortesanas que el condestable Lucas Iranzo organizaba en su palacio de Jaén las damas, empezando por la propia condesa, jugaban un papel fundamental en los bailes y danzan a cuyo ritmo los juglares solían cantar cosautes y villancicos. El cosaute, que daba lugar a la improvisación por su peculiar técnica de composición de “leixa-pren”, tenían contenidos procaces según se desprende de algunos ejemplos conservados en el *Cancionero musical de Palacio*, como “¡Dale, si le das!” o también el villancico “Una mozuela de Logroño mostrábame su copo de lana negra que hilaba” (Knighton 2020, pp. 26-27). Esa tradición cortesana se trasladó a las aldeas en los siglos XVI y XVII. Góngora, por ejemplo, compuso una letrilla satírica (perdonen la redundancia) con un cantar que después sirve de vuelta y con la participación de una dulzaina: “A bailar, a bailar, muchachas,/ que enseña el Amor mudanzas [‘sus movimientos del cuerpo’]/ Muchachas las que, en oyendo,/ del Interés la dulzaina,/ os deshacéis por bailar/ y os come a todas las plantas:/ hoy pone Amor escuela,/ y en ella, joyas preciadas,/ para mozuelas alegres/ y que al son del gusto danzan” (Góngora, 1998, p. 425). La expresión “os come a todas las plantas” tiene un claro sentido literal, por cuanto estos bailes podían durar muchas horas seguidas: ‘os desgasta la suela de los zapatos’ Y el sujeto podría ser “la dulzaina del Interés”, por ser el instrumento que marca el ritmo del baile. En esa acción de desgaste de los zapatos, por la fricción y el roce con el suelo, puede pensarse también en su calentamiento. Aparte de las connotaciones eróticas del verbo “comer”, podría identificarse la planta del pie con el talón y el calcañar, que son el origen de los apetitos deshonestos, según recuerda el agustino fray Pedro de la Vega en su *Declaración de los siete psalmos penitenciales* (Madrid, 1603), a propósito de Aquiles y su talón: “Achilles, siendo hombre prudente, fuerte y cabal en todo género de virtudes, la falta que tenía era dejarse llevar de los apetitos deshonestos (que según refiere Plinio) tienen su principio en las plantas de los pies” (Vega, 1603, p. 177). No es Plinio el autor de la frase sino Fulgencio en su libro *Mitología*, quien la formula precisamente a propósito de Aquiles y Orfeo (Euridice murió a causa de la mordedura de una serpiente venenosa en uno de sus talones): “Nam et Orfeus illum esse principalem libidinis indicat locum [talum] [...] Denique [Achilles] perit et per libidine per talum occiditur” (Fulgencio, 1898, pp. 71-72). En el siglo XVI la misma idea fue reproducida al pie de la letra por Pierio Valeriano en su *Hieroglyphica* (Basilea, 1556), a quien cita también fray Pedro de la Vega en una nota en los márgenes de la página en cuestión: “Nam et Orfeus principem libidinis locum talum ait [...] Calcaneum enim, ut alibi saepe, infirmae vitiosaque natura indicium est” (Valeriano, 1556, p. 367).

LA TRADICIÓN BÍBLICA Y PAGANA DEL “CALCAÑAR”

El calcañar, valga la precisión, es la parte trasera del pie, conocida como talón, el punto débil de Aquiles, como sabía muy bien Paris, al dirigirle la flecha envenenada al talón de su pie derecho. Asimismo, los descendientes de Eva sufrieron la misma vulnerabilidad ante las posibles heridas que podía infligirle la serpiente, símbolo del demonio y del pecado (Génesis, 3, 15); en la Edad Media esa vulnerabilidad se atribuyó exclusivamente a la mujer: “tú [serpiente] en el calcañar le herirás a la mujer” (García de Salazar, 1884, p. 176).

La glosa de nuestra canción sustituye “el calcañar” por “entre las faldas”, y la primera explicación que puede aportarse al respecto es estrictamente lingüística. La palabra “calcañar” procede de la raíz latina *calcem*, la misma que las palabras “calzado” y “calza”, ambas creadas con la misma función de proteger el pie: “calza” y su plural “calzas” tuvieron un uso posterior al de “calzado” coincidiendo con la adopción por parte de los romanos de la costumbre germánica de cubrir el pie con una prenda más suave y delicada (el actual calcetín, para tenerlo claro). Las calzas no solo se ajustaban a los pies sino también a los muslos de la pierna, al igual que una “media”, y llegaban a cubrir hasta la cintura: en la Edad Media y el Renacimiento podían llevarlas tanto los hombres como

La segunda explicación que justifica la asociación del “calcañar” con la parte del cuerpo situada “entre las faldas” tiene que ver con la utilización del pie como metáfora de los órganos sexuales del hombre y de la mujer en la literatura española medieval y renacentista¹². La canción que estamos estudiando también parece otorgar al “calcañar” el mismo uso metafórico, confirmado por el sentido sexual que atribuye al verbo “bullir”, en este caso con ...] intransitiva, como sinónimo de ‘hervir, arder’: ‘algún líquido o elemento (en este contexto ha de ser ‘fuego’) me bulle en el calcañar’.

No es ocioso recordar que las faldas eran prendas de vestir tanto femeninas como masculinas, pero la canción despeja cualquier duda al estar puesta en boca de una muchacha (vaqueriza o pastora, según la glosa). La asociación de las faldas con el calcañar se había hecho habitual en la mayoría de las biblias romanceadas en el siglo XV que traducen un pasaje de Jeremías 13, 22:

Propter multitudinem iniquitates tuae
Revelata sunt verecundiora tua,
Pollutae sunt planta tua [...]
Unde et ego nudavi femora tua contra facies tuam,
Et apparuit ignominia tua,
Adulteria tua, et hinnitus tuus,
Scelus fornicationis tuae.¹³

En una de esas biblias, sobre todo la de Ferrara, el Dios castigador describe la humillación de Jerusalén como si se tratara de la de una mujer al anunciarles que por sus pecados se “descubrieron las tus faldas, descubrieron tus calcañares”; en otras el anuncio se hace, por la influencia de Aquiles, con la variante “descubrieron las tus faldas e enconados [‘envenenados’] tus calcañares”. Para la segunda parte del versículo bíblico siguen las versiones hebreas al no incluir la referencia a los muslos que trae la *Vulgata* (“femora”): “yo descubrí tus faldas sobre tus faces [‘caras’], e parecieron [‘aparecieron’] tus vergüenzas”,

¹² El estudio más completo sobre el tema es el que ha llevado a cabo Pérez Medina 2024, que aglutina a todos los trabajos anteriores, aportando también nuevos textos y nueva información al respecto.

¹³ Las biblias romanceadas, que lo son sólo del Antiguo Testamento, no traducen la vulgata de San Jerónimo sino el Tanaj hebreo, como lo demuestran las versiones que ofrecemos a continuación. Los hebraístas que latinizan el Tanaj traducen “nudati calcanei tui” en vez de “Pollutae sunt planta tua” (“planta” y “calcanei” son sinónimos).

también con variantes, como “descubre tus faldas sobre los rostros y mostraré a los gentíos tu aviltación [‘envilecimiento, deshonra’]” (*Biblias romanceadas*, 199, pp. 72 y 267). El verbo “descubrir” se emplea en dos sentidos diferentes, como queda claro en los dos últimos ejemplos: ‘destaparon las faldas y llegaron a ver los calcañares’. La humillación bíblica recuerda el castigo, practicado a las mujeres pecadoras, que consistía en cercenarles las faldas por las partes sexuales, como recogen los versos de un romance viejo: “que vos cortaron las faldas/ por vergonzoso lugar” (recogido en Covarrubias, 1611, s. v. “falda”).

El Dios de la Biblia, como recordábamos antes, había maldecido a los descendientes de Eva con el mismo punto débil que Aquiles, sus calcañares o talones, pero mientras unos fueron víctimas de él por el pecado el griego lo fue por una flecha enemiga. Los descendientes de Eva se identificaron con todas las mujeres que habrían de perpetrarse en el pecado, especialmente el de la lujuria. Por ese motivo los calcañares designaron la parte de sus cuerpos susceptibles y absolutamente vulnerables a los pecados de la carne. Para entendernos: sus pecados se localizaban en sus calcañares, encubiertos, como hemos comprobado, por las faldas. Los calcañares, por lo tanto, llegaron a asociarse directamente con sus partes sexuales¹⁴.

Las nuevas faldas que se pusieron de moda entre las mujeres españolas en la segunda mitad del siglo XV contribuyeron a la incitación a la lujuria de todas ellas, según las denuncias que hizo al respecto fray Hernando de Talavera, confesor y consejero de la reina Isabel la Católica, en su *Tratado sobre el vestir, calzar y comer*, escrito hacia 1477. Las nuevas faldas eran más holgadas que las antiguas gracias al verdugo o aro rígido forrado de telas suaves que caían hasta el suelo en forma de campana (se las llamaba “verdugadas”). Las mujeres que las llevaban no sentían ningún tipo de molestia al no apretarles, por su anchura, la cintura y al sentir en su piel la rozadura suave de la tela, muy distinta a la áspera a la que estaban habituadas: “Lo segundo es hábito [el verdugo y las caderas] lujurioso a las personas que lo traen, porque aquel paño y aforro que traen cercado a las caderas es cosa muy natural que las caliente demasidamente e las provoque, por consiguiente, a mucho lujuriar” (XXII, p. 147; Talavera, 2001, p. 63). La molicie de la nueva ropa hace que la mujer se sienta cómoda con ella y que estimule, por ese roce tan agradable en su piel, sus deseos más prohibidos¹⁵. Pero fray Hernando Talavera añade otros motivos, entre los que destaca el descubrimiento de los pies:

Es lo cuarto hábito deshonesto e muy desvergonzado porque muy ligeramente descubre e demuestra [‘muestra, enseña’] los zancajos de las piernas, las cuales, como arriba fue tocado, la naturaleza e uso común e universal de todo el mundo, desde Abinicio acá, quiso que las mujeres especialmente trujesen guardadas. Ocultas y cubiertas (XXII, 148; Talavera, 2001, p. 64).

A toda¹⁴ Esas referencias sobre el “calcañar” también las parafrasea Erasmo en su *Enquiridión*, a partir del Génesis, usando el tópico que Virgilio había hecho célebre en sus *Geórgicas*, IV (“anguis latet in herba”): “Finalmente, también por la parte inferior nunca aquella engañosa serpiente, que fue la primera destruidora de nuestra paz, deja de ponernos asechanzas y tenernos armada celada, porque a veces se esconde en la yerba verde [...], y esto es cuando so color de algún bien nos hace pecar poniendo algunas apariencias con que encubrir el mal del pecado [...], y toda revuelta y hecha roscas, no cesa de mirar cómo podrá roer los calcañares a esta nuestra mujer, que ya una vez había sido corrupta por sus engaños [...] Y por eso yo ahora llamé mujer a la parte carnal del hombre, y así has de entender que esta es nuestra Eva, por cuyo medio aquella muy astuta serpiente convida nuestras ánimas y procura de las engolosinar a pestilenciales deleites” y “Enemistades (dice Dios a la serpiente) porné entre ti y esta tal mujer, y entre tu generación y la suya, y ella quebrantará tu cabeza y tú siempre acecharás su calcaño” (Erasmo, 1971, pp. 113 y 178).

¹⁵ El cuarto de los motivos también lo menciona Lucas Gracián Dantisco en su *Galateo español*, más de un siglo después, en el capítulo “De otras cosas contrarias al entendimiento y al gusto”: “Solo diré que el recato que solían tener las mujeres en los pies, después que se usan verdugados, se les ha subido a la garganta y juegan al trocado con el uso. Porque si entráis a ver a una dama, que por caso esté revuelta o al descuido, si se halla sin aquel cuello tieso y postizo que ellas usan, aunque se le aparezcan los pies por causa del verdugado antes echa mano de la funda del pescuezo para ataparle, que acuda a tapar los pies; y en tiempos pasados, no solo le cubrían en sus casas, pero llevaban descubierto cuello y pechos cuando salían fuera: otro extremo bien contrario de lo que usan” (Pérez Medina, 2024, p. 12).

La poesía erótica del Siglo de Oro debió de tener presente los efectos pecaminosos de este tipo de faldas holgadas cuando uno de los poetas que glosó el cantarillo popular “Si siendo Tomico, a todo me aplico” lo hace para narrar su rotundo éxito con una dama que llevaba su “verdugado” puesto:

Junto al verdugado
Luego me ponía,
Y yo me subía
Hasta lo vedado;
Si de su bel grado,
A muchas calcé,
Ahora ¡qué haré!

(Alzieu Jammes, Lissorgues, 2000, pp. 85-86)

Tomico se arrima al verdugado de la dama y desde el suelo le va subiendo la falda hasta llegar a la parte, de acceso prohibido, en que pasa directamente al ‘bel grado’ (‘bello, hermoso grado’), el último y “más gradoso [‘agradable, placentero’], como lo llamaba el poeta Guevara (Cátedra 1987), de los cinco grados del amor: el *factum* o *coitus*. El eufemismo sexual que emplea el poeta anónimo (“calzar” por ‘practicar el coito’) puede explicarse por las connotaciones eróticas que se ha atribuido al pie masculino y femenino (en el caso que nos ocupa, sin duda, se trata de un pie masculino).

Analizados los tres términos claves para el cabal entendimiento de la canción que recuerda Casilda podemos recuperar otra vez su letra. La muchacha localiza su ardor primero en “el calcañar” y después “entre las faldas”, y puede hacerlo porque el “calcañar” tiene la misma raíz que “calzas”, la prenda de vestir ajustada desde los pies hasta la cintura. El “calcañar”, además, era la parte de la mujer que la tradición bíblica había convertido en vulnerable ante la acometida del pecado y que acabó identificándose con sus partes sexuales cuando fueron utilizados como ingrediente básico de su castigo y humillación: destapar las faldas, levantarlas, cortarlas, para mostrar sus calcañares. La muchacha experimenta, finalmente, el ardor entre ellas, en relación directa con su “calcañar”, por la asociación bíblica acabada de comentar.

Pero la muchacha de nuestra canción, por su calidad de vaqueriza, no podía llevar “verdugados” porque esa era una prenda de vestir de la realeza y de la nobleza: las labradoras vestían sayas, y no enteras, sujetas a la cintura por un cordón o pretina. La mujer de Sancho, Teresa Panza, labradora, recibe al paje de los duques “con una saya parda”, que “parecía, según era de corta, que se la habían cortado por vergonzoso lugar”, e, informada de que su marido va a ser gobernador, pensando en su nuevo estado social, pregunta al cura si sabe de alguien que vaya a Madrid o a Toledo “para que me compre un verdugado redondo” (Cervantes, 2004, pp. 930 y 935)¹⁶. El “vergonzoso lugar” que exhibe Teresa por su saya corta, son los pies, que las mujeres pudorosas, y de cierta alcurnia, no podían enseñar por la simbología que, según

¹⁶ La primera frase, como recuerda Rico y otros editores, remonta a los romances sobre el ciclo de los infantes de Sala y de las mocedades del Cid en los que las respectivas protagonistas, doña Lambra y doña Jimena, ya la usaban como un castigo infamante que pretendían llevar a cabo sus sobrinos, en un caso, o el asesino de su padre y futuro marido, en el otro (Rico, pp. 1036-1037, núm. 9). En uno de los romances del primer ciclo es el más joven de los infantes el que profiere la amenaza especificando hasta dónde le cortaría la falda: “Yo te cortaré las faldas/ por vergonzoso lugar,/ por cima de las rodillas,/ un palmo y mucho más” (Le Strange, 1949, p. 57). No parece que haya que tomarse la amenaza de don Gonzalo en un sentido literal sino como una de sus bravuconadas: ya se había eximido medio desnudo ante su tía y las damas que la acompañaban. El castigo, que antiguamente se solía aplicar a las prostitutas, tenía un valor simbólico y también cómico, como lo demuestra el uso que hace de él Cervantes y otros autores de su época. Cervantes recurre al tópico de la falda corta en un sentido claramente irónico y también para establecer un contraste social entre la ropa que Teresa lleva puesta y la que pretende comprar (el verdugado que incluso oculta los pies) para ser la dama que su marido quiere que sea.

hemos visto, llegó a tener esa parte de su cuerpo. Es posible que nuestra vaqueriza también llevara una saya corta para provocar e incitar a la lujuria, pero nunca por encima de las rodillas. Los grabados que se conservan sobre la escena dejan claro la interpretación que acabo de hacer de la saya corta de Teresa.



La canción anónima tiene un contexto en que el glosador la sitúa: la muchacha nota molestias en su talón llevando y trayendo sus vacas de un sitio a otro, del prado al establo y viceversa. El trasiego con las vacas, con la implicación de movimiento, ha sido interpretado en un sentido erótico, como la excitación que padece en ese vaivén y la actividad sexual que le impide andar. Las vaquerizas tenían fama de lujuriosas, como lo demuestra la “traviesa” (‘revoltosa, bulliciosa’) del Arcipreste de Hita forzando a la lucha sexual al pobre peregrino en cuyos dominios se pierde (Ruiz, 1992, p. 237). En semejando sentido no hace falta aportar más ejemplos para entender la situación en la que se halla nuestra vaqueriza y la que puede estar provocando.

Volviendo a los símiles que establece Casilda para ponderar los placeres incomparables que le proporciona su marido, podremos entenderlos mejor a luz de todas estas consideraciones que acabamos de hacer. Para empezar, si pensamos en el uso intransitivo que puede darle al verbo “bullir”, con la acepción de ‘hervir, excitar, estimular’, el sustantivo “pie” dejará de ser complemento directo para convertirse en sujeto de una nueva oración: ‘el pie me bulle’, ‘el pie me provoca a mí una excitación, es su causa’. Es una posibilidad que descarta McGrady al considerar “el pie” como complemento directo y solo como complemento directo.

EL BAILE OBSCENO DE LA ZARABANDA

El verbo “bullir” aparece utilizado en otro cantarcillo popular que recoge Jerónimo de Barrionuevo: “El baile de la Gerigonza :/ ¡andar, andola! / El baile de la zarabanda,/ ¡cómo lo bulle, cómo lo baila!” (Frenk, 2003, p. 1171). La zarabanda fue considerado un baile obsceno por los moralistas de la época, quienes con sus críticas forzaron al Supremo Concejo de Castilla a prohibirlo a finales del siglo XVI. El padre Juan Mariana, jesuita, teólogo e historiador, en su libro *De spectaculis*, lo había descrito como “un baile y cantar tan lascivo en las palabras, tan feo en los meneos que basta para pegar fuego [‘provocar a lascivia’] aun a las personas más honradas” (Mariana, 1854, pp. 432-4). La expresión “pegar fuego” se corresponde con la que emplea el autor del cantarcillo, “¡cómo lo bulle!”, en pie de igualdad con “¡cómo la baila!”. Los detalles que el padre Mariana ofrece sobre la ejecución del baile justifican la equivalencia entre las dos expresiones: “¿Qué cordura puede haber en la mujer, que, en estos ejercicios diabólicos, venta de la composición [‘moderación, compostura’] y mesura que debe a su honestidad, descubriendo

con estos saltos los pechos y los pasteles, y las cosas que la naturaleza o el arte ordenó que anduviesen cubiertas?” (Mariana, 1845, p. 434); *descubrir el pastel o pasteles* vale por ‘hacer manifiesto algo que se había procurado mantener oculto’ (Anónimo, en <https://www.arteybohemia.com>, Montaña Conchiña 1998, Torrente 2020 y Fuente 2023)¹⁷.

En el cantarcillo que recoge Jerónimo de Barrionuevo también hemos podido comprobar el sentido sexual que tenía la palabra “baile” y el verbo “bailar”, como también se documenta en diversas serranillas: “¿Qué bien bailan las serranas! / ¡Qué bien bailan!” y “Serranas de Cuenca/ iban al pinar:/ unas por piñones; otras por bailar” (Frenk, 2002, pp. 1475-1476). El baile comporta unos movimientos que, en el caso de Zarabanda, como acabamos de ver, imitan los propios del acto sexual. Podían aportarse más ejemplos en ese sentido, pero no hacen falta para nuestro propósito. A estas alturas solo creo oportuno recordar otro cantarcillo recogido también por Jerónimo Barrionuevo porque contiene los mismos ingredientes que nuestra canción con la diferencia del verbo y la parte del cuerpo aludida: “El codico me arde, madre;/ madre mía, el codo me arde” (Frenk, 2003, p. 1196). Este cantarcillo refuerza el sentido que le hemos dado a “bullir”, aunque lo haga no con el “calcañar” sino con el “codo”, seguramente elegido por ser tan huesudo como el primero. En otra comedia de Lope, *La buena guarda*, de abril de 1612, el sacristán Carrizo es incapaz de controlar el movimiento de sus pies al asistir en directo a una danza en tiempos de Carnaval: “¡Lindo son [‘sonido’]! / ¿Qué es esto, pies? [...] / ¡Tened [‘Parad’], por amor de Dios, / que me pico! ¡Pies, teneos [‘deteneos’]!” (Vega, 2016, pp. 517-518)¹⁸. El sacristán, al recordar la canción, pese a que los músicos y los bailarines ya se han marchado, insiste aún en la acción de sus pies, utilizando el verbo “bullir”: “¡Qué lindo ‘ara, ven y dura!’/ Aun se me bullen los pies” (vv, 314-315; Vega, 2016, p. 520). La canción que han cantado en la fiesta es “Ara, ven y dura”, asociada con otra que no deja ninguna duda sobre su identificación: “Zarabanda, ven y dura” (Alín y Begoña Alonso, 1997, pp. 24-25).

Casilda debe de pensar también en el baile de la Zarabanda por el efecto que produce la música en sus pies. Los músicos que intervenían en ese baile podían ser tamborileros, como lo demuestran algunos testimonios de esos años (*El entremés de los negros* de Santo Tomé, de 1602, por ejemplo). Al margen de la letra, es el “son” (‘sonido’), que califica de “lindo”, lo que ‘pega fuego’ a Carrizo, y es el mismo “son” del baile que Casilda invoca como punto de referencia para medir el placer que experimenta al

¹⁷ Curiosamente fray Juan de la Cerda, que será famoso por su comentario a Virgilio, incluye un capítulo “Del vano ejercicio de los bailes y las danzas” en su libro *Vida política de todos los estados de mujeres* (1599), en que reproduce literalmente las críticas del padre Mariana, con solo un cambio significativo, el de “pies” por “pasteles”: “¿Y qué cordura puede haber en la mujer que en estos diabólicos ejercicios sale de la composición y mesura que debe a su honestidad, descubriendo con esos saltos los pechos, y los pies, y aquellas cosas que la naturaleza o el arte ordenó que anduviesen cubiertas?” (Pérez Medina, 2024, p. 12).

¹⁸ En este contexto erótico se puede entender mejor un verso que introduce fray Luis de León al principio de la oda sobre María Magdalena en que se dirige a la vieja y ya fea Elisa para conminarle a abandonar su vida disipada y licenciosa invirtiendo el sentido del famoso tópico “colige, virgo, rosas”: “Recoge, Elisa, el pie, que vuela el día” (v. 5; León, 1986, p. 86). El verbo recoger, en este caso, no se usa en el sentido de ‘coger, arrancar’, como en todas las versiones del mencionado tópico, sino en el de ‘apartar, retirar, detener’. Es precisamente la orden que da Carrizo a sus pies para interrumpir el baile obsceno de la zarabanda. En la poesía latina clásica, se usaba la expresión “pedem tollere” (‘levantar los pies’) con un claro sentido erótico, como constata el *Thesaurus eroticus lingua latinae* interpretándola “In obscenis modis coitus”, que documenta en muchos autores desde Nonio a Marcial, pasando por Petronio y Cicerón (1833, p. 229). Esta expresión latina no necesariamente debe su sentido erótico al que tenía el pie en todas las culturas antiguas, sino a la postura de levantar los pies para permitir el coito. Fray Luis podía haber usado la expresión “recoge el pie”, como ‘detenlo’, pensando en que moverlo o alzarlo implicaba el sentido obsceno de la poesía latina. O simplemente, en la tradición del tópico ‘colige, virgo, rosas’, el agustino usa pie en una acepción parecida a rosas (la invitación a recogerlas implica actividad sexual) dándole la acepción contraria (la invitación a detener el pie supone interrumpir la actividad sexual). Posiblemente fray Luis siga otra tradición que enlaza el nacimiento de Aquiles (su madre Tetis intentó hacerlo inmortal al sumergirlo en la Laguna Estigia dejando fuera el talón por el que lo sostenía) y el parto de los hermanos gemelos Jacob y Esaú (Esaú nació primero, pero Jacob durante el parto le arrebató la primogenitura al cogerlo por uno de los talones y salir antes), según atestigua Pierio Valeriano en su *Hieroglyphica* (Basilea, 1556): “In Jacobi et Essau partu philosophatur Philon firmissimaeque mentis, quippe optimi luctatoris esse opus ait *tenere calcaneum*, nam id animum indicat qui vitio dominetur” (Valeriano, 1556, p. 367). Valeriano cita, en efecto, a Filón de Alejandría, en uno de sus comentarios a ese pasaje del *Génesis* (25, pp. 24-26): “Tenere ergo calcaneum fortissima mentis est, et optimi luctatoris non admitendum malum exaceruari” (Filón de Alejandría, 1893, p. 187). Los dos autores, Filón y Valeriano, dejan claro que ‘detener el talón o el pie’ incida entereza de ánimo y el dominio del vicio.

oír a su marido, quien le “pega más fuego” que la propia música del baile. La única diferencia entre Carrizo y Casilda es de género, pero la excitación sexual es la misma cuando bailan la Zarabanda, teniendo en cuenta que los pies tienen idéntica simbología tanto para las mujeres como para los hombres. En el caso de Casilda la excitación se justifica no solo por el baile sino también por la expectativa de la noche de bodas en que podrá satisfacerla.

CONCLUSIONES

La primera conclusión importante pasa por rechazar la posibilidad de que “gargavero” pueda ser en la comedia de Lope de Vega una flauta dulce de dos tubos por dos motivos totalmente definitivos: no la puede tocar un tamborilero porque le faltarían manos para hacerlo y tampoco puede ser la flauta usada en la boda de Casilda porque es un tipo de flauta bastante posterior a la obra en que se celebra. En esa tesitura “gargavero” solo podría tratarse de un sinónimo de ‘flauta’, y la documentación al respecto solo ilustra el término como metáfora de un aerófono, según hemos podido comprobar en un texto bíblico y en un tratado de anatomía. No es probable, aunque tampoco imposible, que el tamborilero de nuestra comedia imitase el sonido de la flauta con su garganta preparada para tal efecto” “chiflase con el gargavero”, ‘soplase emitiendo el sonido de silbato con la garganta’.

La alternativa a esa interpretación de los instrumentos musicales propios de un tamborilero es, pues, deducir del verbo “chiflase” el sustantivo “chiflo” o “chifla” como la flauta de tres agujeros que las tradiciones populares modernas transmitieron claramente con ese sentido. La palabra “chiflo” se documenta desde finales del siglo XV y “chifla” desde mediados del XVI, y si bien en los textos escritos y diccionarios no queda claro cuál pueda ser su sentido, es verosímil que ya en la tradición popular de esa época fuera el instrumento que tocase el tamborilero en ciertas zonas de España. Si no hemos errado en esta conclusión, estamos ante un caso de tradición oral que Lope aprovecha para recrearla en una de sus comedias más famosas.

Casilda tiene presente el baile de la zarabanda y el cantarcillo “No sé qué me bulle/ en el calcañar” como elemento de comparación para el placer que siente cuando oye a su marido, cuya noche de bodas aún no ha celebrado. Los tamborileros, como hemos comprobado, solían intervenir como músicos tanto en las bodas cortesanas como también campesinas para cantar coplillas arraigadas en la tradición popular. Esas coplillas suelen tener a menudo connotaciones sexuales, como es el caso de Casilda, que aprovecha los versos de unas muy conocidas para expresar el deseo sexual que le despierta su marido ante la perspectiva de la consumación sexual en su noche de bodas. Esas coplas también introducen el tema de la lujuria del rey Enrique III en la comedia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alín, J. M., & Alonso, M. B. (1997). *El Cancionero teatral de Lope*. Tamesis.
- Alzieu, P., Jammes, R., & Lissorgues, Y. (Eds.). (2000). *Poesía erótica del Siglo de Oro*. Crítica.
- Anglés, H. (1935). *La música a Catalunya fins al segle XIII*. Institut d'Estudis Catalans-Biblioteca de Catalunya.
- Anónimo. (1990). *La vida y hechos de Estebanillo González* (A. Carreira & J. A. Cid, Eds.; Vol. 2). Cátedra.
- Anónimo. (s. f.). La zarabanda: el baile lascivo del Siglo de Oro. <https://www.arteybohemia.com>
- Biblia romanceada. (1995). (M. Lazar, Ed.). The Hispanic Seminary of Medieval Studies.
- Calvo, F. (2006). La clasificación de las obras de Lope de Vega por Marcelino Menéndez Pelayo. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, LXXXII, 331-352.
- Cátedra, P. (1987). *Amor y pedagogía*. Universidad de Salamanca.

- Cervantes, M. (2002). *Don Quijote de la Mancha* (F. Rico, Ed.). Alfaguara.
- Cingolani, S. M. (2016). Entretenimientos, placeres, fiestas y juegos en la corte de los reyes de Aragón en el siglo XIV. *En la España medieval*, 39, 225-248.
- Cingolani, S. M. (2024). Música i poesia a la coronació d'Alfons el Benigne (3 d'abril de 1328). Estudi de cas i reflexions metodològiques. *Medioevo Romanzo*, XLIX, 1-42.
- Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*.
- Dictionnaire de la conversation et de la lecture. (1836). Belin-Mandar.
- Erasmus de Róterdam. (1971). *El Enquiridión o manual del caballero cristiano y La paráclisis o exhortación a las letras divinas* (Trads. del s. XVI, D. Alonso, Ed.; Pról. M. Bataillon). CSIC.
- Filón de Alejandría. (1893). *Opera omnia ad librorum optimorem fidem*. Sumptibus succ. Ottonis Holtze.
- Frenk, M. (1987). *Corpus de la antigua lírica popular hispánica*. Castalia.
- Fulgencio, F. P. (1898). *Opera*. Teubner.
- Fuentes, U. (2023, 1 de febrero). Así era la zarabanda, el “reguetón” que se prohibió en España en el siglo XVI. *La Razón*. <https://www.larazon.es>
- Fundación Joaquín Díaz. (s. f.). *Museo de Música colección Luis Delgado. Instrumentos Musicales en los Museos de Ureña. Flauta de tres agujeros*. <https://www.funjdiaz.net>
- García de Salazar, L. (1884). *Historia de las bienandanzas y fortunas* (M. Camarón, Ed.). Gabriel Sánchez.
- Gil de Zamora, J. (2010). *Ars música* (M. Páez Martínez, Ed. y Trad.). Real Academia de Bellas Artes de Santa María de la Arriaca.
- Góngora, L. (1998). *Romances* (A. Carreira, Ed.; Vol. IV). Quaderns Crema.
- Gopar Osorio, E. (2011). Erotismo picaresco y manifestaciones escatológicas en la antigua lírica popular castellana. *Revista de literaturas populares*, II, 350-370.
- Jambrina, A., & Porro, C. (1997). Pasado, presente y futuro de la flauta y el tamboril en Castilla y León. *Txistulari*, 172. <http://www.tamborileros.com/pdf/fyt.cil.pdf>
- Knighton, T. (2020). Música, ceremonia y espacio en el Jaén del Condestable Irazzo (+1473). *Boletín. Instituto de Estudios Giennenses*, 221, 13-39.
- Lemartinel, J. (1979). Une nouvelle édition du *Libro de buen amor*. *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, 4, 51-61.
- León, L. (1986). *Poesía* (J. Alcina, Ed.). Cátedra.
- Le Strange, G. (Ed.). (1949). *Spanish Ballads*. Cambridge University Press.
- López de Úbeda, F. (s. f.). *La Pícara Justina* (A. Rey Hazas, Ed.; Vol. I). Editora Nacional.
- Loewen, P. V. (2013). The *Ars música* de Juan Gil de Zamora. Musical expresión and instruments of the Reconquist. En *Early Franciscan Thought*. Brill.
- López Ríos, S. (1995). Los “desafíos” del caballero salvaje. Notas para el estudio de un juglar en la literatura peninsular de la Edad Media. *Nueva revista de Filología Hispánica*, XLIII, 145-159.
- Lorenzo Lancho, A. (2021). La figura del tamborilero en la tradición musical del norte de la provincia de Cáceres. *Revista de Folklore*, 468, 2-26.
- Mariana, J. (1854). Del baile y cantar llamado zarabanda. En *Obras [...] : Historia de España, tratado contra los juegos públicos* (Vol. 2). Rivadeneyra.
- Masip Bonet, F. (2003). *La monarquía en escena. Teatro, fiesta y espectáculo del poder en los reinos ibéricos: de Jaime el Conquistador al Príncipe Carlos de Gante*. Consejería de las Artes.
- Menéndez Pelayo, M. (1922). *Estudios sobre el teatro de Lope de Vega* (Vol. III; A. Bonilla y San Martín, Ed.). Librería General de Victoriano Suárez.
- Menéndez Pidal, R. (1991). *Poesía juglaresca y juglares. Orígenes de las literaturas románicas* (Pról. R. Lapesa). Austral.

- Montaña Conchiña, J. L. (1998, 1 de mayo). Folías, zarabandas, jácars, chaconas... el *ars saltandi* de la época de Cervantes. *Mundoclasico.com*. <https://www.mundoclasico.com>
- Montaña de Montserrat, B. (1995). *Anatomía* (A. Mirta & P. Gubitosi, Eds.).
- Páez Martínez, M. (2014a). Presencia de los clásicos latinos en el *Ars música* de Gil Zamora. *Estudios clásicos*, 145, 95-116.
- Páez Martínez, M. (2014b). Influencia de San Isidoro: los instrumentos musicales del capítulo 17 del *Ars música*. *Studia Zamorensia*, XIII, 175-183.
- Pajares Alonso, R. (2012). *Historia de la música en bloques*. Visión.
- Pérez Medina, P. (2024). *Los pies de la mujer en la literatura española de la Edad Media y de los Siglos de Oro: estética y erotismo* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Remnant, M. (2002). *Historia de los instrumentos musicales*.
- Ruiz, J. (1992). *Libro de buen amor* (A. Blecua, Ed.). Cátedra.
- Sebastián Correa, J. (2023). *The aulos in Classical and Late Antiquity: Acculturation, diffusion and syncretism in socio-musical processes of the Mediterranean*. Verlag.
- Strohm, R. (1985). *Music in Late Medieval Bruges* (pp. 98-99).
- Talavera, H. de. (s. f.). *Tratado sobre el vestir, calzar y comer*.
- Thesaurus eroticus linguae latinae sive theogoniae, legum et modum nuptiale apud romanos. (1833). (C. Rambach, Ed.). Paulum Neff.
- Torrente, Á. (2020). El “destierro” de la zarabanda (1585): Una lectura poética desde la British Library. *Revista de Musicología*, XLVIII, 529-585.
- Valeriano, G. P. (1556). *Hieroglyphica sive de sacris aegyptiorum aliarumque gentium liberis commentariorum libri LVII*. Basilea.
- Vega, F. P. de. (1603). *Tercera parte de la declaración de los siete psalmos penitenciales*. Miguel Serrano de Vargas.
- Vega, L. de. (1981). (A. Blecua, Ed.). Alianza Editorial.
- Vega, L. de. (1988). (F. B. Pedraza Jiménez, Ed.). PPU.
- Vega, L. de. (1997). (D. MacGrady, Ed.; Est. prel. J. Oleza). Crítica.
- Vega, L. de. (2006). (J. M. Marín, Ed.). Cátedra.
- Vega, L. de. (2007). Los Ponces de Barcelona (M. Trambaroli, Ed.). En *Comedias. Parte IX* (M. Presotto, Coord.). Milenio-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vega, L. de. (2016). La buena guarda (S. Boades, Ed.). En *Comedias. Parte XV* (Tomo II; L. Sánchez Laílla, Coord.). Gredos.
- Vega, L. de. (s. f.). *Peribáñez y el comendador de Ocaña* (J. M. Ruano de la Haza, Ed.). Austral.

FRANCESCA BIANCHI

Università degli studi di Bari Aldo Moro



Fonte: Ideigram AI generated image. Prompt: Enzo Epifania

I musei, nati dal bisogno di conservare la memoria e il patrimonio di una data cultura, con il passare del tempo sono profondamente mutati. La comparsa nel XIX secolo del “museo d’arte contemporanea”, ovvero di un’istituzione che si pone come obiettivo quello di musealizzare ciò che non è ancora legittimato storicamente, ha contribuito a mettere in discussione notevolmente la loro funzione.

Il centro Pompidou, nel 1977 a Parigi, stabiliva un nuovo modello per l’interazione delle discipline creative del XX secolo. Fu costruito assieme ad un centro per la creazione industriale, una libreria di informazione pubblica e un centro musicale.¹ Al posto del museo come monumento si propone così un museo aperto descritto come un luogo dove artisti e pubblico entrano in contatto. Non si tratta semplicemente di un posto nel quale conservare opere che hanno perduto la loro funzione individuale, sociale, religiosa o pubblica, ma un posto dove gli artisti incontrano i loro pubblici e dove quest’ultimi diventano a loro volta creatori. Questa sperimentazione, che ancora oggi costituisce un interessante modello, porta con sé il rischio di musealizzare opere non ancora storicizzate.

¹ F. Fanizza, 2006.

A partire dagli anni Ottanta il museo smette di essere considerato solo come luogo espositivo e conservativo trasformandosi nell'atelier dell'artista che agisce direttamente nel luogo in cui le opere vengono esposte innescando un cambiamento nella relazione tra artista, opera e curatore.

Il curatore cessa di essere il giudice imparziale che sceglie le opere da proporre al "suo" pubblico diventando un collaboratore, un co-produttore dell'opera che spesso realizza assieme all'artista.

Si articola così un vivace dibattito che ha per oggetto, da una parte, la figura del curatore, quale interprete del Sistema dell'arte e del pubblico, e dall'altra la funzione primordiale del museo: la conservazione.

Mi chiedo se l'attività di un curatore di museo non sia ormai riconvertita in quella di un manager dell'industria culturale, un "auteur", cioè «come colui che crea lo spettacolo espositivo, non più limitandosi a presentare lavori preesistenti in un contesto neutrale».2

Si può ritenere che fino agli anni Ottanta le ragioni che conducevano gli artisti a includere il sito tra i media delle loro opere erano collegate con il desiderio di reagire contro la visione tradizionale delle forme d'arte e del sistema delle gallerie d'arte. Oggi i linguaggi dell'arte contemporanea si espandono in molteplici direzioni e il sistema delle gallerie ha mostrato ampiamente di poter esporre e commercializzare opere site-specific prodotte nei luoghi più remoti e con i materiali più effimeri3 con il conseguente rischio di adeguare l'arte a norme estetiche definite dai media aggirando e superando il museo.

Infatti, il limite di molta arte site-specific è la discrasia tra il voler inglobare il sito nell'opera e allo stesso tempo volerla diffondere attraverso immagini riproducibili, accentuandone il carattere iconico monumentale ed auto celebrativo.

Per quanto riguarda gli oggetti e gli eventi del quotidiano si è affermata la teoria che l'aspetto materiale dell'opera sia del tutto irrilevante in quanto ciò che conta sono i processi di pensiero.4

Nell'arte post-industriale qualsiasi strategia artistica si deve porre preliminarmente il problema di cosa costituisca in definitiva l'oggetto della sua azione: appare subito chiaro che non tutto dell'opera contemporanea può essere conservato.

Di conseguenza ciò che determina il modo in cui si conserva un'opera d'arte contemporanea non dipende soltanto da fattori materiali, ma sono soprattutto quelli immateriali (i valori, le usanze, i costumi, i gusti, le preferenze e le aspettative) ad avere un rilievo fondamentale sulla conservazione. Infatti, le attività museali di raccolta e conservazione nel museo occidentale sono giocoforza connesse a determinate storie sociali e il visitatore diventa desideroso di esplorare le strategie culturali e interpretative che definiscono le istituzioni.

Il ruolo sociale del museo non è solo la mera conservazione di oggetti (già intrinseca nell'azione dell'istituzione); esso è anche luogo privilegiato per la rielaborazione della memoria dove i processi di ricostruzione di frammenti del passato collettivo diventano parti integranti di una nuova lettura simbolica della cultura e della storia.

Il visitatore anche quando varca la soglia di un museo di arte contemporanea è consapevole di entrare in uno spazio con precisi valori etici ed estetici.

Rimediare alla temporalità/fragilità dell'opera d'arte conferendole un'apparente immortalità è ancora una delle funzioni sociali dell'istituzione museale che non perde il valore di luogo in cui una comunità si identifica.

² Cit. M. Irvine in M. Crocco, 2006, p. 3.

³ Cfr. E. Caldarola 2020, p. 127.

⁴ Cfr. E. Caldarola 2020, p. 13.

Daniel Buren definisce il museo “un asilo”, “un rifugio” in cui al suo interno «l’opera è protetta da ogni interrogativo».⁵ Le opere raccolte in un museo acquistano protezione, un sostegno, una cornice.

In questo modo il museo conferisce immediatamente all’oggetto esposto lo statuto di “Arte” poiché conservato tra le sue mura. È evidente che il museo sia parte del sistema culturale, contribuendo alla produzione, diffusione e conservazione della Cultura, con la C maiuscola,⁶ cioè l’ideologia dominante.

Se si considera il museo come oggetto di identificazione della società e se si ritiene indispensabile che ogni museo debba essere diverso da ogni altro, in quanto deve esprimere una propria cultura, la figura del conservatore diventa indispensabile.

Poiché è fondamentale comprendere e interpretare il materiale del museo nel suo contesto, ciò che permette al conservatore di svolgere al meglio il suo lavoro è soprattutto l’appartenenza alla cultura del museo che non può essere unico e uguale ovunque ma deve assumere di volta in volta il carattere che il suo patrimonio e la sua storia esigono.

L’insegnamento dei maestri della scuola delle Annales a Parigi⁷ indicava come finalità del lavoro di ogni storico quella di contribuire alla costruzione di una storia globale; anche oggi, nell’età caratterizzata dalla cultura della complessità, la conoscenza del sapere dovrà essere gestita nella logica della globalità.

La questione essenziale sta nella consapevolezza che ogni parte del nostro pianeta deve essere ormai considerata come depositaria di monumenti/documenti antropici, che dovranno essere letti sempre in correlazione tra loro.

Sulla scorta di quanto è emerso finora appare consequenziale un quesito: che cosa, dunque, caratterizza inequivocabilmente un museo? Gli oggetti, le opere, le collezioni in esso conservati. Il museo è dove esiste una raccolta da conservare: senza oggetti non esisterebbe il museo.

Le attività cosiddette museali, culturali e di rapporto col pubblico sono una conseguenza dell’esistenza della raccolta.

Il museo oggi è al centro di un acceso e lungo dibattito che riguarda la sua natura e la sua metodologia; potremmo dire che la sua stessa finalità è messa in discussione.

Il postmoderno e la globalizzazione hanno inevitabilmente mutato la funzione dei musei d’arte contemporanea, trasformandoli da luoghi di memoria collettiva a spazi di intrattenimento ed evasione, al quale sono state associate le stesse forme di consumo accessorio (negozi, caffetterie, ristoranti) che accompagnano tutte le strutture dedicate al tempo libero. Centri commerciali e hall per la ristorazione sono la conseguenza della crisi del museo che riflette le trasformazioni avvenute nella società post-industriale, una società che reclama e insieme rifiuta i simbolismi convenzionali.

Un altro aspetto dei suddetti musei è l’esasperazione del merchandising che trasforma le immagini delle opere in oggetti di design costosi per innescare nel consumatore (non più fruitore) la spasmodica voglia di essere alla moda.

L’esperienza artistica è mondana, spettacolare e pone l’accento sull’immediatezza del contatto con i pubblici e non sull’istanza estetica. Luogo di passaggio, sempre più veloce, il museo diviene solo un contenitore pubblicitario la cui missione è la sponsorizzazione del brand arte. È evidente che a essere

⁵ Cit. D. Buren in S. Chiodi, 2009, P.55.

⁶ Cfr. A. Moles 1971, pp. 292-298.

⁷ Rivista fondata nel 1929 da M. Bloch e L. Febvre. Tra gli obiettivi della rivista e della scuola storiografica che ha ispirato sono la ricerca di una stretta collaborazione con le scienze sociali e il tentativo di pervenire a una storia il più possibile globale, contrapponendo alla storia come racconto di avvenimenti (*événementielle*) una storia concepita essenzialmente come proposta di problemi. Cfr. E. Giannichedda, T. Mannoni 2021.

favorita non è l'attività di valorizzazione e di conoscenza del nostro patrimonio artistico ma quella, più dinamica e vorticosa, delle mostre mediatiche.

Questo genere di museo che, prendendo in prestito il concetto dell'antropologo francese Marc Augè, definirei non-luogo⁸ è sempre riconoscibile e uguale ovunque; è uno spazio globale, indifferenziato, rassicurante e accondiscendente dove le opere esposte diventano un contorno secondario a ciò che sono i servizi complementari offerti.

L'arte contemporanea, che nasce sensibilmente proprio per la necessità di trasmettere un messaggio sociale, rischia di perdere all'interno del museo-intrattenimento il ruolo che tanto aveva bramato.

Mi chiedo dunque se questo può ancora chiamarsi museo.

La crisi d'identità che da decenni accompagna le istituzioni museali è dovuta al voler mettersi in competizione con altre attività di intrattenimento culturale all'interno di un'economia del turismo e dello spettacolo che privilegia l'esperienza dell'immediatezza.

È così che si assiste a una crescita esponenziale del numero dei musei nel mondo, rilevando la caduta di una distinzione tra cultura e commercio e di conseguenza un distacco dal loro ruolo tradizionale.

Ciononostante dovrebbe sempre esistere un fine superiore rappresentato dalla missione del museo che ergendosi ad arbitro disinteressato, al di sopra del mercato e degli antagonismi, provveda alla tenuta del sistema socio-economico da cui si vorrebbe incondizionato.⁹ Nei meccanismi del collezionismo odierno, costituito da un'infinità di oggetti e segnato dal massiccio movimento di capitali, l'attività conservativa inserisce l'oggetto nel novero del patrimonio, riconoscendone lo status di opera d'arte e certificando sul piano tecnico la validità dei valori. Nell'ambito del contemporaneo il conservatore è quindi chiamato a svolgere il ruolo di garante e agente di questi processi, impegnandosi ad istituzionalizzare qualcosa che nasce come extra/anti-istituzionale e molto spesso come extra/anti-museale.

Il museo, storicamente, ha rappresentato il tentativo di dare una "casa" alle opere, cioè di rendere pubblicamente praticabile il luogo dell'arte. Tuttavia, il museo rappresenta anche la volontà di definire la dicotomia tra il "dentro" e il "fuori" in termini di legittimità sociale e culturale.

È certamente vero, però, che oggi più di allora l'interesse di un artista anche se ostile al Sistema sia quello di vendere il proprio lavoro; egli è quindi consapevole dell'importanza fondamentale delle strutture dominanti del mercato ufficiale facendo coincidere la dimensione culturale con quella strettamente economica.¹⁰

La dicitura "di qualità museale" che si legge in un comunicato stampa lanciato da una Casa d'Aste è il modo più consueto che utilizza il mercato per sottolineare l'importanza di una determinata opera.

Un qualsiasi prodotto, quindi, può essere definito Arte non sulla base delle sue qualità intrinseche bensì se additato come oggetto significativo da coloro che in una determinata epoca esercitano il potere di attribuire a esso il predicato "opera d'arte".¹¹

È evidente, dunque, come il museo tutt'oggi ricopra un ruolo fondamentale nel percorso di accreditamento di un artista all'interno del Sistema dell'Arte. Se un'opera è degna di essere esposta e acquisita da un

⁸ I "non luoghi" sono spazi dell'anonimato frequentati da individui simili ma soli. Non luoghi sono sia le infrastrutture per il trasporto veloce (autostrade, stazioni, aeroporti) sia i mezzi stessi di trasporto (automobili, treni, aerei). Sono nonluoghi i supermercati, le grandi catene alberghiere. Cfr. M. Augè 2018.

⁹ P. Martori 2014.

¹⁰ F. Poli, 2011.

¹¹ A. Vettese, 2017.

museo significa che è importante e, quindi, caratterizzata da un alto valore culturale e economico con un riflesso diretto sia sulla carriera (e quindi sul successo) di un artista, sia sul suo mercato.¹²

L'opera d'arte quindi, legata alla dimensione socio-economica, risulta strettamente connessa al mercato capitalista in quanto status symbol e investimento al pari di altri beni e merci.

Oggi i meccanismi di mercificazione tendono a travolgere la produzione artistica tanto che diventa indispensabile attirare quanti più visitatori attraverso un'inclinazione alla meraviglia in tutte le sue accezioni.

A partire dagli anni Ottanta, il boom dei musei, in particolare quelli d'arte contemporanea, ha risposto, alle esigenze dei nuovi comportamenti culturali di massa al fine dell'esibizionismo e della spettacolarizzazione.

Le inaugurazioni di numerose mostre "evento", finalizzate alla conquista dell'attenzione da parte del grande pubblico, sono pensate come una delle tante offerte comprese nella grande macchina legata all'industria del tempo libero.

Prevale l'ideologia dell'eterno presente e dell'effimero dove la cultura è basata sull'evento. «Il tempo della realtà non è più il tempo della stagnazione, il tempo della storia, il tempo di questa sala. Si tratta di un altro tipo di tempo, il tempo dell'evento»¹³.

La società di massa favorisce la cultura basata sulla figura del consumatore, una cultura che si trasforma in merce al pari di ogni altro aspetto della vita portando l'esperienza creativa artistica a perdere la sua forza critica rispetto alla società contemporanea. I media, dal canto loro, con la capacità di diffusione capillare e velocità di trasmissione, hanno sicuramente contribuito a collocare l'arte in una posizione marginale, integrandola all'industria dell'intrattenimento, mettendo in crisi il significato tradizionale del museo in modo più radicale.

Tuttavia, se la funzione educativa e di trasmissione del sapere ha un ancora un peso dominante nella stessa definizione dell'identità e della missione del museo, diventa un paradosso favorire gli aspetti economici rispetto a quelli culturali.

Il museo, in quanto spazio pubblico, ha il compito di creare una comunità, trasgredendo alle logiche del mercato che puntano unicamente alla soddisfazione del consumatore per il quale si progettano spettacoli culturali.

Da decenni, il termine "dittatura dello spettatore" segna la logica di quei musei asserviti alle regole del marketing e della comunicazione. La crisi del Sistema dell'arte ha fatto emergere, a detta del critico Federico Ferrari, ciò che l'arte contemporanea istituzionale è stata negli ultimi trent'anni: un derivato. Secondo Ferrari nel mondo dell'arte si è assistito a una moltiplicazione di derivati artistici, di valore stratosferico, fondati esclusivamente su attività speculative. La qualità dell'opera d'arte, quindi, diventa totalmente irrilevante, lasciando al mercato e al brand il ruolo di protagonista. Oggi il museo, essendosi purtroppo adeguato a questa logica, si trova a essere «trascinato nello stesso rovinoso vortice di devalorizzazione di un patrimonio costruito sul nulla e di nulla».¹⁴

La storia dell'arte esige di non sottostare a furbi compromessi dettati da pubbliche amministrazioni che, con la complicità di politici facinorosi, affidano a società for profit oltre ai servizi complementari del museo addirittura anche le funzioni strettamente scientifiche come le scelte curatoriali e conservative. Il

¹² Si pensi, ad esempio a premi come l'*Illy Present Future*, che ogni anno viene assegnato ad un giovane artista in occasione di Artissima. Al vincitore viene data l'opportunità di una personale al *Castello di Rivoli*, una delle istituzioni più prestigiose del nostro paese.

¹³ Cit. P. Eisenman, 2009.

¹⁴ Cit. F. Ferrari in S. Chiodi, 2009, p. 117.

museo è, e deve restare, no profit quindi deontologicamente in antitesi con il capitalismo; pertanto, qualsiasi tentativo di “branderizzarlo” finirà inevitabilmente con il suo stesso fallimento e con lo svilimento dell’arte che contiene.

L’esigenza del museo, oggi, sarebbe quella di diventare luogo funzionale e «spazio critico»¹⁵, incrementando le sue funzioni educative e instaurando continue relazioni e confronti per una migliore e più estesa fruizione e partecipazione.

La critica ha spesso parlato di museo come «zona di contatto»¹⁶, ovvero di luogo di transizione in cui provare ad intrecciare molte e mai definitive sensibilità. Questo rinnovato interesse alla figura del pubblico ha portato ad una direzione museologica verso un modello di fruizione attivo, esperienziale, partecipativo e relazionale definendo il museo un “laboratorio di interpretazione”¹⁷ e non più un luogo di studio e contemplazione.

Questo atteggiamento potrebbe favorire un processo di democratizzazione della museologia, portando il pubblico a sentirsi parte integrante del museo.

Allo stesso tempo però va ricordato che la contemplazione di un’opera d’arte è la condicio sine qua non per una corretta fruizione e non deve essere intesa in senso negativo, come un tempo della noia, ma come il tempo necessario per comprendere il messaggio attraverso il processo artistico.

È importante tener presente che la tradizione attribuisce al museo il ruolo di custode del patrimonio.

La questione è delicata, in particolare perché in gioco c’è quello che è uno dei caratteri imprescindibili dell’istituzione museale, ossia la sua indipendenza dalle tante pressioni che vengono dall’esterno: mercato, curatori, grandi collezionisti.

L’indipendenza, che dovrebbe essere uno dei valori più importanti dell’istituzione museale, perde di priorità di fronte allo spirito commerciale dei grandi collezionisti che tendono ad usare l’arte solo come un mero strumento di investimento finanziario.

Si dovrebbe invece adottare, come ha ricordato Claire Bishop, un «sistema di valori alternativo al di fuori del linguaggio della contabilità», degli «imperativi di bilancio», delle «banalità dei fogli di calcolo», delle «mistificazioni statistiche dei sondaggi».¹⁸

Essendo non solo un luogo di esposizione, ma anche un luogo in cui ci si occupa della preservazione dell’arte, il museo ha il dovere di conservare ciò che custodisce anche e soprattutto per le generazioni future.

È solo, ribadisco, rendendosi indipendente che può diventare luogo critico sulla sua contemporaneità prendendo le distanze dal nostro presente per comprenderlo nel profondo.

Credo che l’istituzione museale dovrebbe mostrare un po’ più di coraggio e non impiegare risorse su autori certi ed eventi scontati ma investire su studiosi con una solida formazione storico-artistica, uno spiccato talento critico e fortemente radicati nella cultura del nostro tempo. Il museo deve tornare a essere serio, con un’attenzione reale all’arte e all’etica senza scivolare nella rete dell’establishment.

Alla luce delle riflessioni fatte, è interessante precisare la questione della conservazione nel nostro futuro. È essenziale e chiaro che ogni museo dovrà entrare nel futuro conservando la propria identità e la propria storia. Se ogni museo diverrà parte di un sistema aperto del sapere, ogni territorio trasformerà il suo

¹⁵ F. Ferrari, 2004.

¹⁶ S. Chiodi, 2009.

¹⁷ A suggerirlo è stato James Clifford, un antropologo molto vicino ai problemi dell’arte e del museo. S. Chiodi, 2009.

¹⁸ Cit. C. Bishop 2017, pp. 71-72.

insieme museale da semplice somma di elementi in un vero e proprio sistema,¹⁹ le cui parti saranno sempre interdipendenti suggerendo e offrendo continui e reciproci rapporti. Se il museo saprà guardare a una realtà nuova, ponendo l'opera d'arte di nuovo al centro del suo interesse, allora potrà diventare realmente indipendente, liberandosi dalle stringenti dittature del mercato, dello spettacolo e delle mode.

BIBLIOGRAFIA

- Auge, M. (2018). Non luoghi. Elèuthera.
- Bishop, C. (2017). Museologia radicale. Ovvero, cos'è "contemporaneo" nei musei di arte contemporanea? Johan&Levi, Milano.
- Caldarola, E. (2020). Filosofia dell'arte contemporanea: installazioni, siti, oggetti. Quodlibet srl, Macerata.
- Chiodi, S. (2009). Le funzioni del museo. Arte, museo, pubblico nella contemporaneità. Editoria e ricerca MAXXI Arte, Roma.
- Colombo, M.E. (2020). Musei e cultura digitale. Editrice Bibliografica, Milano.
- Eisenman, P. (2009). La fine del classico. Mimesis, Milano.
- Fanizza, F. (2006). I luoghi dell'arte. Galleria Cabinet Museo. Documentazione e letteratura critica. Cacucci editore, Bari.
- Ferrari, F. (2004). Lo spazio critico. Note per una decostruzione dell'istituzione museale. Luca Sassella Editore, Roma.
- Giannichedda, E. Mannoni, T. (2014). Archeologia della produzione. Piccola biblioteca Einaudi, Torino.
- Lugli, A. Pinna, G. Varcelloni, V. (2005). Tre idee di museo. Jaka Book, Milano.
- Martore, P. (2014). Tra memoria e oblio. Percorsi nella conservazione dell'arte contemporanea. Castelvechi, Roma.
- Meschini, E. R. (2021). Comunità, Spazio, Monumento. Mimesis, Milano.
- Moles, A. (1971). Sociodinamica della cultura. Guaraldi Bologna.
- Poli, F. (1999). Il sistema dell'arte contemporanea. Editori Laterza, Roma, 2011.
- Trimarco, A. (2004). Post-storia. Il sistema dell'arte. Editori Riuniti, Roma.
- Trione, V. (2022). Artivismo. Arte, Politica, impegno. Einaudi, Torino.
- Vettese, A. (2012). L'arte contemporanea. Tra mercato e nuovi linguaggi. Il Mulino, Bologna, 2017.
- Zuliani, S. (2015). Senza cornice. Spazi e tempi dell'installazione. Arshake, Roma.

SITOGRAFIA

- Crocco, M. (2006). Il museo contemporaneo. Gli attori del museo contemporaneo, il dibattito, le opinioni. *Gazzetta*, 2. https://www.academia.edu/32457115/Il_Museo_Contemporaneo
- Giacobbe, L. (2011). Intenzionalità e interpretazione: la teoria di Arthur C. Danto e la (s)metarializzazione dell'opera d'arte. *Palinsesti*. <https://teseo.unitn.it/palinsesti/article/view/781>
- Krauss, R. (1990). The cultural logic of the late capitalist museum. *October*, 54. The MIT Press. <http://www.jstor.org/stable/778666>
- Sorato, F. (2022). Il sistema espositivo. <http://fiorivivi.com>
- Taiuti, L. (2011). Il museo diffuso. https://www.researchgate.net/publication/307653435_Il_Museo_Diffuso

¹⁹ Nel *sistema* museale il valore dell'insieme dei musei è maggiore alla sommatoria di ogni singolo museo.

ALTOS JUICIOS DE DIOS¹ DE DOMINGO MARÍA RIPOLL: FUENTE DE LAS PRIMERAS LEYENDAS ZORRILLESAS

MARIO FRANCISCO BENVENUTO

Università della Calabria

1. UN ESCRITOR MATRITENSE

Don Domingo María Ripoll Fernández de Urueña Ponce de León nació en Madrid en fecha desconocida y falleció en la misma ciudad el 27 de febrero de 1775. De su padre, Francisco Antonio Ripoll Fernández de Urueña,² heredó el *ars poética* y *dramática*, pero también ejerció la profesión de escribano durante el reinado de Carlos III (1759-1788)³. Es un escritor ecléctico que mezcla humorismo, divulgación y erudición religiosa, como se puede apreciar de su colección de elegías: *Clamores de los muertos solicitando el recuerdo de los vivos*; *preciosa escala para ascender unos y otros á gozar de las felicidades de la Gloria, sonoras endechas* (1756?); de su obra poética, destacan: *Fe de erratas de las que cometió el descuido, y: hoy publica la confianza del perdon. Adicion joco-seria al papel que salió intitulado; Fantasía de un sueño* (1760), *Versos a la muerte de la famosa Cómica María Ladvenant* (1767); y de la cuentística: *Altos juicios de Dios* (1767).

Son dignas de mención las comedias: *Rey, virgen, casado y justo*, *Nueve prodigios de un parto*, *El esclavo más infeliz* (también conocida como *El mágico lusitano*) y *El asombro de la Francia* (1770); además de algunas piezas de la tradición teatral española, las loas, como: *La lluvia de Deucalión* (1742) y *Alba de Manzanares* (1763); y escribió también varios entremeses, folías y serenatas. Publicó varios sainetes populares: *Al maestro cuchillada* (representado en 1765), *El barón enamorado* (del mismo año), *Los traperos de Madrid o Quien al cielo escupe en la cara le cae* (representado en 1765) y *El loco cuerdo: sainete nuevo* (ca. 1775).

Muchas otras composiciones, como las tragedias *Herodes. El tirano de Judea y bárbaro ascalonita*, *El poeta nigromante* y *La burla del pastelero* no han llegado a editarse y se conservan manuscritas.

¹ El título completo es: *Altos juicios de Dios. Manifestados en el prodigioso caso que sucedió en esta Corte con un Homicida, que degolló á un Eclesiástico, á quien servia, en la calle de la Cruz, y casa que llaman de la Cabeza al qual se le transformó, por Disposición Divina, en la del Sacerdote, una de carnero, que compró en el Rastro. Tratase también del origen, antigüedad, culto y devoción de una pintura de Jesu Christo, que con el titulo de la Humildad se venera en un Oratorio público que está en dicha casa*, Madrid [sin imprenta], 1767.

² Francisco Antonio es autor, entre otras, de la *Comedia nueva: Cegar al rigor del hierro, y cobrar vista en la sangre* (imprenta de don Pedro Joseph Alonso y Padilla, 1734-36); de la *Comedia nueva: Ingenio y representante, San Ginés y San Claudio* (imprenta de Gabriel Ramirez, 1741), dedicada, esta última: «á la milagrosa imagen del Santísimo Christo de la Humildad, que se venera en la Casa de la Cabeza, calle de la Cruz», representada por la compañía de Joseph Parta, en el coliseo de la Cruz, el día 20 de mayo de 1741, pieza aprobada por el padre fray Matías Celorio Pintado, dominico, y por don Bernardo José de Reinoso y Quiñones, censor de teatros. En el prólogo el autor afirma: «Lector amigo ó contrario: La presente obra te espongo desnuda de los adornos teatrales... para que así la puedas mejor censurar como debes, en conciencia, y yo logre por medio de tu correccion enmendarme de los defectos de esta para otras que llegue á escribir en adelante...» (cfr. Barrera y Leirado, 1860, pp. 328-29). A las susodichas composiciones se suma la *Comedia nueva, Antídotos de la gracia, contra infernales venenos, Maria Santísima de la Novena* (Tipografía de Gabriel Ramirez, 1748). Veintiséis años más tarde, Domingo María completaría la labor del padre dedicándole al cuadro mencionado una parte importante de *Altos Juicios de Dios*, obra que aquí se estudia.

³ Ripoll es consciente del aporte de veridicidad que puede aportar su profesión de escribano para la reconstrucción legendaria, tal como afirmaría siglos después Álvarez-Coca González: «Entre las fuentes documentales más valoradas por la historiografía actual, se encuentran los protocolos notariales. Uno de los proyectos del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada, dedicado monográficamente al tema [es] ‘La Documentación Notarial y la Historia’» (1987, p. 555).

Historias de milagros, de misterio, de asombro, de hechos extraordinarios se conjugan con evocaciones mitológicas a través de lo cotidiano y popular. Ripoll emplea también el humor, la comicidad, como recurso para comunicar de manera clara con el público y no desdeña ningún elemento educativo y moralizador o didáctico, conforme al canon neoclásico de la época, pasando por una amplia gama de temas, estilos y de géneros.

1.2. UNA HISTORIA MATRITENSE: *ALTOS JUICIOS DE DIOS* Y “EL CUENTO DE LA CABEZA”

Ripoll recibió de su padre la propiedad de la célebre ‘casa de la Cabeza’, en cuya planta baja fundó en 1762 un oratorio con las Imágenes del ‘Santísimo Cristo de la Humildad’ y de ‘Nuestra Señora del Carmen’. El cuento que dará el nombre a la casa y las dos imágenes sagradas constituyen el núcleo temático de la obra, configurándola como una obra polifacética, en cuanto aborda y explora, desde un punto de vista exquisitamente cristiano, diversos aspectos del comportamiento humano, de la vida, de la sociedad y de la divinidad. La obra no se detiene solo en el ‘prodigioso caso del cuento de la cabeza’, sino que presenta otros microrrelatos, *quasi* anecdóticos, con función retórica y con el mismo valor simbólico referencial del tema principal, que refuerzan toda la estructura narrativa.

Sin embargo, no siendo objetivo de este trabajo analizar exhaustivamente el contenido, sino identificar los elementos intertextuales que hacen de *Altos juicios de Dios* (Madrid 1767, en adelante *AJD*) un texto-fuente para cinco leyendas de José Zorrilla y, dada la inexistencia de un índice de la obra, se propone a continuación un sumario temático progresivo, sucintamente comentado:

1. Dedicatoria al Sr. D. Manuel Pardo, Señor de la Villa de Viana y de Osada, Caballero del Orden de Calatrava, Fiscal de él, y Regidor de esta Villa de Madrid (pp. 3-7, sin numeración);
2. Al lector. Composición en verso octosílabo, 35 cuartetos, 140 vv. (pp. 8-12, sin numeración);
3. Protexa del Autor, donde éste declara que cualquier cosa expresada en la obra que pudiera contrariar el respeto por el Reino, a la Religión o a la Fe Cristiana se debe a descuido o ignorancia (pp. 13-14, sin numeración);
4. *El prodigioso caso que sucedió en esta Corte con un Homicida, que degolló á un Eclesiástico ... o El cuento de la Cabeza* (pp. 17-47, numerados como ff. 1-30);
5. Ilustración de José Patiño (p. 15: representa la escena del cuento en la que se revela el asesino);
6. Exemplos (que confirman la voluntad del Señor ante los delitos humanos);
 - Exemplo Primero: es la historia de un ‘salteador de caminos’ que mató a un niño de tierna edad y atormentado por su recuerdo tomó el hábito religioso, pero no fue suficiente y la Justicia Divina lo llevó a confesar su crimen y a pagar por su pecado (pp. 30-31);
 - Exemplo Segundo: es la historia del hombre llamado ‘Beso’ que asesinó a su padre en un lugar oculto y nadie sospechó de él por muchos años, hasta que durante una fiesta externó su cólera destruyendo un nido de golondrinas con sus polluelos. Ante el reproche de la gente, inadvertidamente reveló el parricidio y fue condenado al suplicio (pp. 32-33);
 - Exemplo Tercero: es la historia de un caballero que en Andalucía degolló a un hombre de familia honrada. El delito fue público, pero nadie se atrevió a castigarlo. Contra la labor de los malos jueces, quiso la Justicia Divina que se enfermara, dejándole una señal en la garganta, lugar por donde había degollado a su víctima (pp. 33-34);
 - Exemplo Cuarto: El caso del mandante de un homicidio. El Rey Teodorico mandó a asesinar a Simmaco, Cónsul de Roma, y cuando en un almuerzo como regalo especial le sirvieron la

cabeza de un enorme pez, Dios permitió que al Rey le pareciera la de la víctima inocente. Veía que la cabeza lo amenazaba y lo turbó tanto que abandonó la mesa y en pocos días se murió (pp. 34-37);

7. Plegaria a las imágenes del Santísimo Cristo de la Humildad y de Nuestra Señora del Carmen para obtener la indulgencia (sin numeración);
8. Reproducción de las imágenes mencionadas en la plegaria del punto anterior (sin numeración);
9. «Origen, antigüedad, culto, y devoción de la devota imagen del Jesu-Christo con el título de la Humildad» (*sic*) (numeradas: pp. 39-65). En esta parte, Ripoll explica, remitiendo a documentos notariales, los cambios de propiedad que tuvo la Casa de la Cabeza y con las imágenes sagradas, hasta que llegaron a manos de su familia.

El texto narra la historia de un prodigioso caso que sucedió en esta Corte [Madrid], con un homicida que degolló a un eclesiástico, a quien servía, en la calle de la Cruz. Después de algunos años de exilio en Portugal, el asesino regresó a su tierra y a su mismo barrio, y confiando en que ya nadie lo reconocería, poco a poco fue mezclándose entre la gente. Un día que paseaba por el Rastro, se dejó tentar de gula y compró una cabeza de carnero que ocultó debajo de la capa por vergüenza de que la compra delatara su origen humilde. Mientras iba satisfecho por la calle de la Cruz, fue detenido por la policía a causa de las visibles huellas de sangre que iba dejando en el suelo. Al mostrarles a los agentes lo que llevaba escondido, por ‘Disposición Divina’ la cabeza de carnero se transformó en la del Sacerdote, revelando el homicidio. Lleno de dolor y arrepentimiento el asesino confesó su culpa y fue ejecutado. La cabeza del sacerdote se expuso en una bandeja (azafate) de plata hasta que, después de la ejecución, volvió a convertirse en una cabeza de un carnero. Informado del prodigio, el rey ordenó que en la casa del sacerdote asesinado se pusiera una cabeza de piedra para recordar lo sucedido. Con el tiempo también el nombre de la ‘calle de la Cruz’ cambió en el de ‘la calle de la Cabeza’.

Siendo escribano de profesión⁴, y con el afán de corroborar la veracidad de su relato, Ripoll data el mencionado ‘prodigio’ en un lapso de 17 años, entre el 5 de septiembre de 1582 y el 4 de mayo de 1599, basándose en las antiguas escrituras de compraventa de la casa en la que vivía la víctima (el ‘degollado’ del cuento) y que, según sostiene el autor, enunciando toda la línea hereditaria, había pasado a ser de propiedad de su familia. Ripoll señala que el notario de la segunda escritura (1599) define el inmueble como “la Casa de la Cabeza” y que dicha expresión no existía en la escritura anterior⁵. Tal designación siguió empleándose hasta el momento en que Ripoll decidió contar la historia (1767). A pesar del esfuerzo, ficticio o no, del escritor madrileño para la datación del evento milagroso, coincidimos con Guastiavino Gallent, quien refiriéndose a su origen afirma que: «[...] sería preciso remontarse en el tiempo e investigar en la selva intrincada e inmensa de las tradiciones religiosas y profanas de la Edad Media (tanto cristianas como árabes), y de allí saldría el hilo que –en última instancia– quizá nos conduciría al Oriente» (1956, p. 76)⁶.

⁴ Ripoll sostiene que, aun intentándolo, no ha «encontrado autor alguno [que haya referido la historia de la Cabeza] ni la Causa escrita contra el Reo», como tampoco sus generalidades y la fecha en la que se cometió el delito (cfr. Ripoll, 1967, p. 3).

⁵ El autor afirma que con escritura otorgada por el escribano Diego de Henao el 5 septiembre de 1582, Matheo Pérez Portillo vendió la casa por setecientos cincuenta ducados a Pedro de Salazar; sucesivamente, el 4 de mayo de 1599, doña Lucía de Salazar (hija y heredera de don Pedro) vendió a Gómez de Soria ante el escribano Antonio de León y, por último, con escritura otorgada por el escribano Antonio de Vega el 20 de abril de 1652, la propiedad pasó a Tirso Rodríguez y luego a su hija Isabel (bisabuela de Ripoll), y desde entonces perteneció a la familia del autor (Ripoll, 1967, p. 28). Resalta la precisión de los datos citados, y no pasa por desapercibido el nombre del primer escribano, Diego González de Henao, en aquella época escribano de número y regidor de la Villa de Madrid y abuelo materno del dramaturgo Pedro Calderón de La Barca (cfr. Aparicio Maydeu, 2000, p. 26).

⁶ De los diez “cuentos de la cabeza” recopilados por Guillermo Guastiavino Gallent (1942, pp. 42-79), el antecedente cronológico de las mencionadas leyendas de Zorrilla sería la historia publicada en 1767 por Domingo María Ripoll, la única que Guastiavino Gallent no pudo consultar directamente, sino a través del resumen citado por Antonio Capmany y Montpaláu,

Es así es que Ripoll fundamenta y construye toda la historia sobre dos versículos de la Sagrada Escritura: «[...] nada por oculto que sea ha de dexas de manifestarse, ni cosa por mas escondida que se haga de saberse, y á la corta, ó á la larga publicarse: Añádese à esta la de, el que derramare la sangre humana, será derramada la suya: con que siendo Dios verdad infalible, que ni puede engañarse ni engañarnos [...]» (AJdD, 1767, pp. 20-21). El primero proviene de los evangelistas Marcos (4:22) y Lucas (8:17), «Porque no hay nada oculto que no haya de ser manifestado; ni escondido, que no haya de salir a luz» (Biblia Reina-Valera 1960), quienes, ocupándose de la naturaleza reveladora de las enseñanzas de Jesús, coinciden en que no importa cuán cuidadosamente se intente ocultar algo, circunstancias, acciones o evidencias lo pondrán al descubierto; en cambio, el segundo pertenece a la Génesis 9:6 («El que derramare sangre de hombre, por el hombre su sangre será derramada; porque a imagen de Dios es hecho el hombre», *idem*) y alude la santidad de la vida humana y a la gravedad del asesinato. Este versículo se encuentra en el contexto de la restauración de la humanidad después del diluvio, donde Dios establece un pacto con Noé y sus hijos, incluyendo la promesa de no destruir la tierra con otra catástrofe análoga. Allí mismo, se establece la pena capital por asesinato, reforzando la idea de que la vida humana es sagrada porque el hombre ha sido hecho a imagen y semejanza divina. El texto bíblico proporciona la materia en la que Ripoll fundamenta la «microscópica máquina narrativa» del cuento (Piglia, 2018, p. 10).

A continuación, se analizarán algunas de las leyendas de José Zorrilla en las que el autor vallisoletano, con su ingenio e interpretación, y aplicando oportunas variantes, toma como fuente AJdD de Ripoll.

2. PARA VERDADES EL TIEMPO, PARA JUSTICIA DIOS (1838)

La obra narra la historia de dos caballeros y se desarrolla en Madrid. Juan Ruiz y Pedro Medina, hidalgos sin títulos nobiliarios, a través de la amistad y de la lealtad, enfrentan diversas pruebas y dificultades. El primero iracundo y silencioso y el segundo arrogante y orgulloso. Ambos están enamorados de Catalina, una mujer apuesta y gentil. Juan Ruiz no le revela el amor a la chica, pero ante la insistencia de Medina la joven promete casarse con él. El día de la boda un «temible ruido» de voces y cuchilladas y al grito de «ayúdenme que me matan» el novio salió a la calle y fue asesinado por una estocada traidora ante la imagen de Cristo. Durante un año Juan Ruiz veló a Catalina en su lecho pendiente de que se recuperara del amor perdido, y cuando sucedió la mujer le dio al amigo el mérito de su recuperación⁷. Pasados siete años, Juan le declaró su amor y ella le concedió su mano, valorando que había sido amigo de su marido y por haber cuidado de ella, pero le suplicó que la boda se celebrara sin bullicio. Aun así, Juan invitó a unos

y que, como tal, resultaba incompleto (1863, pp. 72-74). De hecho, el mismo investigador pasó por alto los detalles fundamentales, enumerados a continuación, que revelan su conexión con las leyendas de Zorrilla. Es útil mencionar que excluyendo *Para verdades el tiempo y para justicia Dios* y *El Talismán* (o *La cabeza de Plata*) de Zorrilla, citadas por Guastiavino Gallent, la de Ripoll sería la única anterior a las del autor vallisoletano que no pertenece a una exquisita transmisión oral popular (en el sentido de relato o *voix populi*), sino a un producto narrativo, dado que Ripoll fue poeta y dramaturgo madrileño.

⁷ El luto, símbolo de respeto y de duelo por el difunto, y símbolo social para la época, distinguía a las viudas y establecía expectativas sobre su comportamiento. La rigidez del luto y su duración reflejaba la posición o importancia del fallecido y de su familia. Por lo tanto, volver a casarse después del luto implicaba un cambio significativo tanto a nivel comunitario como personal. Los siete años de la leyenda zorrillesca parecen excesivos, aunque también García Lorca en *La casa de Bernarda Alba* (1936) alude a mucho tiempo, y así Bernarda afirma: «[...] En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Hacemos cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas [...]» (1994, pp. 128-29). Este tema en España, más allá de las creencias, del imaginario popular y de las costumbres religiosas, respondía también a las tendencias e indicaciones de los monarcas. El 10 de enero de 1502 los Reyes Católicos promulgaron un conjunto de leyes y reglamentos denominados “Pragmática de Luto y Cera”, con el objetivo de regular el comportamiento que se debía seguir tras la muerte de un ser querido. A partir de ese momento, el luto debía representarse con el color negro, tal y como se hacía en época romana. Tales normas no sólo se referían al comportamiento que se debían observar tras la muerte del ser querido (como la indumentaria que había que llevar, y el número de cirios que se podían disponer alrededor del finado), sino también el tiempo que duraba y el término del luto. Por ejemplo, dichas leyes prohibían las manifestaciones exageradas de dolor, sobre todo en los llantos y gritos de las mujeres, por eso se prohibieron las plañideras a sueldo y, en general, todo tipo de excesos vanidosos, como el empleo de colas en los vestidos (García-Gallo, 1974, 308v-309v).

amigos para que alegraran la mesa, a quienes pensó cocinarles una cabeza de ternera, ya que por lo bien que sabía hacerlo había merecido el apodo de “Cabezas”. Esa misma tarde fue al Rastro a buscarla:

compró el testuz y cubrióle,
asido por una oreja.
Volvió a doblar el embozo, 565
y contento con la presa,
de la calle en que vivía
tomó rápida la vuelta.

Después de la compra, Juan se dirigió a su casa, escondiendo la cabeza del animal debajo de la capa, pero dejando una huella de sangre al caminar que alarmó a los policías que estaban de ronda y que lo intimaron a que les mostrara lo que llevaba, delante de la imagen del Cristo:

Deshiciéronle el embozo, 605
y mostrando Ruiz la diestra,
sacó asida del cabello
de Medina la cabeza.

Así se cumple el prodigio divino mientras y la confesión:

¡Yo le maté! –clamó entonces–,
hoy ha siete años, por ella.
Y sin voz ni movimiento 615
cayó desplomado en tierra.

El motivo del asesinato fue ese sentimiento tan contradictorio capaz de producir actos extremos de romanticismo o de crueldad:

Mas al ver cuál afanosa
curaba ella de otro amor,
cegaron a Ruiz los celos, 655
el despecho le embriagó,
y al tiempo que alzaba Pedro
el brazo con el farol,
matóle a la faz de Cristo,
como villano, a traición. 660

De esta manera, se sintetizan todos los elementos intertextuales de la leyenda *Para verdades el tiempo y para Justicias Dios* que remiten al cuento de Ripoll. Por supuesto, la transmutación literaria de tales elementos según Bajtín se subordina a «la unidad de un objetivo artístico-ideológico» (1989, p. 389), que precisamente responde al punto de vista axiológico de Zorrilla, quien, a través de la deconstrucción y reconstrucción o rescritura del texto (Derrida <1967>, 1971, pp. 20-35), los combina fundiéndose en una obra diferente. Por ende, ‘el cuento de la cabeza’ y a ‘la imagen del Cristo’ (véase *supra*, puntos 4 y 9 de nuestro índice del contenido) de *AJdD* del autor matritense son el hilo de Ariadna entre la fuente y *Para*

verdades... de José Zorrilla. Y, además, junto con los mencionados, las indicaciones cronotópicas del Rastro, de Madrid, del año 1700 (en realidad aquí Zorrilla toma como referencia la época de Ripoll y no sus hipótesis sobre la datación del cuento), la traición (de la amistad, en este caso), el homicidio, los siete años de tiempo (entre este último y el prodigio divino), la transformación de la cabeza de ternera en la de la víctima, la confesión del homicida, su arrepentimiento⁸ y la sentencia para el asesino establecen una secuencia o cadena de relaciones directa entre la leyenda y su fuente y como momento privilegiado de la transcodificación del modelo (Marchese, 1991, p. 122-3). Asimismo, con la misma finalidad de Domingo María Ripoll, García Castañeda sostiene que Zorrilla «tiene en sus leyendas un propósito moralizador y que el desenlace va subordinado a una ejemplaridad que recompensa la virtud y castiga el vicio» (2000, p. 61).

3. *A BUEN JUEZ, MEJOR TESTIGO* (1838)

La leyenda cuenta la historia de Diego e Inés, dos amantes de Toledo. Diego jura casarse con Inés ante el Cristo de la Vega antes de dejarla para enrolarse en el ejército del Rey:

Dentro de un mes, Inés mía,
parto a la guerra de Flandes;
al año estaré de vuelta
y contigo en los altares
(vv. 231-4)

La muchacha pretende que el compromiso sea más solemne y le pide a Diego que entre con ella en un templo religioso y que lo jure ante la imagen divina del Cristo de la Vega:

velase allí un crucifijo
teñido de negra sangre, 260
a quien Toledo, devota,
acude hoy en sus azares.

Tres largos años después, el joven soldado vuelve con el grado de capitán, armado caballero por el mismo Rey, muy orgulloso niega su promesa y se comporta con altanería:

Mas él, que, olvidando todo, 445
olvidó su nombre mesmo,
puesto que Diego Martínez
es el capitán don Diego,
ni se ablanda a sus caricias,
ni cura de sus lamentos; 450
diciendo que son locuras
de gente de poco seso;

⁸ En el cuento de Ripoll el homicida se arrepintió y pidió perdón a Dios y a los presentes, repitiendo con el pregonero: «*Quien tal hace, que tal pague*: mortales, mortales, estos son los *altos Juicios de Dios* (señalando a la *cabeza*) escarmentad á vista de tan particular prodigio; temed su Justicia, y apelad en tiempo á su misericordia» (*AJdD*: 25), convirtiéndose él mismo en mensajero de rectitud o en ejemplo de lo que no se debe hacer.

que ni él prometió casarse
ni pensó jamás en ello.

El capitán les ordena a sus soldados que se lleven a Inés y ella le reprocha su comportamiento:

Contigo se fue mi honra,
conmigo tu juramento;
pues buenas prendas son ambas,
en buen fiel las pesaremos. 480

Por su honra se apela de rodillas a don Pedro Ruiz de Alarcón, presidente del Tribunal Superior, gobernador o juez designado por el rey para impartir justicia en Toledo, quien le exige que le indique la persona que no había cumplido con su promesa de amor, pero cuando el capitán le juró al juez que no había jurado casarse con ella, y ante la falta de testigos, lo despide considerándolo inocente. Entonces, Inés pide la palabra, diciendo que ella tenía un testigo:

– Un hombre que de lejos
nuestras palabras oyó,
mirándonos desde arriba.
– ¿Estaba en algún balcón? 590
– No, que estaba en un suplicio
donde ha tiempo que expiró.
– ¿Luego es muerto?
– No, que vive.

Así don Pedro, dado que la ley es igual para todos, ordena que a la puesta de sol se le tome declaración al testigo. Todos se dirigen a la vega para asistir al evento y después de leer dos veces el notario la pregunta al testigo:

Asida a un brazo desnudo
una mano atarazada 690
vino a posar en los autos
la seca y hendida palma,
y allá en los aires «¡Sí juro!»,
clamó una voz más que humana.
Alzó la turba medrosa 695
la vista a la imagen santa...
Los labios tenía abiertos
y una mano desclavada.

El ‘Cristo de la Vega’ de Toledo está representado con el brazo izquierdo en el crucifijo y con el derecho que pende hacia abajo, en dirección de su mirada, a pesar de tener los ojos cerrados. Con su postura singular despertó la fantasía popular que intentó dar una explicación recurriendo, como en el caso de la mitología, a relatos que explicaran lo que la gente consideraba un prodigio. Excluyendo toda disquisición

artística, entre los relatos recopilados por Antonio de Quintadueñas (1651) que intentan justificar dicha postura se encuentra el del “mancebo que negaba la promesa de casamiento”⁹, aunque no nos proporciona mayores informaciones, posee la línea legendaria empleada por Zorrilla. También (Don) Sixto Ramón Parro corrobora dicha línea con uno de sus relatos¹⁰: «[...] cuenta que habiendo sido galanteada una jóven toledana por un mancebo, que bajo la palabra de casamiento burló su credulidad negando luego el compromiso, acudió la infeliz al testimonio de esta sagrada imagen, que delante de una multitud de personas bajó su brazo derecho atestiguando la verdad que la jóven esponía, y obligando de esa manera al olvidadizo galán á que la cumpliera su palabra» (1857, p. 333, núm. 1), no obstante su brevedad, es muy probable que el texto de Parro no sea *vox populi* propiamente dicha, sino que, siendo su obra posterior de casi veinte años a la Leyenda de Zorrilla, es plausible considerar que el historiador haya recopilado la versión publicada por el vallisoletano (aunque lo haya hecho involuntariamente).

Más allá del relato popular que debe de haber contribuido para la construcción de la leyenda zorrillesca de *A Buen juez, mejor testigo*, publicada el mismo año de *Para verdades el tiempo, para justicia Dios* (1838), se alinea al tema de la honestidad del ser humano y al valor de la palabra dada, retomando como fuente o elemento intertextual de *AJdD* de Ripoll los mencionados versículos de Marcos y de Lucas (4:22 y 8:17, respectivamente: «Porque no hay nada oculto que no haya de ser manifestado; ni escondido, que no haya de salir a luz», *Biblia* Reina-Valera 1960), pues es Jesús el medio de revelación de la verdad. Zorrilla mezcla los elementos adecuándolos al relato del Cristo de la Vega e inventa el personaje del Gobernador, cuyos apellidos [Don Pedro] ‘Ruiz de Alarcón’, no por casualidad, sino como puro juego paronomástico, podrían corresponder a uno de los personajes citados en el texto-fuente: ‘Luis de Alarcón’. El *Testigo* supremo es el Cristo del ‘prodigio’ de Ripoll en el que Zorrilla se inspira para esta obra.

4. EL TALISMÁN O LA CABEZA DE PLATA (1842)¹¹

‘Fe, poesía y espiritualismo’ son el tríptico que el autor concentra en *La cabeza de Plata* y que, desde el principio hasta el final, junto con amor, arte, tradición y visión romántica de la naturaleza serán el *leitmotiv* de la obra que irá entretejiendo la historia en torno a la inesperada e impresionante decapitación de Valentina. La leyenda está ambientada en el siglo XVII y narra la historia de dos jóvenes enamorados, Genaro y Valentina. La muchacha vive bajo la tutela de un juez «viejo y celoso» que impide que los jóvenes se vean y que pueda crecer ese profundo sentimiento que los une, por eso el tutor lleva a la chica a un sitio apartado de la sociedad, paradisíaco, según la descripción romántica zorrillesca, que se convierte en un lugar de segregación y de clausura:

Poseía no lejos de Sevilla

⁹ En su recopilación de los lugares píos de Toledo y refiriéndose al Cristo de la Vega, Quintadueñas dice textualmente: «En el Altar mayor de la Iglesia, vi, y adoré la Imagen de bulto de Christo Señor nuestro. Estatura grande, y caído el brazo derecho, demostracion, que afirman algunos, aue sucedido en ocasion, que negando vn Iudio cierta cantidad de maravedis á vn Christiano, poniendo al Santo Christo por testigo derribó el brazo, dando á entender trataba verdad el Christiano, y luego se conuirtió el Iudio. Otros quieren, que vn mancebo negaua la palabra de casamiento á vna donzella, y que llegados á juicio ante el Crucifixo baxó el brazo en fauor de la donzella» (sic) (1651, p. 219).

¹⁰ Entre los relatos Parro que recoge algunas de las tradiciones: «[...] la primera, que habiendo prestado un cristiano á un judío cierta suma que luego negaba haber recibido el hebreo en la seguridad de que no le habia de probar el hecho su acreedor por no haberle presenciado nadie, apeló el cristiano al testimonio del Cristo, quien en prueba de que decia verdad desclavó el brazo derecho dejándole caído como le tiene en el día: la segunda es relativa á dos caballeros que sostuvieron un duelo junto á las tapias de esta ermita, y habiendo caído el que injustamente le provocara, su rival le alzó del suelo y le perdonó la vida, entrándose en seguida á orar ante el Santo Cristo que bajó el brazo en señal de aprobacion por su noble comportamiento [...]» (1857, p. 333, núm. 1). La primera, que podemos denominar la de la “deuda”, coincide con la primera catalogada por Quintadueñas (véase *supra*, núm. 9).

¹¹ Es de reciente publicación la edición crítico-genética del manuscrito (Benvenuto, 2024), en la que se revela el *modus escribendi* del autor a través de la extracción de texto inédito y de sus relativas variantes, los pormenores acerca de los dos títulos empleados y de la composición de la obra.

el tutor una quinta retirada
y alegre a maravilla,
de olivos y naranjos rodeada,
con un fresco jardín embellecida,
con prolijo primor enriquecida
y por Guadalquivir fecundizada.

(vv. 125-131)

En los pocos instantes de diálogo entre los enamorados, Valentina le suplica a Genaro que la salve de las garras del viejo tutor, que ya no solo administraba su fortuna, sino que pretendía de la joven un amor no correspondido, pero cuando el joven enamorado va a buscarla, el juez ya la había asesinado, decapitándola,¹² y además logra involucrarlo, inculpándolo de la muerte de Valentina:

mas al arribar sus manos
a la garganta desnuda,
cayó Genaro en el suelo
sin sentidos que le acudan,
porque no halló la cabeza
al tronco sangriento junta.

(vv. 507-512)

Genaro pasa de la prisión al manicomio, pero un año y medio más tarde logra rehabilitarse del profundo trastorno padecido. Se trasladó a Florencia, donde afina su técnica de escultor y al cabo de seis años vuelve a su amada Sevilla y, pensando siempre en su amada, intenta hacerle una escultura, porque:

Y si habla es con Valentina,
con Valentina si sueña,
por Valentina si vive,
y a Valentina si reza.
Si día y noche afanado
mármol desbasta y modela,
a Valentina los trazos
de su cincel representan.

(vv. 962-969)

De tanto evocarla, una noche el fantasma de Valentina se le aparece. El resplandor fosfórico que ilumina la habitación, irradiado por la presencia celestial del alma de su amada, tranquiliza al muchacho, lo asegura

¹² Rodríguez Almodóvar, analizando el tópico de la mutilación, que aquí puede aplicarse a la decapitación de la muchacha, sostiene que es el intento de «[...] resolver narrativamente el conflicto individual del incesto; el cual, a su vez, representa, simboliza, el conflicto social entre endogamia y exogamia» (1988, p. 88). Según esta opinión, en el viejo tutor —que no puede ni debe tener una relación amorosa con a su pupila—, se encarnaría el demonio, que se convierte en el agente mutilador, en el verdugo, que a la indecencia del malsano acoso sumaría la atrocidad de la ejecución de Valentina, paradójicamente, por manos de quien legal y moralmente debía protegerla.

de la existencia de Dios, de su compasión y de una vida de placer más allá de la terrenal. Como ‘prenda’ y testimonio de todo ello, Valentina le ofrece un ‘místico amuleto’, un dono tan precioso como deseado por Genaro: una escultura de plata de su amada.

El joven artista comienza a ganar renombre y riqueza, hasta que se presenta en su taller un viejo señor que desea encargarle un busto de una mujer fallecida. A medida que comienza a describirle el rostro y que en el bosquejo va apareciendo su imagen y que aquella coincide con la de Valentina, la ira se apodera de Genaro. Y cuando el viejo le confirma que el dibujo corresponde a la muchacha y exige su busto, Genaro sale de quicio y se precipita a mostrarle su talismán:

Abrió furioso la caja
y ¡oh pasmo! en lugar de hallarse
con la cabeza de plata
hallaron bañada en sangre
la propia de Valentina;
su aparición formidable.
«¡Mi pupila!» exclamó el viejo
aterrado arrodillándose.

(vv. 2878-85)

Acusado por el prodigio divino de la cabeza argétea que ante su carníface se transforma en el *caput sanguinem* de la víctima, arrestan y luego justifican al viejo tutor el mismo día que Genaro, por fin inocente ante la sociedad, fallece y se une con su amada Valentina para la eternidad.

Dado que en *La cabeza de Plata* es donde los paralelismos con *AJdD* de Ripoll resultan ser más numerosos y concretos respecto a las otras composiciones de Zorrilla¹³, a continuación, tales aspectos se analizarán puntualmente:

a). Zorrilla utiliza el siglo de publicación del cuento de Ripoll (1767), como referencia cronológica para la ambientación de *La cabeza de Plata*, como en las leyendas anteriores

había en **mil setecientos**,
año menos o año más,
un famoso ventorrillo
llamado de Sarmental.

(vv. 740-743)

¹³ En una nota que precede a *Para verdades el tiempo y para justicias Dios* (edición monumental de sus *Obras Completas*, SCI, Barcelona, 1884) el mismo autor sostiene que estaba escribiendo la susodicha leyenda cuando tropezó con: «[...] el cuento de la cabeza, y sin más premeditación ni estudio y calculando que el número de versos en que podía desarrollar tal asunto llegaría al que para tal día necesitaba, empecé a escribir suponiéndolo todo, nombres, época, lugar, situación y forma, según iba saliendo de mi pluma, sin detenerme a corregir ni a determinar nada: mi único afán era sin duda contar los versos [...]. Su pensamiento es el mismo que el de *La cabeza de plata*; pero en aquella rebosa fe, poesía y espiritualismo [...]» (*apud OC*, I: 2.195). El poeta explica en esta cita que el ‘venturoso’ encuentro con el cuento de la cabeza fue casual, sin embargo, dicha ‘casualidad’ lo inspiraría para la conclusión de una y le proporcionaría material e ideas para las leyendas futuras. En otro orden de cosas, es resabido que el ímpetu laborioso de Zorrilla respondía a la apremiante necesidad de sustentarse (1880, I, V y s., 55, 130-131; véase también Benvenuto, 2024, p. 21 y núm. 29).

b). La víctima en el caso del cuento de Ripoll es un ministro de la iglesia católica (un ‘sacerdote’ y en una de las variantes madrileñas del “Cuento de la cabeza”, “El aparecido”, recopilado por Aurelio M. Espinosa, es un ‘fraile’ (Espinosa, 1923: 144-147) lo que permite plantear el tópico de la víctima inocente por excelencia. Asimismo, también la joven Valentina en *La cabeza de plata* simboliza primero la castidad (la virginidad) y la aflicción y luego el martirio y la santidad:

Genaro mío,
ya no puedo arrostrar mi desventura.
Callártela quería,
mas imposible es ya, porque desgarra
tan amargo pesar el alma mía.

(vv. 268-272)

c). El personaje de la ‘mujer anciana’ que cuidaba de la casa del sacerdote en *Altos juicios de Dios* (Ripoll, 1767), devota y preocupada por su amo, en el *El Talismán* de Zorrilla se convierte en la vieja sirvienta, fiel, y, por ende, cómplice del tutor en la segregación de Valentina. Dicho personaje no existe en las otras versiones del “Cuento de la Cabeza”:

Servíase éste de **una mujer anciana** para el gobierno de la casa [...]. Volvió la criada á la casa luego que despachó sus devociones, llamó á la puerta, y no fue respondida [...] se afligió.

(Ripoll, 1967, p. 9)

Si abre la niña una reja
y el aya avizor elude,
luego a cerrársela acude

la cócora de la vieja.

(Zorrilla, 1842, vv. 45-48)

d). Ripoll afirma que antes de escribir su historia dedicó seis años a la búsqueda de textos que hablaran del “prodigio”, mientras que Zorrilla alude a seis años de exilio de Genaro después de salir de la cárcel:

[...] pero lo cierto es que no lo ha encontrado mi diligencia en más de **seis años** que he sido Argos en registrar escritos de autores de aquel tiempo [...].

(Ripoll, 1967, p. 2)

En vano **seis largos años**
en tierra extraña de ausencia
Genaro entre las memorias
puso de su edad primera

(Zorrilla, 1842, vv. 866-869)

e). Aunque el criado homicida del cuento de Ripoll transcurra su exilio en Portugal, el autor intercala en la historia un comentario con función moralizadora sobre la ciudad italiana de Florencia. Allí, es donde Genaro, el protagonista de *La cabeza de Plata*, pasará sus «seis largos años» de exilio:

Al infeliz Alexandro de Médicis, Gran Duque de **Florenxia**,
le franqueó con alhagos su propio lecho su cercano deudo,
y fingido amigo Lorenzo de Médicis, prometiendo lograría
en él triunfar de una belleza, por quien no sosegaba, y Juego
que vio dormido al descuidado Principe le quitó la vida á
puñaladas.

(Ripoll, 1767, p. 10)

Mientras entregado al arte
vivió Genaro en **Florenxia**
adormidos sus recuerdos
se hicieron sentir apenas.
(vv. 878-881)

f). Mientras ejecutan al asesino del sacerdote, la cabeza de la víctima se expone en una bandeja de plata; Zorrilla, en cambio, alterando la versión de Ripoll, y distinguiéndose de las otras versiones del cuento, emplea dicho material precioso para la prodigiosa escultura de Valentina, el ‘talismán’ de Genaro:

Llevese para mayor admiración del prodigio en un **azafate de plata** la cabeza del Carnero, que aún guardaba la forma de la del Sacerdote [...] como pidiendo Justicia, hasta que ésta se ejecutó, y en el mismo instante se vol vió a su primitiva naturaleza.

(1767, p. 25)

Era su busto hechicero
labrado en **maciza plata**,
cuyo primor le arrebató
obra de inmortal cincel.

(vv. 2192-5)

Ese verosímil paralelismo, admite otra posible influencia relativa al material inerte con el que Zorrilla concibe su ‘cabeza’ [de plata], diferenciándola de la de carne y hueso del cuento-*fuentes*. El dramaturgo madrileño cita al profeta Habacuc (cap. 2, v. 12), octavo de los profetas menores, a quien recurre para ratificar que la roca resiste al paso del tiempo: «La piedra desde la pared clamará, y el leño que está puesto en las junturas de los edificios responderá» (1767, p. 28). La solidez de la piedra escultórica se funde con la belleza argéntea para confluír en una cabeza de plata, un material que suscitaría un efecto mayor en el lector.

g). Asimismo, justificando el «Exemplo tercero» e introduciendo el «cuarto» (*sic*), Ripoll ratifica los *Altos Juicios de Dios*, aludiendo al caso del rey ostrogodo Teodorico, que mandó asesinar injustamente al Cónsul de Roma Simmaco¹⁴:

[...] el Reo tenía la calidad de poderoso, nadie se atrevió á hablarle palabra, ni la Justicia á castigarle. Tomó la Divina la mano en el asunto para confusión de los **malos jueces**, que por respetos humanos no cumplen con la rectitud que pide su oficio, y de los poderosos, que fiados en su dignidad, ó riquezas atropellan á los desvalídos. [...] **ni el Rey, ni el Juez** se libtará de la ira del Señor, si injustamente mandase quitar la vida al inocente... (p. 34)

Es muy probable que el comentario de Ripoll haya inspirado en Zorrilla el personaje del tutor en *La cabeza de plata*: el juez poderoso, que con impunidad atropella ‘a los desvalidos’ («Pues en la audiencia togado, / y poderoso en la corte...», vv. 9-10) y cuyas decisiones, por respeto y por temor, nadie contrasta. Se trata del *mal juez* que degollará a Valentina y que acusará del delito al pobre Genaro. Zorrilla personifica las argumentaciones de Ripoll, caracterizando a su personaje:

Toda Sevilla respeta
su ciencia, y teme su enojo:
que el viejo es hombre de arrojo,

¹⁴ El mismo relato, sobre el comportamiento de Teodorico, aparece en el *Bellum Gothicum* de Procopio de Cesarea (cfr. Azzara, 2018).

y no hay quien le ponga meta.
Con fama de rectitud,
y harto hipócrita exterior,
es un hombre superior
en justicia y en virtud.
Tal vez le odia la nobleza,
y el populacho le acata,
que es de cuna (hablando en plata)
columpiada en la bajeza.

(vv. 13-24)

5. *UN TESTIGO DE BRONCE. LEYENDA TRADICIONAL* (1845)

La leyenda está ambientada en la Corte de Valladolid, en la época de Felipe II, *rex catholicissimus*, y del don Miguel de Osorio, responsable de la justicia:

Juez de grande experiencia
y en verdad profundísimo letrado:
a la jurisprudencia
con el alma entregado,
y de su profesión enamorado. 450
Juez íntegro y severo,
respetado doquier, doquier temido
por todo el pueblo entero
en quien jurisdicción le han concedido.

Su integridad y su capacidad garantizaba seguridad y tranquilidad en todo el territorio, porque no se excluía que además de la delincuencia común existieran formas de corrupción de alto nivel que pudieran producir: «causas muy oscuras y enredadas/ al fin abandonadas/ por otros sapientísimos varones» (vv. 472-4). Sin embargo, el juez:

Mas don Miguel de Osorio en todas ellas 485
con prodigioso estudio y perspicacia,
del misterioso crimen fue las huellas
siguiendo, y dando al fin con eficacia
cabo feliz a la verdad oculta,
justicia y protección al inocente 490
y castigo ejemplar al delincuente.

Por voluntad del Rey Don Miguel de Osorio convocó a dos jóvenes nobles, cuyas familias eran rivales desde hacía mucho tiempo: Don Germán de Osorio, primo del juez, y Don Juan [¿Tenorio?]. A los huéspedes se les comunicó el mensaje del monarca, que:

Quiere que la ciudad juntos os vea, 580
y pues nacisteis nobles verdaderos
y sois en lo demás tan caballeros,
por vosotros su pueblo nunca crea
que un odio tan villano capaz sea
dos nobles de cambiar en bandoleros, 585
siempre puestos en trance de pelea.

Los jóvenes no pudieron rechazar la propuesta y al estrecharse la mano salieron del palacio, mostrándose en varias partes de la ciudad y recibiendo el aprecio de la gente por haber terminado la enemistad. Esa misma tarde celebraron juntos en un festín la paz establecida.

A pesar del esfuerzo para la reconciliación, don Germán de Osorio fue asesinado en un sitio sombrío y en cercanías del río Esgueva:

Sobre el agua, al otro lado
de otra parte de la iglesia,
y en el muro que hace cara
al río y la calle a medias,
hay en un nicho una efigie 965
del Crucificado puesta
dentro de un escaparate,
que entre cristales se cierra;
y allí es donde está el farol
que sobre el agua refleja, 970

Allí mismo es donde Zorrilla describe la escena del crimen

llegando dos embozados, 975
con diabólica fiereza
se trabaron a estocadas
en sacrílega contienda:
y a la luz de aquel farol
que avisa allí la presencia 980
del Hacedor de la vida,
contra las suyas atentan.

Nadie se despertó por el ruido de las cuchilladas, nadie asistió a la agresión y ninguna ronda intervino para separarlos. El juez acusó a Don Juan de haberlo asesinado por traición, ya que el cuerpo tenía una

herida en un costado, no compatible con un duelo. El noble se declaró inocente ante el juez acusador y ante el mismo Felipe II, quien ordenó que se lo pusiera en libertad. Sin embargo, don Miguel de Osorio, convencido aún de que Don Juan era culpable –según el Rey, en cambio, estaba enneguecido por el dolor y por el rencor hacia aquella familia–, decidió enfrentarlo, aparentemente, por el honor ofendido:

Anteanoche Germán murió en la calle
y a mí se me ha metido en la cabeza
que nadie más que vos pudo matarle.
no hay prueba que atestigüe 1835
del hecho la certeza,
ni hay modo de que nada
Mas como quier que sea,
y en vista de que el reo no parece,
tanto mi duelo y mi coraje crece 1840
que yo os vengo a sacar a la pelea

Don Juan empezó a manifestar temor por batirse con Osorio, pero este al final lo convenció y le demostró su superioridad. Cuando el combate estaba por concluirse, el juez le reveló el truco que Don Juan había usado para asesinar a Don Germán, gritándole:

«¡No le asesines, detente!»
A esta voz volvió don Juan
por la derecha, y metiéndole
el juez su espada de pronto 1930
por el costado al volverse,
dijo: «Esta fué la estocada
que a don Germán dio la muerte,
y tal se la disteis solo,
aunque hecha entre dos parece. 1935

Osorio había entendido perfectamente la trampa en la que había caído el perfecto caballero de su primo Germán durante el duelo y, habiéndolo comprobado, recurrió nuevamente al Rey, solicitándole poder apelarse al ‘Tribunal del Cielo’ para que Don Juan jure:

sobre los sacrosantos Evangelios,
al lado de la abierta sepultura
de mi sobrino don Germán de Osorio,
que no tuvo en su muerte parte alguna, 1980
y evoca su cadáver por testigo

en el nombre de Dios, doy por notorio
que es inocente, y sobre mí tan solo
como calumniador caiga el castigo.

Felipe II aceptó la propuesta de Osorio, pero si Don Juan no jurara haber asesinado a Don Germán, según las condiciones mencionadas, el juez pagaría el atrevimiento con su vida. Convencido por la Fe en Dios, aceptó. A la ceremonia, a la que participaron el Rey en persona y los mayores dignitarios de la Corte y de la iglesia, en una capilla gótica, a las siete de la noche, pero antes que Don Juan respondiera falsamente al juramento, se presentó una figura de bronce y dijo con ‘sobrehumano acento’:

«Jamás se invoca en vano
el favor de los cielos soberano:
en una calle a mi mansión contigua
murió Germán: testigo del villano
crimen fui yo: mas véngale mi mano;
yo soy el Crucifijo de la Antigua.»

El Cristo de Nuestra Señora de la Antigua, «testigo misterioso y potente», declara en contra de Don Juan para que se sepa la verdad, «Porque no hay nada oculto que no haya de ser manifestado; ni escondido, que no haya de salir a luz» (*Biblia* Reina-Valera 1960), y, además, porque «el que derramare la sangre humana, será derramada la suya: con que siendo Dios verdad infalible, que ni puede engañarse ni engañarnos [...]» (ID., pero ambos en *AJdD*, 1767, pp. 20-21). Son los mencionados evangelistas de Marcos 4:22 y de Lucas 8:17 que guían la trama de *El testigo de bronce* de Zorrilla, estableciendo una relación intertextual con *AJdD* de Ripoll y, a su vez, con las anteriores (*A buen juez, mejor testigo* y *A buen juez, mejor testigo*). La intervención divina que acusa al asesino, el elemento ‘cruz’ o ‘crucifijo’, que aparece varias veces en Ripoll (1967, pp. 9, 25, 49, 79, respectivamente) le ofrece al poeta vallisoletano el material necesario para el epílogo de esta obra. Desde el punto de vista cronológico, la acción en el cuento de Ripoll¹⁵ se desarrolla en la época de Felipe II y, en este caso, el mismo monarca inclusive que se convierte en un personaje de la leyenda.

CONCLUSIONES

AJdD de Domingo María Ripoll, siendo un conjunto de relato, ficción, realidad histórica, fe, labor pedagógica o moralizadora, para decirlo con palabras de Ricardo Piglia, se transformó en la materia que Zorrilla empleó en su «microscópica máquina narrativa» (2018, p. 10). Al fin y al cabo, el concepto del género legendario fue enriqueciéndose: inicialmente se postuló como “narración ficticia” y luego como “narración tradicional que no se ajusta a la realidad histórica” (García Castañeda, 2000, p. 17). Por su parte, el poeta vallisoletano, según el tema tratado, concibió las leyendas como “Tradicionales, históricas y fantásticas”¹⁶ y, más tarde, Navas Ruiz agregó la categoría de “orientales” (1995, pp. 87-88). De hecho, como se pudo afirmar en otra sede (Benvenuto, 2024, p. 220), en las leyendas nuestro autor mezcla la

¹⁵ Como afirma García Cárdenas «[...] el asunto de esta leyenda parece enteramente original de José Zorrilla. En ella el autor recrea diversas calles y vistas de Valladolid, la iglesia de Nuestra Señora de la Antigua e incluso el Cristo de bronce [...]. Respecto al desenlace final no podemos menos que relacionarlo con la tradición toledana del Cristo de la Vega, quien también –como vimos declara en juicio humano para castigar al culpable» (2005, p. 53). Sin embargo, lo que García Cárdenas no considera es que para ambas composiciones Zorrilla se inspira en la misma fuente, como variante zorrillesca del ‘prodigio divino’ de Ripoll (1767).

¹⁶ Zorrilla reivindicó la importancia del género en su producción literaria, afirmando que las leyendas son: «las únicas obras más que me dan derecho a una modesta pero legítima reputación» (1884, p. VII y s.).

historia y el romance, el relato y el cuento, la fábula, la tradición religiosa y popular, de allí que, en ese fermento literario, Ricardo De la Fuente Ballesteros haya afirmado que «el creador opone a la verdad histórica la verdad de los sentimientos que él siente e insufla a sus creaciones» (2011, p. 36). Zorrilla se impregna, como la mayor parte de los escritores decimonónicos, de lo que literariamente lo rodea¹⁷ y, más allá de todo enlace canónico, junto con su instrucción y educación familiar de Zorrilla, sin duda el texto de Ripoll sentó los cimientos de su producción legendaria, contribuyendo de manera significativa al desarrollo del genio fantástico-literario del autor del *Don Juan Tenorio* y, más tarde, a que mereciera la designación de Poeta Nacional.

OBRAS CITADAS

- Álvarez-Coca González, M. J. (1987). La figura del escribano. *ANABAD (Boletín de la Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios, Arqueólogos y Documentalistas)*, XXXVII(4), 555-564.
- Aparicio Maydeu, J. (2000). *Estudios sobre Calderón*. Madrid: Istmo.
- Azzara, C. (2018). Simmaco, Quinto Aurelio Memmio. In *Dizionario Biografico degli Italiani* (Vol. 92). Recuperado el 18 de marzo de 2025 de <http://www.treccani.it>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación (1975)* (H. S. Kriúkoya & V. Cazcarra, Trads.). Madrid: Taurus.
- Barrera y Leirado, C. A. (1860). *Catálogo bibliográfico y biográfico de teatro antiguo español*. Madrid: Rivadeneyra.
- Benvenuto, M. F. (2017). Las leyendas de Zorrilla: El caso de «El Talismán». *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, (850), 35-40.
- Benvenuto, M. F. (Ed.). (2024). *José Zorrilla. El Talismán o La cabeza de Plata. Leyenda tradicional (manuscrito autógrafo inédito). Edición crítico-genética*. Sevilla: Renacimiento. Col. Iluminaciones.
- Benvenuto, M. F., & Michienzi, R. (2020). Ritmos y ruidos en *El Talismán*: una aproximación traductiva a la polimetría de Zorrilla. In J. M. Goñi Pérez & R. de la Fuente Ballesteros (Eds.), *Poesía y traducción en el siglo XIX hispánico* (pp. 217-236). Berlín: Peter Lang.
- Capmany y Montpaláu, A. (1863). *Origen histórico y etimológico de las calles de Madrid*. Madrid: Imprenta de Manuel B. de Quirós.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología* (P. Sollers, Ed.). México, España, Argentina, Colombia: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1967).
- Espinosa, A. M. (1923). *Cuentos populares españoles* (Vol. I). Palo Alto: Stanford University Press.
- Fuente Ballesteros, R. de la (Ed.). (2011). *José Zorrilla: El excomulgado*. Valladolid: Ediciones críticas “Siglo Diecinueve”.
- García Cárdenas, D. (2005-2006). *Dos leyendas tradicionales de José Zorrilla: El capitán Montoya y Margarita La tornera. Puntos de conexión entre ambas, relación con el legendario y con el drama Don Juan Tenorio, estudio de sus fuentes, mención de variantes, análisis final de las dos composiciones*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- García Castañeda, S. (Ed.). (2000). *José Zorrilla: Leyendas*. Madrid: Cátedra.
- García-Gallo, A. (Ed.). (1974). *El “Libro de las bulas y pragmáticas de los Reyes Católicos” y su obra de gobierno* (T. 2). Madrid: Instituto de España.
- Guastiviavino Gallent, G. (1942). La leyenda de la cabeza (su parecido con la de Zorrilla: ‘Para verdades el tiempo, y para justicias Dios’, y su desarrollo en ‘El talismán’). *Revista de Filología Española*, XXVI, 42-79.

¹⁷ García Castañeda sostiene que para el vallisoletano fueron fuente de inspiración la *Historia de España* del jesuita Juan de Mariana, las obras de María de Zayas, *Desiderio y Electo* de fray Jaime Barón, Garcilaso, los autores del Siglo de Oro y del Barroco y algunos románticos franceses como Lamartine y Víctor Hugo (2000, p. 26); a los mencionados, Bienvenido Morros agrega a Byron, Goethe y Dante, entre otros (2017, 60 y ss.). Es singular que en *La cabeza de plata* exista también una evidente influencia, una reescritura, de la famosa escena de la calavera del *Hamlet* de William Shakespeare (Benvenuto 2024, p. 49 y s.).

- Marchese, A. (1991). *Dizionario di retorica e di stilistica. Arte e artificio nell'uso delle parole retorica, stilistica, teoria della letteratura*. Milano: Mondadori.
- Morros, B. (Ed.). (2017). *José Zorrilla: Poesías*. Madrid: Cátedra.
- Navas Ruiz, R. (1995). *La poesía de José Zorrilla*. Madrid: Gredos.
- Parro, S. R. (1857). *Toledo en la mano ó descripción histórico-artística de la magnífica catedral y de los demás célebres monumentos* (T. II). Toledo: Imprenta de Saveriano López Fando.
- Piglia, R. (2009). Tesis sobre el cuento. In L. F. Afanador (Ed.), *El nuevo cuento latinoamericano*. Bogotá / Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Quintadueñas, A. de. (1651). *Santos de la Imperial Cividade Toledo, y sv Arçobispado: Excelencias qve goça sv Santa Iglesia. Fiestas, que celebra su ilustre Clero*. Madrid: Pablo de Val.
- Ripoll, M. D. (1767). *Altos juicios de Dios. Manifestados en el prodigioso caso que sucedió en esta Corte con un homicida...* Madrid: [sin imprenta].
- Rodríguez Almodóvar, A. (1988). Los cuentos de tradición oral en España (Acerca de su variabilidad sistemática y su sentido). *Revista de Occidente*, (91), 81-93.
- Zorrilla, J. (1880). *Recuerdos del tiempo viejo* (T. I). Barcelona: Tipografía Ramírez y C.
- Zorrilla, J. (1884). *Obras completas. Edición monumental corregida y anotada por su autor [y única auténtica]* (T. I.). Barcelona: Sociedad de Crédito Intelectual.
- Zorrilla, J. (1943). *Obras completas* (N. Alonso Cortés, ed., vols. 2). Valladolid: Santarén.

DALLA FRUIZIONE ALLA PERCEZIONE: EVOLUZIONE E SVILUPPI DELLA MUSEALIZZAZIONE TRA ARTE E PAESAGGIO

MICHELA LAPORTA

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

1. INTRODUZIONE

Affrontare la macro tematica della musealizzazione significa già di per sé addentrarsi in un ambito vasto e articolato, che prevede di *default* il coinvolgimento di ambiti disciplinari socio-antropologici, travalicando ormai le finalità perseguite da una prassi convenzionale ampiamente consolidata. Dipanarsi poi fra certe direzioni inaspettate intraprese dalla museologia, richiede doverosamente un approccio globale, che non può permettersi di trascurare quel corollario di fattori che, con le relative problematiche, animano un argomento fra i più trasversali estendendosi a contesti inconsueti, e toccando aspetti addirittura impensabili fino a qualche tempo fa per le metodiche tecniche museografiche. Un profilarsi di variazioni innescate dall'esigenza, e urgenza, di confrontarsi con un nuovo ordine delle cose, incentivato anche dal bisogno di adeguarsi al proliferare di istituzioni museali, edifici e contenitori progettati per ospitare quanto si rende potenzialmente "musealizzabile". Il museo è pertanto una realtà la cui storia ed evoluzione si intersecano con quella dell'uomo e della società, registrandone i cambiamenti per confermarci quanto, e come, esso sia massicciamente presente nella complessa compagine della civiltà moderna. A tal proposito mi è sembrato appropriato dare un taglio perlopiù sperimentale al mio contributo di ricerca, potendo contare su una personale esperienza condotta come curatrice e mediatrice museale. Nel soffermarmi quindi sull'eterogeneità dei processi museografici – necessari per razionalizzare le motivazioni e i parametri di una raccolta d'arte – mi sono opportunamente concentrata su altre accezioni che ne sovvertono le canoniche modalità, ribaltando di conseguenza la principale ragion d'essere degli stessi musei, strettamente correlata alla memoria tangibile e materico-oggettuale di una collezione. Una Nuova Museologia che delinea uno spartiacque, spiccando per attitudini e propensioni ben lontane da certe intenzioni talvolta accusate di passatismo, ma sempre partendo da quanto si intende "esporre" e dalle soluzioni adottate per tramandare contrariamente un patrimonio culturale intangibile. Ciò permette di riscrivere un altro corso, tracciando le coordinate entro cui muoversi e applicare approcci inusuali, eppur fondamentali, per esplorare opzioni poco valutate o magari ignorate dalla museologia tradizionale. Passaggio obbligato per questa recente prassi, di portata etica e in parte reazionaria, è inevitabilmente l'ecomuseo con le implicazioni che sottende: prima fra tutte il rapporto tra natura e cultura, e tra uomo e cultura immateriale, unione che nel lavoro da me presentato ho preferito esaminare da una prospettiva ben specifica, ossia il dialogo tra l'uomo e il paesaggio. Emergono quindi questioni su livelli plurimi, ma ho ritenuto opportuno proseguire con coerenza restando centrata sugli sviluppi della musealizzazione quando deve cimentarsi con una concezione di patrimonio che poco, se non nulla, ha in comune con le collezioni e raccolte di oggetti materiali. Nuove pratiche curatoriali si rendono necessarie poiché cambia la funzione espositiva, in virtù di una riconsiderazione del paesaggio, ponendolo al centro di un dibattito per favorirne una rilettura critica. Musealizzarlo ricorrendo all'arte contemporanea e ad interventi *site specific* che si integrano con gli ambienti, formando un unico corpo plasmato da affinità elettive che enfatizzano il paesaggio stesso nella sua pienezza, dotandolo di possibilità soprattutto espressive. Inediti scenari e prospettive si aprono tratteggiando una molteplicità di casistiche, più o meno consolidate o in fase di avvio, ma sempre utili per fornire un prezioso apporto a quest'impulso di opportunità e novità, che interessano tanto il paesaggio quanto le opere e il loro allestimento. Perciò ho deciso di analizzare due

casi studio, focalizzandomi in maniera mirata sulla musealizzazione di due differenti tipologie di paesaggio: quello naturale del Bosco della Sila e quindi del Mabos, ma anche l'antico centro storico del borgo di Lettomanoppello in Abruzzo, per poi arrivare al tema, dibattuto e controverso, dell'arte pubblica. Quindi una *consecutio* di declinazioni che attraversano le argomentazioni di una macro area, tornando alla premessa iniziale, sempre più densa di significati. Motivo per cui si è rivelato di indispensabile supporto interfacciarmi direttamente con i curatori e direttori artistici dei progetti sottoposti, raccoglierne le impressioni scaturite da un confronto che ha sollecitato riflessioni, alimentate dalla progressiva corrispondenza tra la volontà dell'artista, l'opera realizzata, il paesaggio e infine il determinante modo di recepire entrambi, e semmai assimilarli, da parte del fruitore, sancendo il reale compimento di ogni intervento artistico a carattere pubblico.

2. VERSO NUOVI MODELLI CONOSCITIVI ED ESPOSITIVI

2.1. DAL MUSEO ALL'APERTO ALL'ECOMUSEO

Il passaggio quantomai emblematico e radicale, seppur non improvviso, dal paradigmatico museo *tout court* – inteso nell'accezione di luogo chiuso scandito dalle sale di un edificio strutturale – al museo all'aperto, oltre a configurarsi come una rivoluzione copernicana nell'ambito della museologia, conferma quanto essa sia terreno di sperimentazioni, spesso anche di indagine, in costante aggiornamento, non meno di tante forme artistiche. Una trasformazione sintomatica avviata da un'inversione di rotta ancora più evidente, e per questo capace di mettere profondamente in discussione i presupposti fondanti della musealizzazione con finalità conservativa, esplicita da uno spazio fisico destinato ad accogliere collezioni e raccolte d'arte – in cui prevale la dialettica contenuto-contenitore – ma risultando a tutti gli effetti un fenomeno socio-antropologico. Un approccio di tale entità premette una rinnovata presa di coscienza della nozione di patrimonio culturale e, conseguentemente, della funzione di tutela esercitata dal museo che privilegia il dato materico di una testimonianza del passato, essendone fonte diretta. Questa svolta epocale, innescata da spinte ideologiche, ha permesso di intercettare in contesti naturalistici ulteriori potenzialità per lo sviluppo della *Nouvelle muséologie*. Una fase di “rinascenza” pronta ad individuare in *habitat* peculiari delle risorse da preservare che, pur disegnando una linea evolutiva a tratti opposta alla museologia convenzionale, dimostra di esserne una possibile alternativa sancendo un punto di non ritorno, senza entrarvi in competizione ma semmai ponendosi felicemente in continuità con essa. Un cambiamento comunque radicale per alcuni elementi essenziali: *in primis* gli spazi che cessano di essere unicamente le sale di un museo delimitate da pareti, ma coincidono con realtà paesaggistiche in grado di suggerire un'apertura di visione e una versatilità su più profili; in seconda fase le conseguenti ricadute sul piano della fruizione che, sconfinando nella percezione, si estende verso diversi orizzonti di senso. Ai fini di un'analisi lucida non può restare inosservata l'insita contraddizione di fondo che appartiene ai musei: se da un lato mirano alla conservazione in un'ottica partecipativa e inclusiva, dall'altro è innegabile un'indole marcatamente «esclusiva» che preclude il possesso di certi oggetti e memorie del passato¹. Una natura dicotomica che potrebbe apparire un ossimoro ma anche un limite, specie se pensiamo all'acume critico con cui Jean-Loup Amselle nel suo *Le musée exposé*, coerentemente con le «eterotipie» di Foucault, ha definito «carceraria» la dimensione delle opere d'arte². Comprovata l'indiscussa centralità del manufatto in quanto oggetto, bisogna riconoscere che il vero punto cardine per studi specie archeologici sta di fatto nella testimonianza materica, che attesta la storia della società in un raggio di conoscenze così esteso da non poter prescindere dalla complementare storia dei luoghi³. Un processo

¹ Christillin E. e Greco C., *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Einaudi editore, Torino 2021, pp. 57-58.

² Foucault si riferisce alle testimonianze entrate in possesso delle potenze colonialiste, che le imprigionarono durante il periodo del loro dominio. *Ivi*, p. 55.

³ Pansini S., *Museo e territorio*, Progedit snc, Bari 2007, pp. 95-96.

sorretto dal recupero di una microstoria⁴ tesa a scandagliare situazioni e fasi non ricostruite da documentazioni scritte, la cui lacunosa mancanza è compensata dall'oggetto archeologico che ne costituisce espressione diretta, instaurando una serrata reciprocità tra reperto e sito e, di riflesso, tra sito e retaggio identitario del territorio. Sulla riabilitazione di questo patrimonio che diversamente sarebbe stato destinato alla dispersione, sono nati in Italia nel Novecento diversi musei locali per il ripristino di connessioni doverosamente transdisciplinari tra le varie componenti, tessendo la trama narrativa dei luoghi in maniera organica e strutturata. Tuttavia, non è un caso che l'attenzione per la dimensione locale, unita ad un certo tipo di cultura esposta al rischio di estinguersi, risalga all'epoca romantica⁵. Fu infatti da metà Ottocento che la cultura materiale divenne espressione degli usi, costumi e produzioni delle comunità contadine dei paesi dove la rivoluzione industriale rappresentava uno sconvolgimento della tradizionale società rurale. Proprio in Svezia si assistette all'ingresso degli utensili da campagna nelle istituzioni museali, trattandosi del paese dove più di ogni altro il rapporto tra popolo e aristocrazia era assolutamente paritario⁶. L'intuizione di musealizzare gli oggetti legati al mondo agreste fu di Artur Hazelius⁷, insegnante e filologo motivato da ideali patriottici, convinto che fossero i ceti contadini a riflettere il senso più autentico di identità nazionale. Se nel 1872 presentò a Stoccolma una serie di reperti come Collezione di etnografia scandinava, due anni dopo edificò il Nordiska Museum, ribattezzato nel 1880 con la denominazione di Nordiska Museet⁸. Un progetto già di per sé lungimirante, con i presupposti per costituire il prologo di un capitolo che tra diciannovesimo e ventesimo secolo avrebbe segnato irreversibilmente il corso della museologia. “Per stimolare il sentimento nazionale dei visitatori”⁹ Hazelius espose inizialmente manichini che evocassero la vita campestre, inscenando in seguito una simulazione dei lavori agricoli e allestendo abitazioni e costruzioni con annesso bestiame per contestualizzarvi abiti e attrezzi, riproducendo fedelmente le ambientazioni dove i personaggi interpretavano sé stessi. Una sorta di azione performativa *ante litteram* che faceva dello Skansen – il nome proviene dal sito dove era collocato – il primo caso di museo all'aperto, inaugurato nel 1890 per nobilitare la classe contadina conferendole una dignità propria. Ma fu negli anni Sessanta che divenne un modello da replicare e divulgare. Nel panorama geo-politico la Francia e il Regno Unito costituirono dei casi isolati, poiché fino a quel momento non considerarono l'opzione del museo all'aperto, eppure la rielaborarono e riapplicarono apportandovi delle profonde variazioni. A quel punto il museo della vita rurale o dell'identità regionale diventerà in Francia l'ecomuseo, teso a inglobare in un sito sempre all'aperto la totalità dei caratteri dell'*habitat* circostante¹⁰. Il termine ecomuseo venne stabilito nel 1971 durante la nona conferenza generale dell'ICOM svoltasi a Grenoble, delineando un senso di patrimonio non disgiunto dalla sua specificità comunitaria in quanto ambiente. L'assetto inclusivo della svolta ecomuseale punta sulla territorialità e sul coinvolgimento attivo della popolazione che “può passare dal ruolo di consumatore del museo a quello di attore, se non di autore del museo”¹¹. Per convenzione la nascita degli ecomusei si fa risalire a fine anni Sessanta in Francia, ed essendo una propaggine dei musei etnografici spesso sono stati denominati “musei di sito”, per l'interrelazione tra il dato naturalistico e gli

⁴ Ivi, p. 98.

⁵ Pomian K., *Il museo. Una storia mondiale. Alla conquista del mondo, 1850-2020* (Vol. 3), Einaudi editore, Torino 2023, p. 69.

⁶ Nel 1867 in seguito alla riforma agricola la figura del contadino assunse persino un maggiore peso in ambito politico. Ivi, p. 70.

⁷ Figlio di un generale, Hazelius (1833-1901) riceve una solida educazione didattica e si forma all'Università di Uppsala. Nel 1872 abbandona l'insegnamento per dedicarsi al reperimento e alla raccolta di oggetti che testimoniassero la vita contadina. *Ibidem*.

⁸ L'idea di Hazelius ebbe un notevole impatto a Parigi in occasione dell'Esposizione Internazionale del 1878, dove i suoi diorami mostravano le attività di quotidiane svolte dai contadini svedesi, catalizzando l'interesse dei curiosi ma anche della stampa per l'inserimento di elementi che conferivano un'enfasi drammatica. *Ibidem*.

⁹ Cit. Poulot D., *Musei e museologia*, Jaka Book Arte, Milano 2021, p. 44.

¹⁰ Nel Regno Unito gli equivalenti saranno il museo della civiltà industriale e della classe operaia che, come gli agricoltori un secolo prima, si stavano estinguendo. Pomian K., *Il museo. Una storia mondiale. Alla conquista del mondo, 1850-2020* (Vol. 3), Einaudi editore, Torino 2023, p. 72.

¹¹ Cit. Poulot D., *Musei e museologia*, Jaka Book Arte, Milano 2021, p. 45.

aspetti socio-istituzionali, oltre che politici ed economici, insieme alle attività artistiche e produttive. Quindi un'area onnicomprensiva in cui confluiscono elementi di carattere trasversale, tanto che il direttore dell'Icom Hughes de Varine-Bohan vi riconosce il primo esempio di museo “esplosivo”, proprio per la predisposizione pluridisciplinare e delocalizzata¹². La funzione primaria e prioritaria della collezione come asse centrale decade per essere soppiantata da un'idea di patrimonio ben più articolata, che contribuisce all'evolversi di una vera e propria fenomenologia ecomuseale, strutturata sui tre punti cardine del territorio, comunità e patrimonio¹³, valori opposti a quelli di edificio, collezione e pubblico. Tornando alla scelta della parola ecomuseo va specificato che si tratta di un'invenzione casuale, formulata in quel 1971, a seguito di una richiesta avanzata dalla politica francese, sintetizzando in maniera alquanto inappropriata il progetto sperimentale di Creusot-Montceau in Borgogna¹⁴. Col tempo è diventato il termine maggiormente utilizzato per indicare simili esperienze, senza però rispondere all'esigenza di restituire l'attitudine di questi musei “eretici”, che essendo privi di una collezione da preservare, non dispongono né di conservatori né tantomeno di una platea di fruitori che funge da pubblico¹⁵. Per il suo porsi agli antipodi rispetto alle “ortodosse” formule di tutela e promozione – e soprattutto considerando la vocazione a principi di apertura inerenti a fattori che coesistono in un intreccio complesso – l'ecomuseo può dirsi un anti-museo. È in un tale frangente che si inserisce la missione ecomuseale, ponendosi a salvaguardia di risorse immateriali¹⁶ in favore di una processualità, che sappia dare un rinnovato slancio alle fasi creative e alle forme, di saperi e sapienza, connaturate nelle tradizioni, piuttosto che a un reperto consegnatoci nella sua proprietà oggettuale di materialità storica. Per quanto Jean Clair abbia individuato nei musei folcloristici *open air* di derivazione scandinava dei primi esperimenti di musealizzazione del territorio (e delle rispettive comunità e culture), definendoli protoecomusei, è nella formula ecomuseale che tuttavia riconosce la modalità con cui questa operazione globale può dirsi compiuta, poiché modellata su un più ampio spettro di contenuti che variano a seconda dell'ecomuseo analizzato¹⁷.

2.2. L'ECOMUSEO E IL VALORE CULTURALE DEL PAESAGGIO: LA NATURA COME TESTIMONE E TESTIMONIANZA

La spinta propulsiva innescata dal sistema ecomuseale costituisce il terreno fertile su cui è stata seminata una nuova cognizione del paesaggio; non più, e non solo, in riferimento ad uno sviluppo confinato al locale che pone al centro il *genius loci*, ma imbastendo una fitta rete di legami inestricabili proiettati verso altri scenari operativi, promuovendo indagini che propongano una rilettura del rapporto Natura e Cultura. Un passaggio quantomai necessario, e forse obbligato, come esplicitato dallo scrittore indiano Amitav Ghosh che ha fissato un punto fermo sulla questione, profondamente sentita dagli antropologi, della scissione tra natura e cultura

Nell'era dell'Antropocene è diventato impossibile tenere in piedi la finzione di una netta separazione tra ciò che è naturale e ciò che è culturale: le due cose oggi appaiono indissolubilmente intrecciate. Ciò significa che quelle due

¹² Cit. *Ibidem*.

¹³ de Varine H. in Reina G. (a cura di), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*, Marsilio Editori, Venezia 2014, pp. 10-11.

¹⁴ L'ecomuseo di Le Creusot-Montceau-les-Mines è oggi organizzato in una sede centrale, ubicata nel Castello de La Verrerie a Le Creusot, e in sei sedi “satellite”, distribuite nel territorio che afferisce alla comunità, nell'arco di circa cinquanta chilometri. Reina G. (a cura di), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*, Marsilio Editori, Venezia 2014, p. 26.

¹⁵ *Ivi*, p. 11.

¹⁶ Lo stacco decisivo si è avuto nel 2004, quando la XXI Assemblea generale dell'Icom si è soffermata sui *Musei e patrimonio culturale immateriale*, per promuovere lo sviluppo di attività finalizzate alla tutela e valorizzazione dei beni culturali immateriali, e approvare infine un nuovo Codice etico per i musei, con un'aggiornata definizione di museo che attribuisce pari dignità a beni materiali e immateriali, sia nelle funzioni che nelle finalità degli stessi musei. Garlandini A. in Reina G. (a cura di), *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*, Marsilio Editori, Venezia 2014, p. 93.

¹⁷ Pinna G. in *Tre idee di museo*, Jaka Book S.p.A., Milano 2005, p. 142.

divinità felicemente accoppiate, “Natura” e “Cultura”, sono morte, e che l’idea stessa di “scrittura ecologica”, così come la conoscevamo, è morta con loro¹⁸.

I domini delle due sfere, accomunati tra l’altro da una processualità stratigrafica, afferiscono a una concezione che permea il nostro substrato culturale. Se nel 1947 Claude Lévi-Strauss, nell’iniziale edizione de *Le strutture elementari della parentela*, diede una connotazione universale a questo dualismo, in quella postuma del 1969 relativizza lo stesso concetto che le riteneva due facce di una stessa medaglia. A scardinare la fisionomia dicotomica di un Giano bifronte è stato il suo adepto, l’antropologo Philippe Descola nel suo saggio *Oltre natura e cultura*, cui seguì una mostra al Musée du quai Branly, proponendo visivamente la soggettività di un’ontologia del naturale. Della mescolanza tra natura e cultura si era occupato Bruno Latour nel 1995 in *Non siamo mai stati moderni*, restituendo il grado di difficoltà che emerge nello scomporre i due ambiti, specie nel tritacarne mediatico della globalizzazione. Mettendo quindi in discussione il moderno antropocentrismo, non resta che imboccare la direzione del ripensamento etico-culturale definito nel 2003 dall’antropologo Vittorio Lanternari “ecoantropologia”. Gli ecomusei non sono certamente estranei alle digressioni teoriche, anzi notevole è stato il loro contributo in questa svolta verso una crescente consapevolezza che si va consolidando¹⁹. Sono spesso dei distretti culturali da intendersi non come tappe raggiunte, ma piuttosto un auspicabile punto di partenza che funge da cornice ideale in cui inserire un’operazione di svecchiamento della museologia tradizionale, a cominciare dai suoi dettami, senza essere erroneamente frainteso con ambizioni distopiche. L’azione preliminare sul piano politico sarebbe – come ammonito dallo stesso Gosh – contrastare il ridondante prefisso “eco”, per far seguito a una riformulazione della categoria del paesaggio, andando ben oltre il visibile, le percezioni zenitali o orizzontali, ma sviscerarlo come si farebbe con una realtà spazio-temporale, e quindi nella sintesi più risolta tra natura e cultura. Superare la nozione di paesaggio in quanto sedimentazione di storie e memorie unicamente umane, ma ritenerlo un incubatore dei processi che afferiscono alle tre sfere biologiche, in relazione a una compenetrazione di eventi nel loro ripetuto compiersi e perpetuarsi²⁰. Una processualità motivata dall’interazione con le comunità, motore pulsante di questo “museo delle idee”. Cogliendovi tutti quegli aspetti che sono portatori di “senso del luogo”, il paesaggio è stato oggetto di analisi catalizzando l’interesse di diversi intellettuali, ognuno ricorrendo ad una specifica denominazione per evidenziarne le implicite differenze. Ad esempio, nel 1976 il geografo Edward Relph conia l’espressione *Place of Insideness*, soffermandosi sul grado di conoscenza e considerazione che un gruppo di persone ha per un determinato contesto; nel 1981 riconduce al raggio di esperienza e di azione in un certo tipo di ambiente le motivazioni per preservarlo o per generarne uno completamente rivitalizzato. Proseguendo negli anni sarà sempre un geografo, in questo caso Kenneth Olwig, a coniare nel 1996 il termine *platial* (orientato al posto) per riferirsi alle connessioni che stabiliscono una continuità immediata tra la comunità e il suo paesaggio, secondo uno sguardo applicato dall’interno e una prassi antitetica a quella dinamica spaziale che prevede invece un accostarsi dall’“esterno”. Il coinvolgimento delle comunità è la nuova lente attraverso cui riattualizzare il paesaggio che, stando al concetto di *platiale* formulato da Olwig, viene paragonato a una creatura generata dal confronto con la comunità nel suo ruolo vivo e attivo di fautore – più che spettatore – delle fasi di progettazione, gestione e conservazione, associandolo all’Ecomuseo per questi presupposti che sottende²¹. D’altronde gli ecomusei si distinguono per aver dotato il paesaggio di ulteriori registri di lettura, confermando la sua natura di realtà viva piuttosto che una stratificazione di memorie, nel suo progressivo concedersi a inesauribili livelli di interpretazione

¹⁸ Cit. Lattanzi V., *Musei e antropologia. Storia, esperienze, prospettive*, Carocci S.p. A., Roma 2021, p. 63.

¹⁹ *Ivi*, pp. 63-64.

²⁰ *Ivi*, p. 65.

²¹ Di Iorio P. M., *Ecomusei e arte contemporanea. Raccontare la memoria per vivere il futuro*, Gangemi Editore, Roma 2021, pp. 28-29.

e percezione; ma principalmente resta il più autorevole testimone di cambiamenti socio-culturali, risultandone per questo la più incontrovertibile e credibile delle testimonianze²².

3. RILEGGERE IL PAESAGGIO ATTRAVERSO L'ARTE CONTEMPORANEA

3.1. DALLA RIQUALIFICAZIONE ALLA MUSEALIZZAZIONE DEL BOSCO: IL PROGETTO INTERDISCIPLINARE ED ESPERIENZIALE DEL MABOS

Non solo scienziati, geografi ed esponenti delle cosiddette scienze dure hanno dedicato studi e ricerche al paesaggio, tentando di esplorare un ambito disciplinare insondabile; forse ancora di più sono quegli umanisti, letterati e filosofi che nel corso delle epoche hanno subito la fascinazione della sfera naturale. Eletta a musa ispiratrice e *humus* per le sofisticate sensibilità di intellettuali che addentrandosi negli aspetti più intimi e viscerali (dal sublime al fattore estetico e cinestetico), hanno scalfito e plasmato il nostro retaggio visivo con la loro profondità di pensiero. Ne *La poetica dello spazio* Gaston Bachelard scrive: “Non è necessario vivere a lungo nei boschi per conoscere l'impressione [...] di sprofondare in un mondo senza limiti. Ben presto, se non si sa dove si va, non si sa dove si è [...] un mondo illimitato, attributo primitivo delle immagini della foresta”.²³ Le stesse foreste, insieme ai boschi, appaiono come cattedrali dalle guglie protese verso l'alto, in cerca di un incontro con la luce che ne dilati il misticismo, riconoscendo in essi l'anima autentica di queste eterne entità della natura per rimarcare “l'altezza incommensurabile dei boschi in decomposizione, per non essere mai decomposti”.²⁴ Sempre Bachelard rifacendosi a Pierre Jean Jouve racconta: “Prima che vi giungessero gli dei, i boschi erano sacri: gli dei sono poi venuti ad abitare i boschi sacri e non hanno fatto altro che aggiungervi le singolarità umane, troppo umane per la grande legge della *rêverie* della foresta”.²⁵ A questa connotazione umana l'epistemologo francese equipara la sensazione di smarrimento, generata da quell'immensità talmente introspettiva da intendersi come trascendente psicologico²⁶ e appartenente unicamente alle distese boschive fino a puntualizzare: “Nel vasto mondo del non-io, il non-io dei campi non è uguale al non-io dei boschi”.²⁷ Ciò che emerge è la volontà di risignificare questi archetipi riattualizzandoli; non viverli per consegnarsi ad un nostalgico *revival*, ma piuttosto reinterpretarli attraverso un'accezione fenomenologica, la più congeniale per fare piena conoscenza del loro spirito ancestrale²⁸. Tanto la foresta quanto il bosco, rispetto al resto del repertorio naturalistico, si impongono sia come prototipo di un approccio estetico, e sia come archetipo del mondo e dei suoi fondamenti, al pari del cielo e del mare. Ma ancor di più essi sono templi assoluti e indiscussi dell'eternità. Depositari di un'aura atavica in quanto anelli di congiunzione tra presente e passato, costituiscono la macro unità di misura di un tempo amplificato, essendo i regni del primigenio. Questa traiettoria di riletture e analisi interpretative fornisce l'*incipit* ideale per introdurre il visionario progetto del MABOS, in cui le proprietà spazio-temporali di questi monumenti celebrativi del paesaggio si esplicitano nel rapporto uomo-natura. Una complementarità di ordine estetico favorita da una partecipazione interattiva e da un coinvolgimento immersivo e sinestetico, che presuppone un'intenzionalità di profilo etico. Procedendo verso una simile direzione, attraverso il Museo d'Arte del Bosco della Sila, a Sorbo San Basile, i trenta mila metri quadri di superficie boschiva catanzarese accolgono l'arte abbracciando un'esperienza totale e totalizzante, perseguendo una linea dinamica ma

²² Ivi, p. 30.

²³ Cit. Bachelard G., *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 2015, p. 219.

²⁴ Cit. Rolston H. in Maggiore V. e Tedesco S. (a cura di), *Ecoestetica. Scritti sull'estetica della Natura*, Meltemi editore, Milano 2023, p. 261.

²⁵ Cit. Bachelard G., *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 2015, p. 220.

²⁶ Cit. *Ibidem*.

²⁷ Cit. Bachelard G., *La poetica dello spazio*, Edizioni Dedalo, Bari 2015, p. 222.

²⁸ Cit. *Ibidem*.

rigorosa, tanto da rientrare dal 2024 nel circuito dei musei nazionali.²⁹ E nel configurarsi come un virtuoso esempio di riqualificazione e di rinascenza ambientale della zona montana a ridosso del Parco Nazionale – interessata oltretutto da un notevole spopolamento – restituisce prova visibile di una sostenibile compenetrazione tra il corpo dell’uomo e il corpo della natura. Una relazione simbiotica che si attua in favore di scambi vicendevoli tra le risorse e le potenzialità delle due sfere vitali, caricando entrambe di connotazioni immaginifiche.³⁰ Le radici del Mabos risalgono al Wood Sculpture Contest fungendo da antefatto, rimarcando quindi nella predilezione per la materia naturale la sua attitudine primaria. Da due edizioni della manifestazione provenivano infatti le sculture esposte nel 2017 lungo i sentieri del bosco per inaugurare il progetto seppur in fase embrionale³¹, potendo quindi asserire che il Mabos nasce dalla costola di un festival dedicato alla scultura in legno. Una propensione che non ha tardato a implementarsi di ulteriori sollecitazioni, mostrando un taglio multidisciplinare già dalle primissime edizioni delle residenze artistiche *Sense*, ideate su impulso e intuizione di Mario Talarico, mecenate e promotore dell’intera realtà, coadiuvato da un team di storici dell’arte, critici e curatori, affiancato attualmente dalla direzione artistica di Elisa Longo. Organizzati periodicamente, gli appuntamenti si sono rivelati occasioni per instaurare varie modalità di dialogo: tra le diverse figure coinvolte e tra i molteplici linguaggi e pratiche artistiche. Scultura, installazione, video e performance si avvicinano in un’ articolata compagine che ha come epicentro operativo lo Spazio-Serra, il laboratorio di cinquecento metri quadri dove, durante i periodi di permanenza *in situ*, gli artisti portano a compimento le loro idee. Una sorta di *atelier* condiviso a stretto contatto con la vegetazione boschiva, creando un’ osmosi tra l’opera messa in atto dalla natura e le opere degli artisti. Il cuore pulsante del Mabos che diventa spazio attivo, eventualmente aperto al pubblico, in cui poter assistere alle fasi di realizzazione delle opere sin dalla genesi, potendo l’artista applicare la sua sapienza di artiere. La materia viene interpretata ed elaborata dalla mano umana, intraprendendo una processualità che la trasfigura in immagine, in un procedere poetico che prelude ogni esito poetico³². L’azione dell’artista arricchisce la natura di ulteriori suggestioni, laddove le sculture e le installazioni risultano un prolungamento e un’estensione del bosco della Sila, conferendogli una fisionomia inedita. Nel contesto del Mabos l’apporto dell’opera *site specific* si amplifica caricandosi di una doppia valenza, considerando la scelta di diversi artisti di attingere dalla materia e dai materiali naturali offerti dalla vegetazione. Gli interventi sono pianificati per farsi propaggine dei rami e delle fronde che già di per sé sono esperienza visiva e immersiva, costituendo la fitta trama del paesaggio. Entrambe le forze creative – la maestosità della natura e la mano dell’artista che formalizza il valore di *techné* – confluiscono in questa sublimazione di interazione e integrazione con la Sila, agendo secondo una stretta interdipendenza ben lontana dal concetto di *do ut des*, bensì ridisegnando il carattere morfologico del bosco attraverso una rispettosa organizzazione allestitiva dei singoli spazi e sentieri. La *ratio* curatoriale sottesa ad ogni scelta aziona un dispositivo senza soluzione di continuità, talvolta rendendo difficile, se non impossibile, distinguere dove finisce il paesaggio e inizia l’opera, persino quando il materiale utilizzato non equivale alla componente materica della natura, giungendo anche ad esiti che rasentano la mimesi, e suscitando nel visitatore un senso di spaesamento. È il caso di *Totem* (figg. 1,2), realizzata da Francesco Minuti in calcestruzzo senza tuttavia sottrarsi ad un effetto di persuasiva illusione che ne fa un abile compromesso a metà tra metamorfosi e paramorfosi; e nel combinare le due varianti del cambiamento l’artista consegna una rielaborazione del tutto singolare del totem, restituendolo nella sua ambivalenza di feticcio culturale e simbolo culturale. Dinnanzi ad un tale scenario lo spettatore assorbe e metabolizza il paesaggio come un incubatore di accadimenti capaci di innescare processi mentali, fenomenologici e sinestetici. È questa la linfa identitaria che scorre sottotraccia innervando il bosco del Mabos di immagini poetiche dall’impattante potenza evocativa, anche quando per le opere sono

²⁹ Conversazione privata con il promotore del progetto Mario Talarico.

³⁰ Petraglia V. in *L’arte a sorpresa tra gli alberi*, in “Bell’Italia”, a. XXXVIII, n. 460, agosto 2024, pp. 59-65.

³¹ Gallo A. (a cura di), *La natura è arte: il catalogo del Mabos*, Galileo Editore, Cosenza 2019, p. 8.

³² *Ivi*, p. 15.

stati impiegati materiali industriali e nuove tecnologie. Tra gli esempi più riusciti in tal senso va ricordata *Guerra è sempre. Edificare* (figg. 3,4) proposta da Paolo Grassino, che intitola l'installazione partendo da una citazione tratta da "La Tregua" di Primo Levi. Lo scultore attribuisce un valore iconografico ai mattoni in cemento per richiamare gli abusi edilizi e, disponendoli con ritmo cadenzato, associa il procedere seriale alle guerre che si perpetrano incessantemente. Il risultato finale è un almanacco su cui riporta il numero dei caduti nelle guerre del 2020 per ciascuna area geografica, specie per quelle ignorate dai media, edificando un vero e proprio monumento alla memoria.³³ La gravità e fissità della materia durevole tornano, con note di perturbante lirismo, nella durezza della pietra lavorata da Pietro De Scisciolo, che con *La Stanza. Conversazione con la natura* (figg. 5,6) concepisce un microcosmo dove la dimensione onirica si materializza in un dialogo diretto fra due tipologie di monumenti: l'entità della natura con la sua anima atavica e i kafkiani sovradimensionamenti dell'autore³⁴. Coerente con la sua cifra stilistica, l'iperrealismo di De Scisciolo conferisce all'oggetto rappresentato – senza mai cadere nella riproduzione – un'allure di stranianti anacronismo, provocando un cortocircuito che dal piano sensoriale si propaga verso quello temporale, dando forma e forza visiva al rapporto uomo-natura. Un legame sempre più inestricabile nella sua complessità di ordini e fattori, specie nella corrispondenza di causa-effetto intrinseca all'interazione uomo-ambiente, accostata ad una crisi *in primis* spirituale stando alla ricerca filosofica portata avanti da Davide Maranta, ideatore insieme all'artista Paolo Garau di *Abbi pietà di me* (figg. 7,8). La doppia *performance* coinvolge il pubblico in una compartecipazione collettiva e al tempo stessa la coppia di figure, condotte in processione fin quando la fiamma arriva al cuore. Allo spettatore, che assiste al lento e progressivo scioglimento dei corpi, non resta che immedesimarsi nella trasfigurazione delle creature mutanti, plasmate dall'azione del fuoco che entra in complicità con l'agire dell'aria, rivedendosi nelle ripercussioni subite sulla sua condizione fisica. Se l'intera ritualità rievoca le feste cristiane e popolari alludendo ad una possibile catarsi, l'aspetto fenomenologico chiamato in causa dalla drammaturgia dell'intera operazione mette in risalto la deformazione metamorfica dei personaggi, allegorie di un nuovo paradigma, etico e morale, indicato come sola ed unica soluzione per la problematica ecologico-ambientale della società occidentale³⁵. Le opere nascono per, e con, la natura; si consegnano ad essa rimettendosi al suo ciclo biologico, e immettendosi in quel processo di deperimento che riflette le tematiche esistenziali del cambiamento e della riconversione, affrontate nelle opere analizzate con un pluralismo di linguaggi che – da vero asse centrale del Mabos – stabilisce le coordinate di una realtà multiforme e composita. Un mosaico in cui il singolo tassello ha la sua autorevolezza, con una funzione socio-culturale dal peso considerevole. Ogni elemento è fondamentale per le finalità di questa eco-factory *en plein air*, paragonabile ad una creatura in cui ciascun organo è un motore pulsante. Tra questi lo spazio "Camera Oscura" (fig.9) è certamente tra i più vitali e significativi, trattandosi del luogo espositivo dove sono raccolte le 25 fotografie del maestro Mario Giacomelli, scattate in Calabria tra il 1984 e il 1985, ispirate al poema *Il canto dei nuovi emigranti* di Franco Costabile, il poeta calabrese suicidatosi a Roma nel 1965.³⁶ Il nucleo documenta la cultura contadina locale, sospesa tra passato e modernità, tralasciando qualsiasi resa documentaristica e descrittiva per cristallizzare quel sentimento di amaro disincanto di cui Costabile non riuscì a disfarsi neanche quando si allontanò dalla terra natia.³⁷ Va da sé rintracciare e porre in risalto la continuità tra memoria, territorio e comunità, tra valorizzazione e trasmissione di un patrimonio intangibile attraverso la tangibilità dell'opera visiva, sugellando il coinvolgimento e l'interscambio tra i vari ambiti d'espressione, incluse la poesia e la letteratura. La serie fotografica appartiene a Mario Talarico che, aprendo la sua collezione privata ad una dimensione pubblica, compie un gesto dalla duplice valenza: da un lato fissa un punto d'arrivo emblematico, dall'altro sancisce un

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=3ED9co8Q08g>

³⁴ Carrozzo C. e Laporta M. (a cura di), *Stato Mentale*, catalogo della mostra (Bisceglie 2021), ArteVives, Bisceglie 2021.

³⁵ Conversazione privata con Davide Maranta.

³⁶ <https://www.museomabos.com/la-camera-oscura-mabos-giacomelli-costabile/>

³⁷ <https://www.museomabos.com/camera-oscura-mario-giacomelli-nuovi-emigranti/>

momento di avvio aggiungendo al corpo del Mabos un notevole apparato di contenuti, dall'alto profilo storico ed etnografico. Lo scrigno che racchiude la mostra permanente allestita nella "Camera Oscura", restituisce l'impressione di un museo nel museo, dove il visitatore si trova davanti ad una trasposizione del pensiero, poetico-letterario in questo caso, in immagine. Una linea netta che definisce in modo incisivo i temi e le questioni che attraversano la storia dell'umanità e dell'individuo, nel suo essere parte di una collettività, e di cui il Mabos si fa interprete attraverso il lavoro degli artisti, assumendo nel tempo un'identità anche socio-antropologica. In questo frangente di intenti e di operazioni si contestualizza non solo l'opera in sé, ma l'intera vicenda e le relative vicissitudini che hanno interessato l'installazione *Voyage à Calais* (fig. 10), realizzata da Alessio Patalocco con il sostegno di Amnesty International, attualmente collocata in maniera permanente nell'area esperienziale della poesia sonora dedicata al filosofo Gioacchino da Fiore. La monumentale struttura simula un muro segmentato, dalla forma e il volume di un'imbarcazione sia pure accartocciata, che nel frammentato ma ritmico dinamismo delle imponenti lastre, evoca il tema del viaggio, dei migranti, e di quel flusso continuo – eloquente metafora di variazioni e cambiamenti – spesso ricorrente in questo progetto di musealizzazione della Sila. Addentrandosi nelle rinnovate modalità di indagare ed esplorare la natura, il Mabos consente di farne esperienza attraverso una nuova lente, secondo quella *Gestaltung* insita nel paesaggio cui fa riferimento anche la psicologia e sulla quale si è soffermato Maurice Merleau-Ponty. Il filosofo francese nella sua profonda e complessa *Fenomenologia della percezione* ha separato i fenomeni dalla sfera oggettiva, per riconoscerli e attribuirvi proprietà che, essendo al di là delle cose, pongono in essere le condizioni per deporre ogni giudizio, poiché ogni metodo e tentativo davanti alla natura si rivelerebbe vano³⁸.

3.2. DAL SIMPOSIO DI SCULTURA AL MUSEO-BORGIO: IL CASO DI LETTOMANOPPELLO

Quando si parla di paesaggio non ci si riferisce unicamente ad un ambiente naturale ma, nella sua molteplicità di accezioni, la definizione si estende anche a spazi cittadini e urbanistici senza escludere i centri abitati, includendo di riflesso le relative implicazioni e peculiarità.³⁹ Premessa quantomai necessaria per soffermarsi sull'ampio spettro di soluzioni e intuizioni curatoriali applicate di recente – in vari casi con un riscontro positivo in termini di accessibilità e di risposta dalle varie tipologie di pubblico – perfezionando e consolidando modelli che si sono affermati come veri e propri format vincenti. Parallelamente è emersa l'esigenza di mettere a punto altre forme di allestimento in virtù anche, e soprattutto, di una rinnovata funzione espositiva. Si è dunque assistito all'aggiornamento di prassi canoniche, sempre partendo dai contesti di riferimento e nella fattispecie senza mai perdere di vista le realtà alle quali sono, e devono essere, intimamente connessi. A tal proposito si è già visto quanto le residenze artistiche siano una concreta opportunità, di ricerca per gli artisti e di crescita per i luoghi, fornendo un contributo essenziale per la crescita artistico-culturale. Un fenomeno che ha conosciuto uno slancio notevole a partire dagli anni Novanta, periodo in cui iniziavano a venir meno le occasioni di aggregazione e condivisione, di pratiche e di stili, mentre alcune dinamiche dell'arte contemporanea già viravano verso un approccio più individualistico, che facesse supporre l'attuazione di nuove formule e tipologie di gestione.⁴⁰ Da quel decennio in poi la mobilità artistica ha avuto uno sviluppo progressivamente crescente, incentivato dalla necessità di coltivare relazioni per promuovere situazioni di confronto diretto fra addetti ai lavori e professionisti, in un sistema artistico che vedrà nella rete, nei social e nelle piattaforme online il posto privilegiato di contatto e scambio. Di fronte alla necessità di mettere a sistema queste sperimentali forme di musealizzazione si riflette l'esigenza, conseguenziale, di

³⁸ Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Giunti Editore, Firenze 2027 (edizione digitale), pos. 1515-1522 di 10887.

³⁹ <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/paesaggio-urbano/>

⁴⁰ Angelucci C. e Verago G., *Endless Residency. Un osservatorio sulla mobilità artistica*, Postmedia Books, Milano 2023, p.35.

riprogrammare le finalità curatoriali per porgere al fruitore nella maniera più efficace quanto prodotto dagli artisti nei – e per i – contesti specifici, mettendone in risalto la sinergia e l'interlocuzione instaurate con essi. Per favorire questo rimando di echi non si può prescindere dai criteri di allestimento, che certamente condizionano l'interpretazione dell'osservatore, non solo per quel che riguarda le opere stesse ma anche per i rispettivi luoghi, determinando un doppio, se non plurimo, registro di lettura. A partire quindi dall'importanza decisiva delle logiche seguite per queste innovative pratiche museografiche (comprendendo anche lo spazio del paesaggio come si è visto con il felicissimo caso del Mabos), si arriva al considerevole apporto delle residenze artistiche; indispensabili per compiere una rilettura di quei luoghi in cui gli interventi restituiti permangono per integrarsi con il tessuto limitrofo. Se nella fase preliminare gli artisti si concentrano sullo studio del patrimonio identitario delle realtà, il passaggio successivo – ma non sempre facile da attuarsi – sarà generare consapevolezza nelle comunità locali, in favore di una valorizzazione dei caratteri peculiari intercettati. Tornando alla puntualizzazione iniziale, (appurato che per scenari paesaggistici si intendono anche i centri antichi e abitati), ci si focalizzerà ora sul caso del Simposio Internazionale di Scultura delle 10 Giornate in Pietra a Lettomanoppello, nella provincia di Pescara, manifestazione che racchiude tutte queste implicazioni su cui si è posta sinora l'attenzione. Attualmente a cura di Giacinto Di Pietrantonio, affiancato nella direzione artistica dallo scultore Stefano Faccini, l'iniziativa conta su una storia di oltre venticinque anni, periodo quindi prolungato in cui si è promosso il valore della Pietra della Majella. Ma dal 1997, anno della prima edizione, il Simposio ha acquisito una valenza sociale superando la connotazione artistica, e assumendo via via declinazioni che lo hanno reso un vero e proprio format, confermando l'importanza di perseguire una direzione e una prospettiva di visione. L'approccio olistico e inclusivo ha permesso di tracciare una continuità fra molteplici aspetti e ambiti: dalla sfera artigianale degli scalpellini del posto agli artisti partecipanti (provenienti anche dall'estero e selezionati da *call* o coinvolti su invito), fino agli allievi delle Accademie di Belle Arti, rivelandosi opportunità di dialogo, fra maestranze e forme di sapienza, che vede scultori, artigiani e studenti operare fianco a fianco. La pietra si carica di un portato coesivo, sensibilizzando i cittadini residenti verso un'idea di territorialità di più ampio respiro, in un intersecarsi di contenuti e temi accomunati dall'intenzione di riabilitare la manualità, come desueta abilità del saper fare, correlata alla lavorazione di una materia naturale, il DNA dell'identità abruzzese e la spina dorsale della sua geografia fisica. Il fine ultimo di rintracciare nella Pietra della Majella una base solida da cui partire per ricostruire un'idea di coscienza collettiva, si esplica nel format ideato per le ultime edizioni dall'attuale curatore Di Pietrantonio attraverso l'intuizione dei *Pietrales*, murali in pietra – un'evoluzione del concetto di muralismo, ma soprattutto una rivisitazione plastico-formale del bassorilievo perpetuandone la tradizione – dando al Simposio il caratterizzante taglio di un saldo *trait d'union* tra dimensione pubblica e sfera privata. L'incontro e il connubio tra i due poli diventa la cifra della manifestazione nella misura in cui il Comune rappresenta una committenza istituzionale, essendo l'ente promotore che finanzia l'intera iniziativa e la realizzazione degli stessi *Pietrales*, permettendone la sistemazione sulle pareti esterne delle abitazioni del borgo nel centro storico, come concordato con i cittadini.⁴¹ Il risultato lungi dal voler essere un intervento di decoro o di abbellimento, bensì contribuisce a rafforzare il sentimento di appartenenza ad una collettività, con un sentito riscontro sulla comunità dei lettesi in termini di consapevolezza, legata ad una cultura radicata sul territorio. Un'azione fortemente simbolica che permette di riconsegnare ai cittadini una risorsa di cui riappropriarsi sotto forma di opera tangibile, attraverso la riconversione dell'artigianato in favore di nuove espressioni in un'accezione artistica. Ciascun *Pietrales* ripristina con modalità e codici contemporanei la lavorazione in disuso della pietra, esaltandone il carattere storico-culturale legato ad un'eredità trasmessa da un antico passato. Tanto l'artigiano-scalpellino quanto l'artista sono autori di una sorta di processo alchemico che vede la materia trasformarsi in immagine compiuta.

⁴¹ Laporta M., in *10 giornate in pietra*, in “Segno d'Abruzzo”, supplemento al n° 286 di “Rivista Segno”, estate 2022, p. 37.

Tra le restituzioni è possibile identificare lo stile che rende riconoscibile ciascuno degli scultori, la poetica applicata alla tecnica, insieme all'abilità di ognuno nell'apportare spunti di novità restando pienamente aderente al tema indicato per l'edizione di riferimento. A cominciare dal pietrales *Tra cielo e terra* (figg. 11-13) firmato nel 2022 da Nando Crippa, che ha tradotto la linea indicata "Uomo e Ambiente" in una scena dall'atmosfera metafisica, in cui dominano l'essenzialità degli elementi e il rigore di un disegno che acquisisce plasticità e volumetria. L'estrema sintesi rafforza il senso di solitudine che avvolge il personaggio, assorto in uno stato di *contemplatio* e raffigurato in posa ieratica sulla sommità di un pendio dalle linee morbide e fluide, la cui imponente maestosità richiama la Majella, la Madre delle montagne. L'impiego del colore, steso in poche e piatte gamme cromatiche senza alcun accenno di sfumatura, conferma l'aderenza di Crippa ad un gusto minimale, oltretutto una continuità con la statuaria antica in un esito di originale modernità. Sempre dello stesso anno è *Pesi e misure* (figg. 14,15), scolpita dagli studenti dell'Accademia di Belle Arti dell'Aquila Satya Forte e Piotr Hanzelewicz, densa di espedienti segnici percepibili già nell'impianto compositivo della lastra, divisa in due sezioni per svelare la duplicità di soggetto e oggetto della pietra stessa. Se a sinistra Forte ne esplicita la natura corporale mostrandola nella sua anatomia più viva, a fare da contraltare a destra Hanzelewicz si serve di un taglierino da carta per incidervi – con gesto che si protrae in un'azione performativa dalla maniacale ossessività – una quadrettatura simile ad una gabbia. Il fitto reticolo è metafora di limiti, sovrastrutture e preconetti causati da approcci e strumenti inadeguati, che impediscono di fare reale conoscenza ed esperienza delle cose nella loro essenza, inficiando l'equilibrio fra uomo e natura. Infine gli scarti prodotti da Hanzelewicz vengono reimpiegati da Forte nella metà destinata ad accogliere e recepire per colmare lacune, alludendo all'antica pratica delle donne di riempire con la terra quei vuoti lasciati dai propri mariti e padri, scalpellini o cavatori. Nel 2023 la scelta del tema è ricaduta sull'"Acqua specchio dell'umanità", appunto superficie riflettente, risorsa primigenia e primario elemento vitale, sostanza liquida nelle sue proprietà di trasparenza, associata ad un'infinità di figure simboliche tramandate da un retaggio culturale sia artistico che letterario. Sempre rivolgendosi anche agli studenti, il Simposio si è confermato occasione di crescita e formazione al di fuori delle aule d'Accademia. Ne è prova ben riuscita il pietrales *Senza titolo* (figg. 16,17) realizzato, sempre a due mani, dagli allievi dell'Accademia Albertina di Torino Andrea Catolino e Yang Yun Xuan, ispirato alle "pietre della fame". Nel mostrare padronanza tecnica e un sofisticato virtuosismo ben lontani dal mero esercizio di stile – emerge piuttosto la coerenza di combinare forma e concetto – i giovani artisti scalfiscono il monito "se mi vedi piangi", replicato con il ritmo di un'eco che si propaga senza dileguarsi ma intensificandosi, dando alla pietra il vigore e l'enfasi di una voce ferma. La stessa dirompenza viene riportata nei caratteri incisi, trasfigurando in più epicentri le increspature dell'acqua e i cerchi concentrici provocati da una tempesta, creando una suggestione per cui all'occhio dell'osservatore la sfera materico-visiva si diluisce in quella percettiva. L'impeto dei flussi e delle correnti torna in *Salvaniente* di Pietro De Scisciolo (figg. 18,19), che da un lato introduce una variazione rispetto al tema del pietrales rappresentando l'oggetto a tutt'ondo, andando ben oltre la consueta bidimensionalità con una soluzione di impianto installativo; dall'altro rimanda alla tradizione arricchendo il risultato con la tecnica del commesso marmoreo. L'ossimoro visivo dei monumentali salvagenti evoca il drammatico epilogo dei naufragi e delle catastrofiche inondazioni, ponendoci dinnanzi il volto distruttivo dell'acqua; non più elemento primario di vita, ma causa o artefice di tragedie dalle immani proporzioni. De Scisciolo ricorre sì alla sua vena visionaria, ma in quest'occasione ripone, e depone, la sua indole ludica unicamente nel titolo, laddove anche la presenza dei pesci può ricondurre alle sopraffazioni e al pericolo dell'impossibilità di potersi salvare da ciò che è – e sempre resterà – più potente delle forze e delle volontà umane. Dunque, opere pregne di significativi contenuti che puntellano il borgo di Lettomanoppello (ad oggi sono quasi ottanta i Pietrales allestiti), tanto da restituire l'aspetto di un museo a cielo aperto della Pietra bianca della Majella, certamente motivo di riflessione in un'ottica di interscambio con la comunità del posto. I presupposti seminati in questi anni dal Simposio delle 10 Giornate in Pietra hanno favorito la partecipazione della comunità con un approccio pubblico e relazionale, dall'impostazione inclusiva e

olistica. Un'operazione di tipo globale che chiama a sé diverse professionalità e maestranze; non solo curatori, critici esterni e scalpellini locali nel lavorare a stretto contatto con artisti italiani e internazionali, ma anche gli stessi scultori, motivati dall'occasione di incontrare e conoscere gli ospiti onorari invitati alle edizioni più recenti. A cominciare dallo scultore Felice Tagliaferri, il Maestro Ugo La Pietra e il docente Vito Maiullari, che con la loro presenza ed esperienza sono stati il valore aggiunto di una manifestazione che negli anni ha dimostrato di rinnovarsi senza mai ripetersi.⁴²

FIGURA 1. Francesco Minutii. *Totem* (fase di realizzazione), 2021. Tronco, sculture in calcestruzzo, tasselli filettati.



Crediti fotografici Isabella Marino.

⁴² Conversazione privata con Stefano Faccini.

FIGURA 2. Francesco Minuti. Totem, 2021. Tronco, sculture in calcestruzzo, tasselli filettati, acrilici.



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 3. Paolo Grassino. *Guerra è sempre. Edificare* (dettaglio), 2023. Installazione composta da 288 mattoni in cemento incisi con macchina in *water jet*.



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 4. Paolo Grassino. *Guerra è sempre. Edificare* (dettaglio di un singolo elemento), 2023. Installazione composta da 288 mattoni in cemento incisi con macchina in *water jet*.



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 5. Pietro De Scisciolo. *La stanza. Conversazione con la natura* (dettaglio), 2024. Limestone e ferro



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 6. Pietro De Scisciolo. *La stanza. Conversazione con la natura*, 2024. Limestone e ferro



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 7. Paolo Garau. *Abbi pietà di me*, 2024. Sculture in paraffina, tubolare, ferro



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 8. Paolo Garau. *Abbi pietà di me*, 2024. Sculture in paraffina, tubolare, ferro.



Crediti fotografici Isabella Marino.

FIGURA 9. Lo spazio espositivo “Camera Oscura” e parte di veduta della mostra permanente dedicata al ciclo fotografico *Il canto dei nuovi emigranti* di Mario Giacomelli, ispirato all'omonimo poema di Franco Costabile.



Crediti fotografici mabos.com.

FIGURA 10. Alessio Patalocco. *Voyage à Calais*, 2016-2024. 13 lastre di ferro, vernice spray.



Crediti fotografici Mario Greco.

FIGURA 11. Nando Crippa. *Tra cielo e terra* (fase di realizzazione), 2022. Pietra bianca della Majella, acrilico e smalti all'acqua.



Crediti fotografici Mario Mariani.

FIGURA 12. Nando Crippa. *Tra cielo e terra* (dettaglio), 2022. Pietra bianca della Majella, acrilico e smalti all'acqua.



Crediti fotografici Mario Mariani.

FIGURA 13. Nando Crippa. *Tra cielo e terra*, 2022. Pietra bianca della Majella, acrilico e smalti all'acqua.



Crediti fotografici Mario Mariani.

FIGURA 14. Satya Forte e Piotr Hanzelewicz. *Pesi e misure*, 2022.

Pietra bianca della Majella incisa con taglierino.



Crediti fotografici Piotr Hanzelewicz.

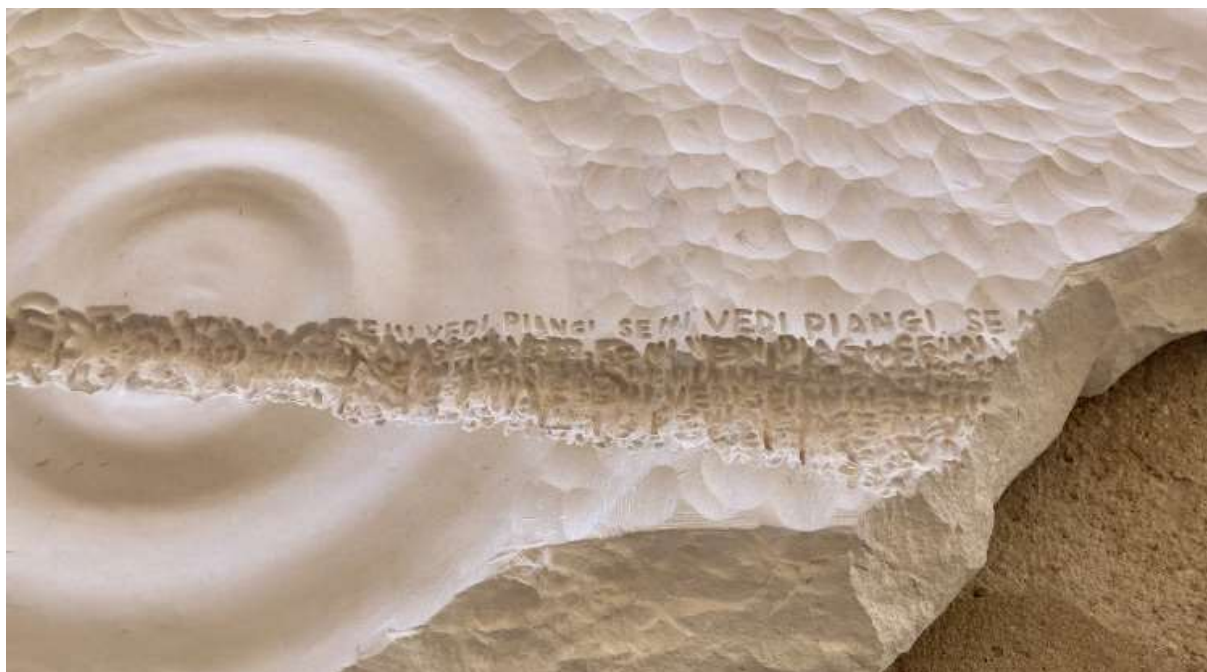
FIGURA 15. Satya Forte e Piotr Hanzelewicz. *Pesi e misure* (dettaglio in fase di realizzazione), 2022.

Pietra bianca della Majella incisa con taglierino.



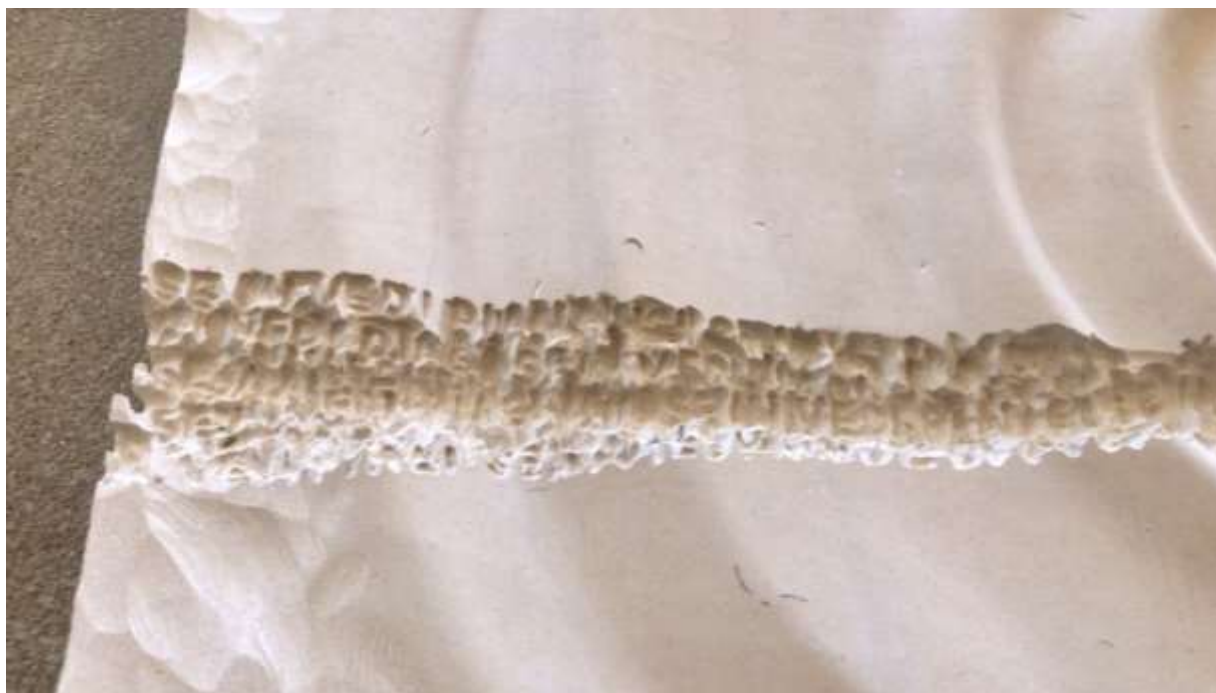
Crediti fotografici Piotr Hanzelewicz.

FIGURA 16. Andrea Catolino e Yang Yun Xuan. *Senza titolo* (dettaglio), 2023. Pietra bianca della Majella.



Crediti fotografici Michela Laporta.

FIGURA 17. Andrea Catolino e Yang Yun Xuan. Senza titolo (dettaglio), 2023. Pietra bianca della Majella.



Crediti fotografici Michela Laporta.

FIGURA 18. Pietro De Scisciolo. *Salvante*, 2023. Pietra bianca della Majella, travertino persiano rosso e corda rossa.



Crediti fotografici Pietro De Scisciolo.

FIGURA 19. Pietro De Scisciolo. *Salvaniente* (fase di realizzazione), 2023. Pietra bianca della Majella, travertino persiano rosso e corda rossa.



Crediti fotografici Pietro De Scisciolo.

4. CONCLUSIONI

La prerogativa ultima, quasi un punto d'arrivo, di porre il fruitore al centro dell'atto artistico, rendendolo partecipe al punto di farne il co-autore di un'esperienza fenomenologica, ha comportato dei cambiamenti talmente profondi da fissare un prima e un dopo nella pratica dell'esporre, nelle scelte curatoriali e nelle dinamiche museografiche. La concezione del paesaggio – come palcoscenico ideale per inscenare una trasformazione di tale portata – costituisce la conferma di quell'assunto ormai portante secondo cui l'opera d'arte non può, e non deve, vivere solo di se stessa. Nonostante sia ampiamente assodato, quest'aspetto non è opportunamente considerato in situazioni dove l'inserimento di interventi o sculture non tiene conto del carattere identitario e morfologico degli spazi circostanti; quando invece una sinergica reciprocità dovrebbe essere garantita per nutrire tanto l'intervento quanto il contesto di significati altri, stando alla concezione per cui l'opera resta sempre aperta. Questa rimessa in discussione è stata quindi la linfa che ha innervato gli argomenti affrontati nel mio lavoro di ricerca, innescando ulteriori sollecitazioni e suggestioni. *In primis* proiettarsi verso un'idea di percezione dell'opera d'arte fornita da un'esperienza conoscitiva legata alla sfera del sensibile travalicando i confini, talvolta limitanti, della fruizione *tout court*. Una presa di coscienza resa possibile appunto dall'apertura al paesaggio, annoverandolo tra i luoghi dell'esporre, attuando una doppia riconversione in favore anche, e soprattutto, della piena accettazione del manufatto artistico non necessariamente da conservarsi per preservarne memoria, ma di un'opera che si apre alla vita, consegnandosi a processi di deperimento capaci di convertirla da oggetto a soggetto. Ed è qui che l'abilità dell'artista emerge in maniera preponderante e si estrinseca nella scelta preliminare del materiale, associato alla procedura di lavorazione, sia esso naturale quindi attinto direttamente dal

paesaggio stesso, oppure industriale. La trasformazione della materia equivale ad una forma di *poiesis*, porgendoci la figura dell'artista-alchimista – nella sua padronanza tecnica e piena conoscenza del saper fare – come prima consapevolezza da acquisire a monte di tutta l'esperienza conoscitiva. La questione del materiale si è intersecata, nel caso del Simposio di Scultura di Lettomanoppello, con il profilo identitario dei contesti, facendo della Pietra della Majella l'indiscussa interprete del *genius loci*. A questo proposito si impone inequivocabilmente l'importanza decisiva delle residenze artistiche, tra i motori più genuini di un attuale sistema artistico, sempre più frequentemente contaminato da logiche commerciali dettate da fiere e gallerie, inficiando l'autenticità e la credibilità di certe decisioni e operazioni. Al contrario, a cominciare dall'esempio ben riuscito del Mabos, si è appurato quanto la residenza artistica sia un momento nevralgico in grado di creare solide e inestricabili connessioni tra artista e luogo, e di riflesso tra luogo e opera, incentivando nello spettatore quella percezione fenomenologica che lo pone al vertice di un nuovo paradigma. Certamente, come è emerso dal confronto con la direttrice artistica Elisa Longo, la formula dell'ecomuseo si è rivelata un modello da cui attingere per riportarne le intenzioni nello scenario della Sila. *L'art pour l'art* diventa quindi una categoria desueta, un ambito non più praticato, correndo oltretutto il rischio di rimanere avvitato intorno all'autoreferenzialità, soppiantato dalla visione olistica e inclusiva su cui ha posto l'accento il curatore Giacinto Di Pietrantonio. Un'altra forma sperimentale tutt'altro che secondaria, e di cui il museo-borgo di Lettomanoppello nel pescarese ne è testimonianza concreta. La musealizzazione di nuovi contesti ha fatto emergere l'esigenza della salvaguardia unita alla risignificazione di realtà che certamente meritano attenzione e una rilettura più approfondita, in grado di attribuire valore a fenomeni poco considerati o magari del tutto sottovalutati. L'arte contemporanea in questo si è dimostrata una validissima e quantomai efficace traghettrice, l'ideale alleata che oltre ad arricchire l'esperienza conoscitiva dell'uomo, sa implementare l'ambiente con cui si rapporta, come forse null'altro riuscirebbe a fare. Va da sé l'indispensabile variazione alla triade artista-opera-frutture, a cui oggi più che mai si può – e si deve – ormai aggiungere lo spazio, secondo una *ratio* curatoriale di più ampio respiro e vedute, che ne ripristina ed esalta il vissuto storico e il portato culturale e antropologico come un *quid pluris* da cui non si può più prescindere.

BIBLIOGRAFIA

- Angelucci, C., & Verago, G. (2023). *Endless residency. Un osservatorio sulla mobilità artistica*. Postmedia Books.
- Bachelard, G. (2015). *La poetica dello spazio*. Edizioni Dedalo.
- Carrozzo, C., & Laporta, M. (2021). *Stato mentale*. ArteVives.
- Christillin, E., & Greco, C. (2021). *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*. Einaudi Editore.
- Di Iorio, P. M. (2021). *Ecomusei e arte contemporanea. Raccontare la memoria per vivere il futuro*. Gangemi Editore.
- Gallo, A. (2019). *La natura è arte: il catalogo del Mabos*. Galileo Editore.
- Gallo, A. (2023). *Arte e bosco: il secondo catalogo del Mabos – Sense 2019-2022*. Galileo Editore.
- Lattanzi, V. (2021). *Musei e antropologia. Storia, esperienze, prospettive*. Carocci S.p.A.
- Maggiore, V., & Tedesco, S. (2023). *Ecoestetica. Scritti sull'estetica della Natura*. Meltemi Editore.
- Merleau-Ponty, M. (2014). *Fenomenologia della percezione* [Edizione digitale]. Giunti Editore.
- Pansini, S. (2017). *Museo e territorio*. Progedit snc.
- Pinna, G. (2005). *Tre idee di museo*. Jaka Book S.p.A.
- Pomian, K. (2023). *Il museo. Una storia mondiale. Alla conquista del mondo, 1850-2020* (Vol. 3). Einaudi Editore.
- Poulot, D. (2021). *Musei e museologia*. Jaka Book Arte.
- Reina, G. (2014). *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*. Marsilio Editori.

ARTICOLI DI RIVISTE SPECIALIZZATE

Laporta, M. (2022). 10 giornate in pietra. *Segno d'Abruzzo*, suplemento al n. 286 de *Rivista Segno* (verano 2022).

Petraglia, V. (2024). L'arte a sorpresa tra gli alberi. *Bell'Italia*, 38(460), agosto.

SITOGRAFIA

<https://www.museomabos.com/>

www.treccani.it/enciclopedia

TIMOTHY J. ASHTON

University of South Carolina Aiken

*Yo creo que mi primera afición deportiva,
asumida como pasión,
como auténtica pasión desordenada,
fue el fútbol.*

(en *La pasión más desordenada* de Miguel Delibes)

Miguel Delibes es ampliamente reconocido en España como una de las figuras más importantes de la literatura de la posguerra, como miembro de la Academia Real Española y considerado por muchos críticos por haber merecido recibir el Premio Nobel de Literatura. Delibes, que vivió de 1920 a 2010, es una de las figuras literarias más celebradas y respetadas de los últimos cien años de España, mayormente por ser el *campeón* de la gente campesina de Castilla y León. Era una autoridad de la flora y la fauna de Castilla, un cazador experto y era, además, un apasionado de la preservación del paisaje, el estilo de vida, y la cultura de su región. Delibes dedicó la mayoría de su obra literaria a los aspectos de la vida de las clases comunes españolas, por lo que es considerado como un “hombre del pueblo”. Escribió veinte novelas, algunos de ellas fueron adoptadas al cine, como por ejemplo su novela de 1981, *Los santos inocentes*, que trata sobre la vida campesina en Extremadura de los años 60. Asimismo, es considerada como un retrato de la “España profunda” y yuxtapone la vida privilegiada, aunque opresiva, de los terratenientes de la región con aquella de sus sirvientes, que en la película están tratados como animales, prácticamente llegan a considerarse como tales. En 1984 la novela fue adaptado al cine por Mario Camus y ahora es considerada como una de las mejores, sino *la mejor* película española de la historia del cine patrio. Además de ser conocido como un “hombre del pueblo” y un conocedor de la vida rural en el centro de España durante el siglo XX, es también ampliamente conocido como un deportista y mientras los deportes de pelota –especialmente el fútbol– se hizo más y más popular, como los otros niños de su barrio (y todos los barrios de España), Delibes se ató las botas y participó en este aspecto creciente de la cultura. Pero, durante décadas de la segunda parte del siglo XX, el fútbol –como la vida campesina– era despreciado por las clases intelectuales de España y visto por muchos como una actividad y espacio social para la gente con poca educación y poca cultura. Como el famoso periodista de deportes, Julián García Candau explicó en su libro, *El fútbol, sin ley* (1980):

Hasta la muerte de Franco muy pocos intelectuales se atrevieron a afirmar públicamente su predilección por el fútbol. Hasta la muerte de Franco los intelectuales de izquierda ocultaban su afición incluso a sus correligionarios. El fútbol en aquellos años era un deporte-espectáculo aliente. Era el opio del pueblo. La vieja filosofía del pan y toros había sido sustituida por el pan y fútbol. (p. 39)

Pero, como intenté exponer en mi libro de 2013, *Soccer in Spain: Politics, Literature, and Film*, muchos intelectuales en España, en Latinoamérica y por toda Europa rechazaron esta actitud elitista y abiertamente

demonstraron su interés por el deporte. Delibes claramente forma parte de este grupo e, incluso, era uno de los pioneros hispanoparlantes en el campo de la escritura sobre este deporte, adoptando una visión similar a la perspectiva de Miguel de Cervantes, que en *Los trabajos de Persiles y Sigismunda* dice: “la poesía tal vez se realza cantando cosas humildes” (p. 251).

Otros famosos intelectuales de los años 90 hasta la llegada del siglo XXI también rechazaron esa actitud elitista y, como Delibes, dedicaron obras suyas al fútbol. Algunos hasta confrontaron el dilema directamente al escribir obras específicamente dedicados al desaire del estereotipo negativo entre las clases intelectuales. Un ejemplo sería el famoso escritor uruguayo, Eduardo Galeano, que dedicó una sección de su canónico texto sobre el fútbol de 1995, *El fútbol a sol y sombra* para afrontar esa relación complicada entre las clases intelectuales y la comunidad global del fútbol. La sección de Galeano es titulada “¿El opio de los pueblos?”, y en ella propone la pregunta “¿En qué se parece el fútbol a Dios?” (p. 67), y entonces se responde a sí mismo al escribir:

En la devoción que tienen muchos creyentes y en la desconfianza que le tienen muchos intelectuales. [...] El desprecio de muchos intelectuales conservadores se funda en la certeza de que la idolatría de la pelota es la superstición que el pueblo merece. Poseída por el fútbol, la plebe piensa con los pies, que es lo suyo, y en ese goce subalterno se realiza. El instinto animal se impone a la razón humana, la ignorancia aplasta a la Cultura, y así la chusma tiene lo que quiere. [...] En cambio, muchos intelectuales de izquierda descalifican el fútbol porque castra a las masas y desvía su energía revolucionaria. Pan y circo, circo sin pan: hipnotizados por la pelota, que ejerce una perversa fascinación, los obreros atrofian su conciencia y se dejan llevar como rebaño por sus enemigos de clase. (pp. 67-68)

Diez años después de la publicación de *El fútbol a sol y sombra*, el oráculo de la cultura barcelonés, Manuel Vázquez Montalbán, publicó otro texto fundamental sobre el fútbol titulado *Fútbol. Una religión en busca de un dios* (2005). En este libro Vázquez Montalbán tiene una sección titulada “Pan y fútbol” en la que expresa su perspectiva sobre el papel del fútbol en la sociedad contemporánea, que es a la vez amargo y dulce:

El fútbol ha sido el derecho a la épica, ejercido a tontas y a locas por el pueblo. Ha sido, y es, un instrumento de desviación de la agresividad colectiva hacia un cauce no político. Pero también ha servido, juzgado desde otra perspectiva, como válvula de escape de las frustraciones del hombre de la calle y, por lo tanto, ha cumplido un papel higiénico sobre la prenatal conciencia social del país. (p. 75)

Otros autores del mundo hispanohablante que también han dedicado parte de sus obras al fútbol, entre los que se incluyen uruguayos, Mario Benedetti y Eduardo Galeano; el mexicano, Juan Villoro; el peruano, Mario Vargas Llosa; el colombiano, Gonzalo Medina Pérez; los argentinos, Roberto Fontanarrosa y Osvaldo Soriano; y españoles tales como Camilo José Cela, Rafael Alberti, Miguel Hernández, Francisco Umbral, Rosa Regàs, Javier Marías, David Trueba, Julián García Canda, Fernando Fernán Gómez, Soledad Puértolas, Rafael Azcona, Vicente Verdú, Javier Marías, Ana María Moix, Juan Manuel de Prada, Manuel Hidalgo, Manuel Vázquez Montalbán, y sin duda, el “hombre del pueblo” de Valladolid que humildemente se refería a sí mismo como “un cazador que escribe”, Miguel Delibes.

Con una lista de escritores tan respetados como esta para incluir el fútbol como tema importante en sus obras, está claro que los escritores del mundo hispano ya no tienen vergüenza a expresar su interés por este como antes, y que el tabú ha sido por fin levantado. En el prólogo del estudio de 2005 de Carlos Marañón *Fútbol y cine: el balompié en la gran pantalla*, uno de los periodistas de deportes más prestigiosos de España, Santiago Seguro, apoyó esta noción cuando escribió que “El fútbol ha perdido

definitivamente su condición de pasatiempo de la clase obrera y ha sido abrazado por los intelectuales, especialmente en Inglaterra, donde no hay escritor o cineasta que no proclame su pasión por un juego que ahora resulta *chic*” (p. 11). Otra demostración de cómo el fútbol ya no es rechazado, sino abiertamente abrazado por las clases intelectuales, es la de Mario Vargas Llosa cuando fue invitado al estadio de su dilecto club de fútbol, el estadio Bernabéu del Real Madrid, para ser honrado después de ser laureado con el Premio Nobel de Literatura en 2010. Después de la ceremonia, un periodista de *El País* le preguntó a Vargas Llosa sobre el papel del fútbol en la sociedad contemporánea. El peruano le contestó que “El fútbol rompe barreras, hace comulgar a gente de todas las geografías en un mismo entusiasmo. Hace saltar las fronteras que distancian a la sociedad, personas y tradiciones. El deporte es algo más que un entretenimiento, es una actividad que tiene raíces profundas” [...] Es el esperanto¹ de nuestro tiempo” (en “Mario Vargas Llosa: ‘El fútbol es el esperanto de nuestro tiempo’”). Esta cita resuena con el planteamiento de la escritura sobre el fútbol de Delibes porque era un “hombre del pueblo” que abrazó, habló, y entendió el idioma del hombre común. A través de sus escritos sobre las actividades de la gente común –como el fútbol– Delibes dignificó el lenguaje, la vida y la cultura de la gente común. El acercamiento de Delibes a escribir sobre las preocupaciones de la gente común sirvió para influir en la actitud de muchos intelectuales del siglo XXI, a quienes está ya considerado *chic* “volver a la vida sencilla” y “cantar cosas humildes”.

Delibes era un pionero en el campo de la escritura sobre el fútbol. Estaba escribiendo sobre el fútbol en los años 40 –mucho más antes que el inglés Nick Hornby fue considerado como innovador en el campo entre los angloparlantes– y escribió muchos artículos dedicados a sus perspectivas sobre el estado del fútbol en España. Delibes empezó como columnista para el periódico *El Norte de Castilla* en 1941 con un artículo y dos ilustraciones dibujadas a mano sobre el partido de fútbol entre el Club Deportivo Delicias, de Valladolid y Ciudad Lineal, de Madrid que tuvo lugar el 12 de octubre del 1941. Fue su primer artículo para *El Norte de Castilla*, el periódico que le formó como periodista y escritor y para el cual más tarde sirvió como editor de 1958 a 1963, hasta que fue forzado a dimitir debido a su negativa de seguir las instrucciones del régimen franquista, puesto que Delibes sentía que limitaba la libertad de prensa. En este sentido, podría ser defendido que Miguel Delibes, uno de los más respetados y prolíficos escritores de los últimos cien años, comenzó su carrera literaria como un escritor del fútbol. Y aunque Delibes afrontó muchas críticas y adversidades a lo largo de los años, muchas de sus perspectivas no populares sobre la cultura llegaron a ser abrazados más tarde por la gente de Castilla y de España. Este también es el caso de muchos de sus artículos sobre fútbol, los cuales muchas veces eran muy críticos con el estado del deporte en España. Después de la Guerra Civil Española, Delibes comenzó a expresar que sentía que el fútbol se había deteriorado como una auténtica competencia atlética, y que el enfoque se había desplazado para servir a las masas como mero espectáculo –como una “válvula de escape” para que la gente se olvidara de la Guerra Civil– distrayéndolos de lo que estaba tomando lugar con la recientemente formada dictadura franquista.

Delibes claramente era un precursor que sentó las bases para los escritores de las futuras generaciones, como Galeano y Vázquez Montalbán, al ser uno de los primeros intelectuales a conectar la noción de la Antigua Roma de “*panem et circenses*” –que eventualmente evolucionó a “pan y toros” en España durante los Siglos XVIII y XIX para representar mejor la obsesión de la gente española de aquella época²– con el

¹ El esperanto es un idioma artificial creado en 1887 por el Dr. L. L. Zamenhof, basado en raíces del latín comunes en la mayoría de las lenguas romances. La palabra tiene raíz en la palabra del latín–*spere*, porque Zamenhof esperaba crear un idioma que fuera fácil de aprender, políticamente neutral, y que alentara la paz y entendimiento entre gentes de diferentes lenguajes.

² Una versión española de la frase apareció en el panfleto de León de Arroyal de 1812 titulado *Oración apologética en defensa del estado floreciente de España* cuando terminó su defensa al escribir, “Haya pan y haya toros, y más que no haya otra cosa. Gobierno ilustrado: pan y toros pide el pueblo. Pan y toros es la comidilla de España. Pan y toros debes proporcionarla para hacer en lo demás cuanto se te antoje in secula seculorum. Amen.”. Estas frases ilustraron la importancia que la gente española daba en la tauromaquia de esa época. La expresión “*pan y toros*” se hizo popular en España después de esta publicación. Otra

fútbol, transformándolo, aun otra vez, a “pan y fútbol”. Años después de que Delibes comenzó su crítica de que el fútbol en España había cambiado su enfoque después de la Guerra Civil de una competencia atlética a una simple forma de entretenimiento para las masas diseñada para servir como “válvula de escape”, Vicente Calderón, el entonces presidente de Atlético de Madrid, fue preguntado en una entrevista, “¿No cree usted que el fútbol entontece al país?” A lo cual Calderón respondió “Ojalá el fútbol entonteciera al país y ojalá pensarán en el fútbol tres días antes y tres días después del partido. Así no pensarían en otras cosas más peligrosas” (Shaw, p. 106). El hecho de que el presidente de uno de los clubes de fútbol más prominentes de España admitiera abiertamente que esperaba que el fútbol español sirviera como una “válvula de escape” para las masas, legítima la noción que Delibes y muchos intelectuales después han proclamado, y que el fútbol en España estaba efectivamente siendo estructurado como una comodidad para formar parte de la industria de entretenimiento, en vez de ser simplemente una competencia atlética legítima.

Para ir un paso más allá, como otros críticos han proclamado, el fútbol ahora asume el papel que la religión antes ocupaba en el mundo hispanoparlante, y—moldeado después de la teoría marxista sobre la religión—sienten que el fútbol ahora es el “opio de las masas” del mundo moderno/contemporáneo. Por ejemplo, Vázquez Montalbán solía proclamar que “El fútbol es una religión laica en la Europa posmoderna, y los feligreses son bombas sociales de explosión retardada en manos de dirigentes que no han superado lo que los psicólogos llamaban “edad preológica” (19). Además, en otra entrevista con *El País*, Mario Vargas Llosa proclamó que “El fútbol es una religión laica. Antes, solo las religiones convocaban esa especie de manifestación irracional, colectiva. Hoy en día, eso que antes era prototípico de la religión es la religión laica de nuestro tiempo” (en Cruz). Esto es un tema que elaboré en un artículo titulado, “*Dynamics of Religiosity in Contemporary Spanish Soccer as portrayed in José Luis Sampedro’s ‘That Saintly Day in Madrid’*” y esta noción claramente se ubica con el caso de Delibes, que era un cristiano devoto y es reconocido como uno de los escritores católicos más prominentes de la segunda parte del siglo XX. Aunque a través de la siguiente cita, es fácil reconocer que hasta para Delibes, cuando era niño en los años 20 —los primeros años del fútbol en España; antes de que Mario Vargas Llosa y Vázquez Montalbán hubiesen nacido— las líneas entre el fútbol y la religión estaban ya siendo borrosas:

Anteponía al espectáculo el triunfo de mi equipo, el Real Valladolid Deportivo. Y hasta tal punto vivía sus peripecias de corazón que, de muy niño, hacía solemnes promesas al Todopoderoso si el Real Valladolid salía victorioso [...] ni la natación, ni la bicicleta, ni la caza tiraron de mí con la fuerza con que lo hizo el fútbol a los ocho años. [...] El fútbol, para mí, estaba en todas partes, lo impregnaba todo, era casi como un Dios: una presencia constante”. (en Ortiz)

Delibes claramente era un innovador y visionario en numerosos niveles en cuanto al papel que el fútbol vendría a desempeñar en España e igual a la posición que tomó durante su famoso discurso de aceptación a la Real Academia Española en 1975, “El sentido de progreso desde mi obra” —que más tarde fue publicado como un libro titulado *Un mundo que agoniza*— el deporte ha caído víctima de los caprichos de lo que Delibes llama “el mundo de progreso”. Para los años 70, Delibes casi ha “tirado la toalla” y consideraba la Liga como poco más que un espectáculo para las masas. Similar al individuo después de la revolución industrial, Delibes sentía que los jugadores después de la Guerra Civil habían sido despojados de su libertad de ser creativos y habían sido convertidos en “divos o destajistas”. No es una coincidencia que en 1968 —siete años antes de dar su discurso de aceptación a la Real Academia Española—

referencia notable sería la del famoso intelectual vasco, Miguel de Unamuno, que también abordó al estado de la sociedad española pero ahora durante el final del Siglo XIX al escribir, “¡Pan y toros, y mañana será otro día! Cuando hay, saquemos tripa de mal año, luego... ¡no importa!” en su artículo, “El espíritu castellano” publicado en la edición de *La edad moderna* de 1895.

Delibes ya había publicado un artículo sobre el fútbol español titulado “La Liga agoniza”, subrayando la noción de que el fútbol y la sociedad se reflejan uno en la otra y que ambos –en la perspectiva de Delibes– estaban agonizantemente degenerando en el supuestamente “mundo del progreso”.

En 1968, Delibes publicó una compilación de artículos sobre el fútbol que escribió para su columna en *El Norte de Castilla* en un libro titulado, *Vivir al día*. Muchos de estos artículos criticaban el estado del fútbol y lo que Delibes consideraba la continua deterioración del deporte en su querido país. A través de simplemente los títulos, sus frustraciones con el estado del fútbol en España son casi palpables, tales como: “Sobre los divos”; “Divos y destajistas”; “Campeón de taquillas”; “La Liga agoniza”; y “La misión del entrenador”, en que proclama que el entrenador es el corazón, el alma y el espíritu de un equipo de fútbol. Esta pieza fue escrita para responder al comentario del superestrella de Real Madrid, Alfredo Di Stéfano, en el que dijo que “el entrenador solo influye en un 10 % de las victorias y en el 40 % de los fracasos, para quien el alma del equipo y la del entrenador son una” (en Rodrigo).

Más tarde, antes de la llegada de la Copa Mundial a España en 1982, Delibes publicó otro libro que contiene algunos de sus artículos sobre el fútbol titulado, *El otro fútbol*. En el primer artículo –del cual el libro recibió su título– Delibes fuertemente critica la falta de esfuerzo y el pésimo estilo de juego de España en ambos el Mundial de 1978 y la Eurocopa de 1980. Pero, no solamente critica a España, sino va un paso más y critica lo que ha llegado a ser el “estilo de juego popular” de la época al decir que está claro que: “el contrafútbol progresa [y] el fútbol ofensivo cuenta cada día con menos posibilidades. Hoy, antes que jugar más, se procura que el contrincante juegue menos. Interesa, más que jugar, no dejar jugar, destruir que crear. Tal connotación negativa elimina de entrada el espectáculo” (*El otro fútbol*, p. 7). Entonces continúa criticando el juego latino (mediterráneo) y favorece al juego de los equipos del norte de Europa:

¿no se ha fijado usted que el futbolista latino se cae con mayor facilidad que el septentrional? [...] Los mediterráneos estamos anclados en un fútbol flojo, tenue, de pura floritura. El latino se cae con facilidad, diríase que está buscando la disculpa para caerse. Quiere caerse. Por eso, cuando no se cae por la marrullería adversaria, se tira. Per se tira sacrificando incluso un contraataque cuando el contrario está adelantado y su puerta desguarnecida. Existe entre los latinos un respeto reverencial por la falta. Y no sé qué espera el latino de la falta. [...] En el fútbol noreuropeo, en el otro fútbol, el futbolista se muestra más práctico. (*El otro fútbol*, pp. 10-11)

Delibes entonces prosigue criticando no solo a los jugadores latinos, sino más específicamente a los jugadores españoles al decir:

La distancia entre nuestro fútbol y el otro se evidencia, asimismo, en los lances a puerta. El mediterráneo –casi debería reducirse al español, ya que el italiano, por lo últimamente visto, ha aprendido mucho– no sabe tirar a gol, no encuentra nunca ocasión de hacerlo. Ante la puerta se pierde en regates y pasecitos. A base de regates y pasecitos llega hasta la línea de meta, pero rar vez la rebasa. Y cuando tira, sus tiros salen desfibrados, follones, con pólvora mojada, como suele decirse. Un noventa por ciento de los goles de nuestro fútbol son goles de barullo, de *melée*, como se decía en los tiempos heroicos. Los nórdicos, conscientes de que las murallas defensivas son hoy difícilmente vulnerables, lanzan de lejos, desde cualquier distancia y posición. [...] esa obsesión por el pase corto, horizontal, cuando no retrasado, que nos caracteriza, como si en fútbol la retención del balón fuera un mérito. Este juego menudo, trenzado, de salón, es indicio de impotencia. Se sustituya la penetración, inexcusable para llegar al gol, por el control del balón, aunque sean en campo propio. Actitud inútil que nada conduce ya que, en un momento u otro habrá que abandonar. Pero, de hecho, cuando el jugador mediterráneo la abandona, es para pasar la

pelota a un compañero vigilado por un rival, que es tanto como decir perderla. El otro fútbol tiene un concepto más inteligente del pase. No se trata tanto de esperar a que el compañero se desmarque –esto es ya, también, un concepto anticuado– como de desmarcar la pelota de remitirla al espacio vacío donde el compañero, a base de velocidad –siempre la velocidad y la fuerza–, pueda anteponerse a su contrario. Está es el secreto del otro fútbol. (*El otro fútbol*, pp. 11-13)

En el siguiente artículo de *El otro fútbol*, titulado “El tema del fútbol”, refleja las competiciones de fútbol de su niñez entre el equipo de su escuela primaria, el colegio de Lourdes, y su estilo de juego anticuado, y lo compara con lo que llama “el otro fútbol” jugado por los niños del colegio de Santiago para huérfanos del ejército de Caballería, quienes, continuamente y sin piedad, dominaban a su equipo por ser más fuertes, más rápidos y por jugar un estilo más práctico y eficaz, que llama “el otro fútbol”. Describe este estilo de juego de la siguiente manera:

¡Ah, los huérfanos! Aquellos mozos practicaban un fútbol precursor, hecho de inteligencia y sobrentendidos, apoyado en una velocidad de diablos, una entereza de atletas y un finísimo toque de balón. Posiblemente todo ello dependiera de su preparador físico o del frecuente ejercicio de este deporte, lo cierto es que aquellos muchachos ejecutaban otro fútbol. [...] Para los huérfanos este pelotón pesadísimo no constituía el menor obstáculo. Sus rapidísimos pies ensayaban el tiro a gol desde cualquier punto y en cualquier circunstancia, sin preparación alguna, y, a menudo, como el lector podrá deducir de los tanteos consignados, lo conseguían. Su movilidad, sus disparos durísimos, con unos pies prácticamente desnudos, me asombraban, hasta el punto de que hoy, a cuarenta años de distancia, todavía los recuerdo con admiración. (*El otro fútbol*, pp. 16-17)

Preocupado con la noción de que el estilo de juego deseable había cambiado con respecto a los años de confiar en la espontaneidad individual y colectiva y sobre todo el atletismo para superar a su oponente, a un estilo más estructurado y táctico con momentos de movimientos hábiles –por improductivos que sean–, creando un juego más “estéticamente hermoso” para entretener a los espectadores, diseñado para atraer un público más amplio al espectáculo y generar más ganancias, Delibes escribió:

Ocurre que, en la actualidad, yo identifico con la estética del fútbol precisamente con la velocidad y la fuerza y considero, por otra parte, que únicamente estas cualidades son eficaces para contrarrestar las murallas defensivas al uso. [...] El futbolista, antaño, saltaba al césped con la esperanza de desarbolar por juego al adversario. Hoy salta con la ilusión de inmovilizarlo. [...] El que sale a construir está perdido. De ahí que hoy impere la destrucción. Dos no juegan si uno no quiere. Y, con la destrucción, adviene la difícil vulnerabilidad de las puertas y, consecuentemente, si en verdad es el gol la salsa del fútbol, el tedio y el aburrimiento. El fútbol actual se sirve en seco, sin salsa ni aderezos, de ahí su insulsez. [...] En lo concerniente a la baja del fútbol latino, y especialmente del español, frente al noreuropeo, creo que está a la vista. Que el mediterráneo es flojo es inestable, no sabe tirar a puerta, ni pasar al espacio vacío, me parece obvio por evidente. Pretender desbordar las defensas actuales con las artes de antaño, mediante fintas, regates y pelotas bombeadas, se me antoja una quimera. Esto ya no es factible. Frente a esta táctica rutinaria e inoperante, los noreuropeos han puesto en servicio otra, basada en la velocidad y la fuerza, en la energía y el sentido de anticipación, esto es, la táctica que los huérfanos de Caballería de Valladolid ya utilizaban, con resultados sorprendente, en mis años mozos. (*El otro fútbol*, pp. 18-20)

Claramente, a lo largo de los años el deporte se convertía más y más en un “espectáculo para las masas” en España, Delibes se hacía menos y menos entusiasmado con el deporte y dejó por completo de asistir a

los partidos en el estadio Zorrilla de Real Valladolid “el día que se decidió que los espectadores, o los futbolistas, o los árbitros, o quizá todos, debíamos estar enjaulados como reclusos, para evitar agresiones” (en “Pasiones de domingo”). En el artículo “El otro fútbol”, Delibes habla sobre otros de sus frustraciones con el deporte y su entorno que también influyó su decisión de abstenerse de asistir a los partidos profesionales:

El desaforado fútbol –el fútbol fue perdiendo paulatinamente su carácter lúcido y los futbolistas ya no saltaban a la pradera a jugar, sino a ganar dinero–, la táctica del cerrojo, cada día más extremada, y el vocabulario de la grada, soez, irritantemente parcial, me empujaron, años más tarde, a abandonar los estadios y a convertirme en un espectador esporádico a los partidos televisados. (*El otro fútbol*, pp. 17-18)

Obvio eran sus frustraciones con el ambiente y el estado del deporte que una vez amó con todo su corazón, el deporte que también le ayudó a lanzar su carrera como escritor. Claramente, para Delibes, el fútbol había perdido su aspecto romántico cuando se convirtió en un entretenimiento para las masas. En los últimos años de su vida, cuando fue preguntado por cómo se sentía sobre el estado del fútbol del día, dijo:

Sigo viendo bastantes partidos por televisión y me entretienen, pero no los vivo con la intensidad de antes, no llegan a cautivarme. A lo mejor hay que atribuirlo todo a mi falta de juventud, pero creo que el fútbol era hace 70 años más espontáneo y menos táctico, con la consecuencia de que se metían muchos más goles. Ayer los futbolistas presumían de ofensivos y hoy lo hacen de defender bien. Esa es una de las grandes diferencias. (en Astorga)

En 1989, Delibes publicó otra compilación de historias demostrando su dinamismo atlético con las que celebra una variedad de deportes que Delibes practicaba con pasión, titulado, *Mi vida al aire libre*. Este libro de historias contiene relatos sobre: el ciclismo –“Mi querida bicicleta” y “Una bici que rodara siempre cuesta abajo”–; la pesca–“El mar y los peces”–; el senderismo–“La alegría de andar”–; la natación–“El nadador del mínimo esfuerzo”–la caza; “Un cazador que escribe”–; y el fútbol–“Una larga carrera de futbolista”. En el último de esta lista –el cuento sobre el fútbol– Delibes refleja sus días escolares en Valladolid cuando “recreaba” partidos de fútbol con chucherías como botones o canicas en su pupitre o en el patio de su escuela. También recuerda con nostalgia los tiempos en que se imaginaba en un partido de fútbol mientras jugaba en el vestíbulo de la casa de su familia con una pelota improvisada y sobre los tiempos que trabajaría en sus técnicas de regates con una pelota de goma en los caminos del Campo Grande de Valladolid. Sobra decir que Delibes era un hombre con los pies en la tierra, que apreciaba los aspectos de la vida más genuinos e inocentes de la vida y de la cultura castellana, aun después de que mucho se sobresensacionalizó y monetizó en el mundo contemporáneo.

En 1998, Delibes publicó su último gran obra, *El hereje*, que es un homenaje a su ciudad natal y que le valió el Premio Nacional de Narrativa de España. Al recibir el premio, dijo que ya ha por fin “que había colgado los trastos de escribir”. Ese mismo año, Delibes fue diagnosticado con cáncer de colon; una enfermedad contra la que luchó durante más de una década hasta que fue superado por ella el 12 de marzo de 2010. Durante su última década, Delibes recibió numerosos premios literarios, que incluyeron: el Premio Quijote de las Letras Españolas y el Premio Vocento a los Valores Humanos. En su ciudad fue honrado con el nombramiento de la Ruta del Hereje –una ruta de varias calles y puntos de referencia de su último gran novela, *El hereje*–, y con la creación de la *Fundación Miguel Delibes*, cuya misión es preservar y promover el legado del escritor, y además con la construcción del Centro Cultural Miguel Delibes, que está adyacente al estadio José Zorrilla del Real Valladolid y que sirve como centro para convenciones, auditorio y conservatorio. En 2009, el presidente de Castilla y León, Juan Vicente Herrera, le dio la Medalla de Oro de Castilla y León en reconocimiento de su defensa del castellano a lo largo de su carrera literaria. Con la llegada del nuevo milenio, la Cátedra Miguel Delibes fue establecida, tanto en

la City University of New York como en la Universidad de Valladolid y cuya meta es promover el estudio de la literatura española contemporánea y hacer que esta sea ampliamente conocida en los Estados Unidos. Durante su última década hasta su muerte, varias instituciones culturales e intelectuales de España e internacionalmente, como la Junta de Castilla y León y la Sociedad General de Autores y Editores, propusieron que Delibes fuera considerado como candidato para el Premio Noble de Literatura.

El 14 de octubre de 2010 –exactamente con 69 años y un día después de la publicación de su primer artículo en *El Norte de Castilla* en que cubrió aquel partido entre *Club Deportivo Delicias* y *Ciudad Lineal*– Delibes fue honrado con un momento de silencio de un minuto en el estadio Zorrilla de Real Valladolid antes de un partido entre su amado club y el Real Madrid. Ese día, el Real Valladolid llevó su camiseta tradicional blanquivioleta, mientras que el Real Madrid vistió de negro de la cabeza a los pies para presentar su respeto al campeón de la cultura castellana. No fue necesario que el árbitro, Mejuto González, anunciase el comienzo del momento de silencio, puesto que los miles de aficionados en el estadio se callaron mientras los jugadores de estos equipos rivales se juntaban en el centro del campo en un gesto de camaradería, respeto mutuo y luto por el intelectual pionero del fútbol. Al final de la ceremonia, con la asistencia de Mejuto González, uno de los nietos de Delibes dejó volar una paloma blanca al aire libre en honor de su abuelo e inmediatamente después el estadio estalló en aplausos. Y mientras la paloma volaba libremente hacia los cielos, sonó el silbato y la pelota empezó a rodar otra vez (en Otriz). Seguramente, muchos en el campo y en el estadio ese día reconocían y respetaban la perspectiva conflictiva delibeana por el deporte que hoy tantos de nosotros amamos y odiamos, y que Delibes expresó tan claramente en las siguientes citas:

El dinero que hoy gira alrededor de este deporte enriquece a los futbolistas pero empobrece al fútbol, cada vez más burocrático, insoportablemente conservador, repetitivo y enfadoso. (en Rodrigo)

El fútbol siempre fue válvula de escape contra el jefe, contra la tiranía de la oficina, contra el superior. Y esto en las dictaduras y las democracias. Y hoy es menos válvula de escape porque el fútbol está en decadencia como espectáculo. Para ello, han influido la profesionalización excesiva, las verjas que separan al espectador y al futbolista, y, sobre todo, este fútbol defensivo que mata la gracia del otro fútbol que eran los goles. (en Ortiz)

REFERENCIAS

- ABC. (2008). Miguel Delibes, escritor: “Yo jugaba de delantero y era más o menos fino”. ABC.
- Agencia EFE. (2011). El fútbol abrió a Miguel Delibes las puertas del periodismo y la literatura.
- Ashton, T. (2013). *Soccer in Spain: Politics, Literature, and Film*. Scarecrow Press.
- Ashton, T. (2016). Dynamics of religiosity in contemporary Spanish soccer as portrayed in José Luis Sampedro’s “That Saintly Day in Madrid”. *Aethlon: The Journal of Sport Literature*, 33(1), 121-128.
- Camus, M. (Director). (1984). *Los santos inocentes* [Película]. Ganesh Producciones Cinematográficas / Televisión Española (TVE).
- Cervantes, M. (1841). *Los trabajos de Persiles y Sigismunda, historia septentrional* (Tomo 4, p. 251). Baudry.
- Cruz, J. (2011). El fútbol es una religión laica. *El País*.
- Delibes, M. (1968). *Vivir al día*. Destino.
- Delibes, M. (1975). *El sentido del progreso desde mi obra: Discurso leído el día 25 de mayo de 1975 en el acto de su recepción por el Excmo. Sr. Don Miguel Delibes Setien y contestación del Excmo. Sr. Don Julián Marías*. Miñón.
- Delibes, M. (1981). *El otro fútbol*. Planeta.
- Delibes, M. (1989). *Mi vida al aire libre*. Destino.

- Delibes, M. (2000). *El hereje*. Destino.
- Delibes, M. (2002). *Los santos inocentes*. Planeta DeAgostini.
- Diario de Valladolid. (2018). Pasiones de domingo.
- El Comercio. (2013). Mario Vargas Llosa: “El fútbol es el esperanto de nuestro tiempo”.
- Galeano, E. (1995). *El fútbol a sol y sombra*. Siglo XXI de España Editores.
- García Candau, J. (1980). *El fútbol, sin ley*. Penthalon.
- Marañón, C. (2005). *Fútbol y cine: el balompié en la gran pantalla*. Ocho y Medio Libros de Cine.
- Ortiz, M. (2017). La pasión más desordenada de Miguel Delibes. *Panenka*.
- Rodrigo, C. (2014). Delibes y el fútbol; un gran aficionado. *¡Vamos!*.
- Shaw, D. (1987). *Fútbol y franquismo*. Alianza.
- Vázquez Montalbán, M. (2006). *Fútbol. Una religión en busca de un dios*. Editorial Sudamericana.
- Wikipedia. (2025). Miguel Delibes. https://es.wikipedia.org/wiki/Miguel_Delibes

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje empleado por los profesionales de la medicina en su comunicación diaria ha recibido escasa atención, posiblemente debido a la limitada disponibilidad de datos auténticos (Bonsignori, 2019). De acuerdo con Vignozzi (2020), las series de televisión podrían constituir una fuente valiosa para llenar este vacío. Aunque se basan en una “oralidad prefabricada” (Chaume, 2001), los diálogos televisivos logran reproducir de forma creíble la interacción natural. En efecto, estos diálogos imitan conversaciones auténticas y reflejan numerosos rasgos lingüísticos propios del habla espontánea (Bednarek, 2018).

Son pocas las investigaciones que han abordado el análisis de series especializadas desde una perspectiva lingüística y comunicativa. Dentro de este ámbito, algunas se han centrado específicamente en el lenguaje de las series de temática hospitalaria. Por ejemplo, Laudisio (2015) examinó el inglés médico en una serie de televisión y constató que el lenguaje especializado empleado en contextos de ficción puede compartir ciertos rasgos formales con el que se utiliza en situaciones reales.

Hasta la fecha, no se ha llevado a cabo ningún estudio sobre las series de médicos en español. Por tanto, la presente investigación se propone analizar y describir el lenguaje empleado en una serie española de temática hospitalaria.

Diversas investigaciones han subrayado los beneficios del empleo de materiales audiovisuales en la enseñanza de lenguas. Por ejemplo, Canepari (2017) demostró que el uso de series de televisión en el aula contribuye a hacer más motivador el aprendizaje de la traducción médica, al tiempo que fomenta el desarrollo de la competencia traductora, la conciencia cultural y la capacidad de reflexión crítica.

En esta misma línea, el presente estudio se propone evaluar la idoneidad de una serie de televisión como recurso para favorecer la adquisición de conocimientos especializados en español, así como para promover el desarrollo de la competencia cultural en el aula de traducción científico-técnica.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo examinar una serie española de temática hospitalaria y se propone, por un lado, identificar y describir sus principales características lingüísticas y discursivas y, por otro, evaluar la idoneidad de dicha serie como recurso didáctico. En concreto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué rasgos lingüísticos y discursivos caracterizan la comunicación médica en *Respira*?
- ¿Qué nivel de tecnicidad presenta el lenguaje empleado por los profesionales sanitarios?
- ¿Puede esta serie emplearse como recurso didáctico en la enseñanza de la traducción médica?

3. MÉTODO

Este estudio explora la comunicación médica en la serie española *Respira* (2024) desde una perspectiva cualitativa basada en el análisis de corpus. A continuación, se detalla la metodología empleada. En primer

lugar, se visionaron los ocho episodios que conforman la primera temporada de la serie. En segundo lugar, se extrajeron automáticamente los subtítulos intralingüísticos y se elaboró un archivo de texto para cada episodio. En tercer lugar, se volvieron a visionar los episodios de la serie para contrastar los subtítulos con los diálogos originales. En los casos en los que se detectaron discrepancias, las transcripciones se editaron manualmente para incorporar elementos omitidos debido a las limitaciones espaciotemporales propias de la subtitulación. Tras una lectura detenida de cada transcripción, se identificaron y anotaron los elementos lexicales más sobresalientes de las interacciones médicas que aparecen en cada episodio. Estos elementos fueron consultados en el Diccionario de términos médicos (RANM, 2011) y, posteriormente, analizados con Sketch Engine (Kilgarriff *et al.*, 2014), una herramienta de análisis textual en línea que facilitó la búsqueda de colocaciones y concordancias.

3.1. LA SERIE

Respira, creada por Carlos Montero para Netflix y estrenada en 2024, retrata el día a día de un grupo de médicos y residentes del hospital Joaquín Sorolla de Valencia, quienes enfrentan los múltiples desafíos de su profesión. La serie tiene una marcada carga política y social, centrando su trama en la crisis de la sanidad pública y la amenaza de privatización del sistema. Este conflicto plantea un dilema ético central: los protagonistas deben decidir si sumarse a una huelga general del personal sanitario o continuar atendiendo los casos más urgentes. A este eje argumental se suman diversas historias paralelas que exploran los dramas individuales de los personajes, relacionados con el suicidio, el consumo de drogas y el abuso sexual, entre otros. En definitiva, los creadores construyen una narrativa que no se centra exclusivamente en los casos clínicos, sino que los entrelaza con cuestiones éticas, políticas y sociales.

4. RESULTADOS

Como se señaló en el apartado anterior, la serie examinada no gira exclusivamente en torno a casos clínicos. Por ello, y en consonancia con los objetivos de este estudio, el análisis se ha restringido a las interacciones de carácter estrictamente médico, que tienen lugar entre profesionales sanitarios, principalmente, en el área de urgencias y en el quirófano.

Los resultados del análisis indican que la comunicación entre expertos en Respira se caracteriza por el uso de terminología específica y de diversos recursos lingüísticos, entre los que destacan las siglas y los acrónimos, las abreviaturas, las metonimias y las elipsis.

4.1. TÉRMINOS Y UNIDADES FRASEOLÓGICAS ESPECIALIZADAS

Las interacciones entre profesionales en la serie objeto de estudio están marcadas por la presencia de terminología específica relacionada con procedimientos médico-quirúrgicos, enfermedades y medicamentos. A continuación, se presentan algunos ejemplos ilustrativos:

- Dispositivos: bisturí, seda, separador.
- Procedimientos: cesárea, ligadura, toracotomía.
- Enfermedades: Alzheimer, fibrosis quística.
- Medicamentos: cisplatino, metamizol, tamoxifeno.

Algunos de los términos presentes en el corpus son extranjerismos, concretamente anglicismos (por ejemplo, clamp) y latinismos (por ejemplo, abruptio). Por otro lado, algunos son epónimos (por ejemplo, maniobra de Pringle, pinzas de Rochester, válvula de Heimlich). Asimismo, otros son el resultado de un proceso de derivación morfológica. Se trata, en la mayoría de los casos, de verbos muy específicos

formados a partir de un sustantivo mediante la adición de un sufijo (por ejemplo, bradicardizar, clampar, hipotensar) o de un prefijo y un sufijo a la vez (por ejemplo, desaturar, intubar).

Además de los términos mencionados, en el corpus aparecen unidades fraseológicas especializadas, es decir, combinaciones léxicas formadas por al menos un término y caracterizadas por cierto grado de fijación (Aguado de Cea, 2007). A continuación, se muestran algunos ejemplos representativos de unidades fraseológicas especializadas, organizados según su estructura morfosintáctica:

- Sustantivo + adjetivo: bradicardia fetal, hemotórax bilateral, hematoma subdural.
- Sustantivo + verbo: bajar la tensión, reducirse un tumor, subir la saturación.
- Verbo + (preposición) + sustantivo: administrar Lorazepam, entrar en parada, poner anestesia.
- Sustantivo + preposición + sustantivo: carro de paradas, puntos de sutura, saturación de oxígeno.

Los términos y las unidades fraseológicas especializadas identificados en el corpus presentan distintos niveles de tecnicidad. Algunos, como clamp, carro de paradas o hemotórax bilateral, son altamente especializados, mientras que otros, como Alzheimer, bisturí o puntos de sutura, se utilizan también fuera del ámbito médico.

4.2. SIGLAS Y ACRÓNIMOS

En el corpus aparecen siglas y acrónimos relacionados con procedimientos médicos, parámetros clínicos, técnicas diagnósticas y categorías del personal médico, como muestran los siguientes ejemplos:

- (1) Iniciamos RCP. Ponle un miligramo de adrenalina.
- (2) ¿Su INR está en rango?
- (3) May, necesito una Eco-FAST.
- (4) ¿Cuántos R1 tenemos en el hospital? Quiero que vengan todos a ayudar.

RCP, en (1), corresponde a la sigla de Reanimación Cardiopulmonar, un procedimiento de emergencia destinado a restablecer la respiración y la circulación de un paciente que ha sufrido una parada cardiorrespiratoria.

INR, en (2), alude al International Normalized Ratio (Índice Internacional Normalizado), un parámetro que permite evaluar la coagulación sanguínea.

Eco-FAST, en (3), hace referencia a una técnica de evaluación ecográfica utilizada en contextos de trauma para detectar posibles hemorragias internas. Se trata de un acrónimo híbrido que combina una abreviatura en español (Eco, de ecografía) con un acrónimo en inglés (FAST, de Focused Assessment with Sonography for Trauma).

R1, en (4), designa a un Residente de primer año y se emplea para identificar a los médicos en formación dentro del sistema de residencia médica.

4.3. ABREVIATURAS

En el corpus se han identificado diversas formas reducidas de palabras, obtenidas mediante la supresión de una o varias de sus partes. Los ejemplos que se presentan a continuación incluyen formas abreviadas de otorrinolaringólogo, cricotirotomía, ecógrafo, leucocitos y noradrenalina:

- (5) ¿Qué hacemos, avisamos al otorrino y que haga una crico?
- (6) Necesito el eco portátil para ver si el feto está bien.

(7) En los análisis se muestra un aumento de los leucos y el láctico un poco elevado.

(8) Inicio bomba de nora.

Estas formas reflejan distintas estrategias de abreviación. Por un lado, crico (5), que designa un procedimiento quirúrgico de emergencia destinado a abrir la vía respiratoria, y nora (8), que hace referencia a un fármaco utilizado en situaciones de riesgo vital, son ejemplos de abreviaturas por supresión de varias partes del término original. Por otro lado, otorrino (5), eco (6) y leucos (7) ejemplifican reducciones finales; en el caso de leucos, además, se conserva la marca morfológica del plural.

4.4. METONIMIAS

La comunicación entre profesionales en la serie objeto de estudio se caracteriza por el uso de metonimias. En concreto, se observan casos en los que instrumentos o procedimientos reciben el nombre del médico o cirujano que los inventó, así como situaciones en las que los pacientes son identificados mediante su número de cama. Este mecanismo lingüístico se ilustra en ejemplos que se presentan enseguida:

(9) Bisturí. Kocher y separador. Gasas.

(10) Dos portas con reabsorbible 4/0 y dos Adson sin dientes.

(11) Es por la pérdida de sangre, la anestesia y la Kristeller.

(12) Biel, pide el informe del 18.

En (9), Kocher alude a las pinzas de Kocher, un instrumento de agarre habitual en cirugía; mientras que Adson, en (10), hace referencia a las pinzas de Adson, comúnmente empleadas en procedimientos de sutura.

En (11), Kristeller nombra la maniobra de Kristeller, utilizada durante el parto para facilitar la expulsión del feto. Finalmente, en (12), 18 se emplea como designación metonímica del paciente ubicado en la cama número 18.

4.5. ELIPSIS

En el corpus aparecen distintos tipos de elipsis. Por un lado, se identifican casos de elipsis léxica, en los que se omiten uno o más elementos dentro de un grupo sintagmático. Por otro lado, se observan casos de elipsis verbal, en los que se suprimen tanto el verbo como otros elementos oracionales, lo que da lugar a enunciados fragmentarios. Los ejemplos que siguen permiten ilustrar ambos tipos de elipsis:

(13) ¡Corre! Llama a un adjunto. Está vomitando sangre.

(14) Hay que parar la hemorragia con un balón. Llama a alguien de digestivo. ¡Corre!

(15) Luego tendrías que hacer intradérmica, si es que sabes hacerla, porque es que no le puede quedar cicatriz a la chavala en la cara.

(16) Mira el pulmón izquierdo. ¿Por qué no le hiciste un tórax ayer?

En (13) y (15), se suprime el núcleo del sintagma nominal, lo que reduce este último a un solo elemento: adjunto (por médico adjunto) e intradérmica (por sutura intradérmica), respectivamente. Por su parte, los ejemplos (14) y (16) ilustran la omisión de elementos dentro de sintagmas nominales más complejos, como digestivo (por unidad de aparato digestivo) y tórax (por radiografía de tórax).

(17) Niño. Diez años. Semiinconsciente. Vías aéreas comprometidas.

(18) Pinzas, batea e irrigación con salino.

En (17), la oración se reduce a una sucesión de términos clave, omitiendo verbos, conectores lógicos y otros elementos estructurales, como artículos, pronombres relativos y preposiciones. En cambio, en (18), la omisión del verbo da lugar a una secuencia de sintagmas nominales aislados que funcionan como enunciados directivos.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis del corpus extraído de *Respira* muestran que las interacciones entre profesionales sanitarios en la serie están marcadas por el uso de terminología específica y unidades fraseológicas especializadas, así como por diversos mecanismos de condensación lingüística. Todo ello responde a las exigencias de inmediatez y precisión propias del contexto hospitalario. El uso de siglas, acrónimos, abreviaturas, metonimias y elipsis, que permite transmitir instrucciones claras y concisas, puede interpretarse como una estrategia discursiva orientada a optimizar la eficiencia comunicativa en situaciones críticas. Estos rasgos no solo dotan de verosimilitud al discurso representado, sino que también coinciden con los documentados en estudios sobre el lenguaje médico (Muñoz, 2010; Ruiz Rosendo, 2007).

Asimismo, el análisis ha puesto de manifiesto que el nivel de tecnicidad del lenguaje empleado es elevado, lo que puede dificultar la comprensión para personas ajenas al ámbito médico. Esta complejidad se debe a que la comprensión está estrechamente vinculada al conocimiento compartido entre los interlocutores. El alto grado de tecnicidad no se manifiesta únicamente en el uso de terminología y fraseología especializadas, sino también en la economía lingüística, lograda mediante los mecanismos de condensación previamente mencionados.

Por otro lado, a la luz de los datos analizados, puede afirmarse que *Respira* constituye un recurso útil y motivador para el desarrollo de la competencia terminológica y traductora en el aula de traducción científico-técnica. Su potencial radica no solo en la riqueza terminológica y fraseológica que ofrece, sino también en la posibilidad de contextualizar el uso del lenguaje especializado en situaciones verosímiles. Al abordar temas político-sociales y cuestiones éticas –como las condiciones laborales del personal sanitario, el debate entre sanidad pública y privada, el conflicto entre el derecho a protestar y el deber de atender a los pacientes–, la serie también puede emplearse para fomentar la reflexión del alumnado sobre diferencias culturales.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio constituye una primera aproximación al análisis de series de médicos en español desde una perspectiva lingüística y comunicativa. En particular, se ha analizado la comunicación entre expertos en la serie española *Respira*, con el propósito de identificar sus principales características y el grado de tecnicidad del lenguaje empleado por los profesionales sanitarios.

Asimismo, se ha evaluado la idoneidad de la serie como recurso para la enseñanza de la traducción médica. En un contexto en el que resulta cada vez más necesario formar profesionales que actúen como mediadores interculturales –es decir, con conocimientos tanto técnicos como culturales–, *Respira* ofrece un entorno relevante y motivador para el desarrollo de la competencia cultural.

Al basarse en un corpus reducido, el presente estudio ofrece una visión parcial del lenguaje empleado en las series de temática hospitalaria en español y, en consecuencia, no aspira a proporcionar una caracterización exhaustiva del género. Por ello, futuras investigaciones podrían basarse en un corpus más

amplio, que incluya más temporadas de Respira o incluso más series de médicos. Asimismo, sería interesante analizar hasta qué punto las estrategias utilizadas en la serie para agilizar la comunicación entre expertos reflejan prácticas comunicativas reales, por ejemplo, a través de entrevistas con profesionales sanitarios. Finalmente, otros estudios podrían centrarse en la traducción de la serie, investigando la equivalencia de dichas estrategias y el mantenimiento del nivel de tecnicidad entre la lengua original y la lengua meta.

REFERENCIAS

- Aguado De Cea, G. (2007). La fraseología en las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz Varó, J. Mateo Martínez & F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 53-65). Ariel.
- Bednarek, M. (2018). *Language and television series: A linguistic approach to TV dialogue*. Cambridge University Press.
- Bonsignori, V. (2019). A multimodal analysis of spoken medical English in expert-to-expert interaction in TV programmes. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 37, 115-140.
- Canepari, M. (2018). Using audiovisual material in teaching medical translation to non-medical students. In V. Montalt, K. Zethsen & W. Karwacka (Eds.), *Current challenges and emerging trends in medical translation. MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, 10, 141-176.
- Chaume, F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En R. Agost & F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Kilgariff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine. *Lexicography*, 1(1), 7-36.
- Laudisio, A. (2015). Popularization of medical and legal language in TV series. In V. K. Bhatia, E. Chiavetta & S. Sciarrino (Eds.), *Variations in specialized genres: Standardization and popularization* (pp. 183-196). Narr Francke Attempto Verlag.
- Muñoz, N. I. (2010). El argot médico: un registro discursivo complejizado por usos muy diversos. *Hologramática*, 2(6), 171-188.
- Real Academia Nacional de Medicina de España. (2011). *Diccionario de términos médicos*. <https://dtme.ranm.es/>
- Ruiz Rosendo, L. (2007). El predominio del inglés en el lenguaje científico: características del lenguaje médico español en la actualidad. *POLISSEMA – Revista De Letras Do ISCAP*, 1(7), 85-113.
- Vignozzi, G. (2020). “Multiple GS Ws to the chest. BP 90 over 60. Pulse in the 120s. Push 1 of epi!” A preliminary study on the representation of spoken medical English in *Grey’s Anatomy*. *Lingue e Linguaggi*, 40, 187-209.
- Villalba Jiménez, R. (2015). La medicina en televisión: implicaciones para la traducción. El caso del doblaje de las series sobre médicos. *Sendebarr*, 26, 1-28.

Cuerpo, ciencia, tecnología y sociedad contemporánea

1. INTRODUZIONE

Vi sono luoghi in cui la parola filosofica si fa architettura dell'invisibile, e vi sono momenti in cui il pensiero si curva sulle soglie dell'umano per interrogarne il senso più profondo. È su questo crinale, tra visione e legge, tra mito e progetto politico, che Platone (2000) edifica nella *Politéia* la forma ideale della città giusta. Ma ogni costruzione, anche la più alta, reca in sé il suo punto cieco: l'altro. L'ospite inatteso, il portatore di un'origine altra, l'uomo che varca le soglie della polis senza appartenerele. Che fare di lui? Come disporlo nello spazio della convivenza? Quale destino assegnargli? Domande antiche, eppure ardentemente attuali, che risuonano nella tensione tra l'ordine e la pluralità, tra il medesimo e il differente. Nel tempo in cui l'ospitalità era sacra, quando lo straniero era accolto come epifania divina, come enigma da ascoltare e non come minaccia da allontanare, l'umano si misurava nella capacità di offrire riparo e parola. L'Odissea ce lo ha insegnato: il racconto di Ulisse, offerto al silenzio dei Feaci, non è solo la memoria di un uomo, ma il gesto originario del dire sé, il fondamento della civiltà narrativa. In Platone, invece, si percepisce la svolta: l'alterità non è più cifra fondante del vivere insieme, ma scarto da regolare, corpo da espellere oltre le mura, voce da zittire. La polis perfetta non contempla l'asimmetria, non conosce l'incompiutezza dell'identità, non tollera l'inquietudine dell'altro. È da questo nodo teoretico, carico di conseguenze storiche e simboliche, che si dipana la riflessione pedagogica sulla comunità e sulla community digitale. Perché ciò che era il confine della polis, oggi è il perimetro invisibile delle reti sociali. L'antico gesto del ban, del bandire, del condurre fuori, si è fatto clic, algoritmo, esclusione silente e automatica. Le community – territori della comunicazione accelerata e della relazione disincarnata – si presentano come nuove forme di aggregazione, ma custodiscono, spesso, i tratti oscuri del controllo, della selezione, della chiusura all'alterità.

2. TRASFORMARE IL CLIC IN VOCE: PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE DELLA COMMUNITY

In un mondo dove la connessione ha sostituito la prossimità, e la visibilità ha soppiantato l'ascolto, la domanda radicale è: come educare ancora alla comunità? Come rendere le community spazi ospitali, luoghi dell'incontro e non della segregazione? Come trasformare il reticolo digitale in tessuto relazionale, e il profilo online in soggetto narrante e narrato? Se l'identità si dice nel racconto, e se il racconto esige uno spazio d'ascolto, allora solo una pedagogia dell'accoglienza può salvare il senso del convivere. Occorre, dunque, riscoprire la paideia come arte dell'incontro: non come esercizio tecnico, ma come forma di vita; non come addestramento all'efficienza, ma come costruzione del legame. In un'epoca in cui il linguaggio rischia di ridursi a scambio di segni svuotati, solo la parola narrante – parola che accoglie, che riconosce, che si espone – può restituirci una comunità pensante. Una comunità in cui l'educazione non sia più dispositivo di conformazione, ma spazio di emersione dell'umano, nella sua irriducibile molteplicità. Perché, in fondo, educare alla comunità non significa insegnare a vivere con gli altri, ma a vivere per l'altro. Non a tollerare, ma a comprendere. Non a inserire, ma a coabitare. È questa la sfida più alta della pedagogia contemporanea: trasformare la community in *communitas*, il clic in parola, l'esclusione in ascolto, l'interfaccia in volto. E forse, allora, anche l'antica polis potrà tornare a essere,

non la roccaforte della somiglianza, ma la casa fragile e potente della differenza umana. All'interno dell'architettura filosofica della *Politéia*, Platone mette in scena non solo un ideale normativo di giustizia, ma un laboratorio speculativo in cui prende forma una delle questioni più radicali del pensiero politico e antropologico: quale statuto accordare a colui che, pur non appartenendo alla polis, vi giunge come portatore di un'identità altra, inscritta in ritualità, linguaggi e culti differenti, eppure rispettosa dell'ordine giuridico condiviso? Il filosofo si confronta con l'enigma dello straniero che non è nemico, ma nemmeno assimilabile, e che interroga l'ordine dall'interno, senza intaccarne formalmente le regole, ma eccedendole simbolicamente. Questo interrogativo, che si innalza con apparente semplicità, apre in realtà una faglia profonda nelle fondamenta del convivere: come pensare una comunità che non neutralizzi la differenza, ma che la riconosca come propria condizione di possibilità? Come edificare una forma del vivere insieme che non si risolva nell'unità forzata dell'identico, ma accolga l'alterità come tensione costitutiva? La domanda di Platone è, in tal senso, una domanda che riguarda il cuore stesso dell'umano, colto nella sua doppia esigenza di appartenenza e di eccentricità, di radicamento e di erranza. Tale riflessione si situa in un momento di cesura storica: il tramonto dell'etica arcaica dell'ospitalità (*xenia*), che per secoli aveva assegnato allo straniero una dignità sacra, si accompagna all'ascesa di un ordinamento razionale e istituzionale che mira all'ordine e alla stabilità. In Omero, l'ospitalità non è gesto filantropico o regolamento civile, ma rito cosmico: accogliere lo straniero è riconoscere l'ignoto come parte del mondo, è dare spazio all'enigma come condizione dell'umano. L'incontro tra Alcino e Ulisse lo dimostra in modo esemplare: non si accoglie un nome, né un'identità predefinita, ma un racconto, un logos, un intreccio di dolori, astuzie, memorie e silenzi. L'ospitalità si fa così spazio epistemico e poetico, soglia in cui l'identità si narra e si conosce attraverso lo sguardo dell'altro. Questo paradigma della *xenia* – come forma narrativa della relazione, come esposizione di sé al riconoscimento – viene disatteso nella costruzione platonica della città. Il legislatore della *Politéia* non contempla il racconto, ma la norma; non l'ascolto dell'alterità, ma la conformazione all'identico. Chi non si adegua viene escluso, “accompagnato oltre le mura”, espulso dal corpo organico della polis. La comunità ideale si regge su un'omogeneità prescrittiva, e la differenza, invece che risorsa, si fa disfunzione da sanare, devianza da correggere, rischio da neutralizzare. In questo slittamento dal focolare narrante alla cinta muraria della città perfetta, si consuma un passaggio epocale: l'ospitalità, da principio ontologico e sacro, si trasforma in problema politico e disciplinare. Se in Omero accogliere significa offrire parola e ascolto, in Platone l'accoglienza diventa subordinata alla compatibilità. L'altro può restare solo se rinuncia a ciò che lo rende altro. L'identità collettiva si costruisce per esclusione, non per integrazione dialogica.

3. SIMULACRI DI COMUNITÀ: EDUCARE NEL TEMPO DELLE ESPULSIONI SILENZIOSE

La riflessione contemporanea, soprattutto quella di Derrida (1997), riprende questa tensione, mettendone in luce la drammaticità filosofica. L'ospitalità autentica, ci ricorda il filosofo, non è mai regolata dalla trasparenza della legge: essa abita la notte, il regno dell'ambiguità e dell'asimmetria. Accogliere, nella sua forma radicale, significa rinunciare a conoscere in anticipo, rinunciare a dominare l'altro, accettare l'irriducibilità del suo enigma. L'ospitalità è sempre rischio: rischio di essere trasformati, di essere interrogati, di dover rivedere le proprie coordinate identitarie. In questo senso, accogliere l'altro è anche un gesto etico verso se stessi: è riconoscere l'abisso che l'altro porta con sé come specchio dell'abisso che ci abita. Ulisse, accolto non per ciò che è, ma per ciò che racconterà, rappresenta il paradigma di un'identità in cammino, di un sé che si dice solo nella parola e nella relazione. La *xenia* omerica è, dunque, molto più di un codice culturale: è la premessa di un'antropologia del riconoscimento, un'etica dell'ascolto, una pedagogia dell'apertura. In definitiva, l'antichità ci restituisce una duplice visione della comunità: da un lato quella arcaica, ospitale, narrante, fondata sulla sacralità della parola e sull'ospitalità come fondamento del politico; dall'altro, quella platonica, ordinatrice, esclusiva, tesa a salvaguardare

l'integrità del corpo civico attraverso l'espulsione dell'alterità. Il confronto tra queste due visioni – tra la polis come spazio dell'uniformità e il focolare come luogo del racconto – rappresenta ancora oggi il nodo irrisolto del nostro stare insieme: come costruire comunità che non temano la molteplicità? Come educare all'incontro, alla differenza, alla complessità dell'umano? E infine: quale pedagogia può restituire al gesto dell'ospitalità la sua profondità antropologica, etica e simbolica? È in questo interrogativo – antico e mai esaurito – che si radica la possibilità di una convivenza che sia, davvero, umana. È nella frattura tra inclusione e rifiuto, tra apertura e chiusura, che si inserisce con lucidità tragica la riflessione di Karl Raimund Popper (1945), il quale, sopravvissuto all'oscurità dei totalitarismi novecenteschi, individua nel gesto platonico dell'“accompagnare fuori” non una semplice misura ordinativa, ma l'archetipo teorico dell'espulsione sistematica. Dietro l'apparente neutralità del verbo, si cela per Popper una matrice ideologica che prefigura l'orrore della deportazione: il progetto di una polis perfetta – tanto ordinata quanto intollerante – poggia sull'idea che l'alterità, per quanto pacifica, rappresenti sempre una minaccia da contenere, da rimuovere, da collocare al di là del confine. L'utopia dell'ordine assoluto genera, quasi per necessità logica, la topografia dell'esclusione. Seguendo il filo di questa genealogia, che lega il pensiero politico classico ai disastri della modernità, emerge un principio essenziale, tanto epistemologico quanto pedagogico: non vi è autentica comunità dove manca la capacità di ospitare la pluralità, di convivere con la frizione del dissimile, di dialogare con la dissonanza. La democrazia, nella sua forma più profonda, non si fonda su una fragile tolleranza passiva, ma sull'accettazione radicale della differenza come condizione generativa del politico. Ogni società che costruisce muri – siano essi fisici, simbolici o digitali – e seleziona chi è degno di parola e chi deve essere ridotto al silenzio, cessa di essere comunità e diventa identità armata, pronta a difendersi da tutto ciò che le appare estraneo. In tale prospettiva, l'autentica polis non è una cittadella fortificata, ma un tessuto relazionale fatto di intrecci narrativi e di ascolto silenzioso; non si definisce per ciò che esclude, ma per ciò che è in grado di accogliere. Ecco perché, se queste riflessioni valgono per ogni forma di organizzazione sociale, esse assumono un'urgenza del tutto nuova quando osserviamo le configurazioni delle community digitali: spazi della connessione globale che, pur apparentemente inclusivi, riproducono logiche antiche di esclusione sotto forme nuove, dissimulate dall'efficienza tecnologica. L'atto di bannare, apparentemente innocuo, ripete in chiave digitale il gesto della cacciata, del silenziamento, dell'esilio. L'interfaccia diventa il nuovo confine, l'algoritmo il nuovo legislatore. Così, l'archetipo platonico dell'omogeneità coercitiva si perpetua, trasfigurato in dinamiche di controllo invisibili ma pervasive, che selezionano le voci, modellano le presenze, determinano chi resta e chi scompare. In questa grammatica dell'espulsione aggiornata, la community rischia di farsi simulacro della *communitas*, contraffazione tecnologica di una relazione che non avviene. Da qui sorge una questione decisiva, non solo pedagogica ma ontologica: le community digitali sono davvero spazi abitabili dell'umano, o sono semplici dispositivi di aggregazione funzionale? Sono comunità dialogiche o bolle algoritmiche? E quale dev'essere, allora, il compito dell'educatore in questa nuova ecologia della relazione interconnessa? Occorre ripensare radicalmente il concetto stesso di community, riconfigurandolo alla luce di una ermeneutica dell'accoglienza, capace di opporsi alle logiche della selezione automatica e del mutismo forzato. Solo così sarà possibile generare spazi digitali che siano polis immateriali, luoghi dove l'incontro sia reale, dove la parola dell'altro non sia ridotta a rumore, ma riconosciuta nella sua vulnerabile gravidanza. La rete, allora, cessa di essere supporto tecnico e diventa locus relazionale, spazio politico e antropologico, scenario della coabitazione possibile. Da ciò discende l'urgenza di una *paideia* digitale: non più ridotta a didattica emergenziale o a mera alfabetizzazione operativa, ma intesa come formazione integrale alla responsabilità, alla critica, alla cittadinanza relazionale. È solo attraverso una tale *paideia* che le nuove vulnerabilità – dal cyberbullismo alla proliferazione delle fake news – potranno essere lette, comprese e affrontate, trasformando il sapere pedagogico in pratica di resistenza simbolica, etica della complessità, costruzione del legame. Le competenze digitali, in questa visione, non sono competenze tecniche isolate, ma capacità di abitare consapevolmente l'interdipendenza, di navigare nella pluralità senza ridurla a uniforme consenso.

L'identità digitale non è una somma di dati, ma un processo di riconoscimento, un *ethos* quotidiano dell'abitare-in-relazione. È qui che la pedagogia si fa scienza dell'incontro: sapere rigoroso, ma anche arte sottile, capace di coniugare episteme e *sophia*, normatività e ascolto. In tale orizzonte, educare diventa allora generare comunità che non si fondano sull'esclusione, ma sull'inclusione consapevole; che non cancellano l'altro, ma lo convocano come parte costitutiva dell'orizzonte comune.

4. POLIS DI VOCI: PER UNA COMUNITÀ NARRANTE NELL'EPOCA DELLE CONNESSIONI

Le community digitali, se pensate come nuove agenzie educative, possono dischiudere un'opportunità straordinaria: quella di trasformarsi da piattaforme di contatto in veri e propri luoghi di significazione condivisa, dove la narrazione di sé non è travestimento, ma verità processuale, identità in divenire. In questa prospettiva, l'eredità di Max Scheler (1928) e Paul Ricoeur (1990) si rivela fondamentale. Scheler, con la sua idea di persona come singolare universale, ci ricorda che l'uomo non può essere ridotto a categorie: egli è sempre eccedente, imprevedibile, plurale, inquieto. È questa inafferrabilità a fondare la sua libertà, la sua etica, la sua irriducibilità a ogni dispositivo normativo. E proprio per questo, come Ricoeur insegna, l'identità personale non si dà mai come dato, ma si costruisce nel racconto, nella memoria, nella relazione con l'altro. Il racconto di sé, nelle sue tensioni tra ipse e idem, non è mai coincidenza assoluta, ma apertura, scarto, eccedenza. È attraverso la narratività che l'uomo si riconfigura nel tempo, riannodando il passato, proiettandosi nel futuro, e abitando con responsabilità il presente. In questa temporalità densa, che Agostino chiamava "presente del presente", si gioca il senso profondo dell'essere umano: essere-in-relazione, soggetto narrante e narrato, voce che si espone e ascolta. La comunità, allora, non è mai puro spazio geometrico o aggregato funzionale, ma scena del riconoscimento. Luogo fragile e potente in cui l'uomo racconta sé stesso, ed è raccontato, nella pluralità delle sue identità, nei molteplici volti del suo *polýtropos*. E solo laddove tale narratività è possibile, laddove essa si fa ascolto, silenzio, risposta, può emergere una vera educazione alla convivenza. È qui, infine, che la pedagogia si mostra nella sua altezza più propria: non come tecnica, ma come sapienza del legame. Essa non si limita a insegnare, ma si fa custode delle condizioni del racconto, della parola che unisce, del gesto che accoglie. Perché ogni comunità – sia essa reale o virtuale – vive, si trasforma e perdura solo là dove l'altro non viene espulso, ma riconosciuto come parte essenziale dell'umano. E là dove si narra, si abita. Dove si ascolta, si educa. Dove si accoglie, si fonda la possibilità di una nuova, fragile, irrinunciabile polis. La comunità – reale o virtuale – diviene così il teatro privilegiato del racconto del sé. Non vi è narrazione senza ascolto, e non vi è ascolto senza un altro a cui rivolgersi. Ogni comunità è, dunque, scena sempre aperta, spazio di esposizione e di ricezione, luogo in cui l'identità si costruisce nello specchio dell'alterità. Ed è per questo che oggi, nell'epoca della convivenza digitale, anche le social community assumono – al pari della scuola e della famiglia – il ruolo di nuovi ambienti educativi. In questi spazi interattivi, nei quali l'umanità si inscena attraverso un profilo, si costruisce una nuova forma di narratività: non più solo espositiva, ma performativa, capace di generare realtà relazionali. Qui, la soggettività – sempre in movimento, come costellazione in espansione – esercita la propria vocazione al racconto e all'incontro, dando forma a una *paideia* contemporanea, che non separa il dire dal vivere, il virtuale dal reale, ma li ricompone in un orizzonte comune, educativo e umano. In definitiva, è attraverso la narratività, e solo attraverso essa, che l'uomo esplora se stesso, riconosce l'altro e si radica nel mondo. Raccontarsi, oggi come nell'antichità, non è un lusso, ma una necessità antropologica: è la via per abitare la complessità, per trasformare la rete in comunità, e la parola in gesto di cura. Nel cuore di ogni riflessione sulla comunità – sia essa concreta o digitale, arcaica o ipermoderna – si annida un interrogativo ineludibile che tocca l'essenza stessa dell'umano: che cosa significa abitare insieme? E, più radicalmente, come è possibile educare a un abitare che non sia mera contiguità spaziale o condivisione funzionale, ma esperienza vissuta del legame, riconoscimento dell'altro come volto, come parola, come differenza? La

communitas, nel suo significato originario, non è mai semplice aggregato di individui, bensì vincolo simbolico, tessitura di reciprocità e responsabilità. Essa non nasce dal possesso, ma dalla mancanza: è ciò che si dà nell'offerta, nella cura, nel racconto condiviso. È spazio dell'inter-esse, del trovarsi tra, dell'esserci gli uni per gli altri nella precarietà dell'esistenza. La comunità è, dunque, luogo educativo per eccellenza: spazio generativo in cui il soggetto si forma nell'incontro con l'alterità, nella dialettica tra sé e mondo, tra sé e l'altro da sé. E tuttavia, nel nostro tempo, la comunità si trova a confrontarsi con una sua figura in apparenza affine ma nella sostanza profondamente diversa: la community digitale. Essa si presenta come moltiplicazione delle connessioni, come espansione delle relazioni, come nuovo habitat della socialità. Ma questa promessa, se non accompagnata da un'elaborazione critica e pedagogicamente fondata, rischia di tradursi in una simulazione del legame, in una socialità disincarnata, frammentata, talora escludente. La community, per sua struttura, tende infatti a operare per prossimità algoritmica, per affinità selettive, più che per autentico incontro con la differenza. Ed è qui che sorge la questione pedagogica nella sua interezza. La pedagogia è, in questo scenario, chiamata non solo a decifrare, ma a ripensare e rifondare il senso dell'abitare educativo all'interno della nuova ecologia digitale. Essa deve interrogare le community non come semplici ambienti tecnologici, ma come dispositivi antropologici e simbolici che plasmano il modo in cui l'individuo si percepisce, si racconta, si relaziona. Il compito educativo non può limitarsi a fornire strumenti tecnici per la navigazione digitale, ma deve generare consapevolezza, discernimento, etica della presenza e dell'ascolto.

5. CONCLUSIONI

Educare alla comunità, oggi, significa allora educare nella e attraverso la rete, ma senza smarrire la vocazione profonda dell'educazione: far emergere l'umano nell'uomo, renderlo capace di coabitare con l'altro, di accogliere il dissonante, di convivere nel conflitto senza ricorrere all'espulsione. Si tratta, in altri termini, di coltivare un'intelligenza relazionale e narrativa, una capacità di cura che si estenda anche agli ambienti digitali, trasformandoli da luoghi di sorveglianza e consumo identitario in spazi di responsabilità reciproca e di co-appartenenza. Il rischio, se non si assume questa sfida, è duplice: da un lato, una comunità che si chiude in sé stessa, incapace di ospitare l'alterità; dall'altro, una community che moltiplica connessioni ma dissolve i legami. In entrambi i casi, viene meno quella forma alta e fragile dell'umano che si chiama educazione. La pedagogia è allora chiamata a farsi arte del legame: un'ermeneutica della presenza, una poetica del raccontarsi, una politica del riconoscimento. Solo così sarà possibile abitare, anche nei mondi interconnessi, una comunità che non sia simulacro, ma spazio generativo di senso, di libertà e di dignità condivisa. Una comunità, infine, dove l'altro non sia mai bannato, ma sempre convocato, ascoltato, riconosciuto: perché educare è, in fondo, l'atto più radicale di resistenza contro ogni forma di espulsione dell'umano.

BIBLIOGRAFIA

Derrida, J. (1997). *De l'hospitalité*. Calmann-Lévy.

Plato. (2000). *La Repubblica* (F. Ferrari, trad.). BUR Rizzoli.

Popper, K. R. (1945). *The open society and its enemies*. Routledge.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Scheler, M. (1928). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Niemeyer.

ESTRATEGIAS DE AUTOCUIDADOS CON REALIDAD VIRTUAL CON FINES NEUROPSICOLÓGICOS EN PACIENTES CON ICTUS

DIEGO FERNÁNDEZ-LÁZARO

Área de Histología y Grupo de Investigación en Neurobiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid

GEMA SANTAMARÍA

Departamento de Anatomía y Radiología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Valladolid, Campus de Soria

1. INTRODUCCIÓN

El accidente cerebrovascular (ACV) o ictus es una condición médica grave que ocurre por afectación de los vasos sanguíneos responsables de la irrigación del sistema nervioso central. Esta patología se produce cuando el flujo de sangre a una parte del cerebro se interrumpe o reduce por la oclusión de una arteria o por la rotura de los vasos sanguíneos. Como resultado de esta perturbación del suministro sanguíneo, el tejido cerebral se ve privado de oxígeno y nutrientes, lo que da lugar a una disfunción cerebral localizada que puede tener consecuencias fatales para el paciente. Según los criterios de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el ictus se define como una afectación cerebral localizada no convulsiva que dura más de 24 horas, y cuyas lesiones son visibles en estudios de imagen como la tomografía computarizada o la resonancia magnética.

Atendiendo a la causa, el ACV se clasifica en dos tipos, el ACV isquémico y el ACV hemorrágico. El ACV isquémico se produce por una oclusión arterial que impide el flujo sanguíneo hacia una determinada zona del parénquima cerebral, que si se mantiene el tiempo suficiente provocará una falta de oxígeno y la consiguiente muerte celular. Por otro lado, el ACV hemorrágico es causado por la rotura de los vasos sanguíneos cerebrales, lo que provoca la extravasación de sangre fuera del lecho vascular, generando un daño cerebral considerable en la región afectada. Entre 80 y 85 % de los ACV son isquémicos, mientras que del 20 al 15 % restante son hemorrágicos: hematomas intracerebrales y hemorragias subaracnoideas. El riesgo de ACV recurrente es del 26 % en los primeros 5 años y del 39 % dentro de los 10 años.

El ACV no solo tiene un impacto significativo en la salud del paciente, sino también en los sistemas de salud de los países. La Sociedad Española de Neurología (SEN), indica que el ACV es la primera causa de muerte en mujeres y la segunda en hombres en España. Además, el ACV se ha convertido en la principal causa de discapacidad permanente en adultos en España, lo que supone unos costes sociosanitarios muy elevados, entorno al 3-6 % del gasto sanitario total. Se estima que alrededor del 90 % de los pacientes que han sufrido un ACV experimentan secuelas de por vida, de los cuales un 30 % no pueden realizar las actividades de la vida diaria (AVD) de forma independiente y el 20 % pierden la capacidad de caminar solos. Según los datos disponibles del Instituto Nacional de Estadística (INE), la incidencia anual de ACV en España es de 187,4 casos por cada 10⁵ habitantes, lo que supone un total de 71.780 diagnósticos nuevos cada año. El riesgo de sufrir un ACV aumenta con la edad del paciente, por lo que la prevalencia aumenta de forma exponencial a partir de los 55 años. Como resultado, entorno al 21 % de la población española mayor de 60 años presentará un riesgo elevado de sufrir un ACV en los próximos 10 años.

1.1. SINTOMATOLOGÍA Y FACTORES DE RIESGO

La sintomatología del ACV puede variar considerablemente dependiendo de la región cerebral afectada, así como de la naturaleza de ACV, isquémico o hemorrágico. Entre los síntomas más comunes se encuentra la hemiparesia, que afecta al 80 % de los pacientes y se caracteriza por la pérdida de fuerza en un hemicuerpo (cara, extremidad superior e inferior homolaterales), junto con problemas de equilibrio y propiocepción. Otro síntoma frecuente es la monoparesia, debilidad o parálisis parcial que afecta una sola extremidad superior en el 77,4 % de los pacientes afectados con ACV. Además, los pacientes también pueden presentar un conjunto de síntomas no motores como la dificultad en el habla, la pérdida de sensibilidad o la sensación de hormigueos en el hemicuerpo afecto, la pérdida súbita de visión en un ojo o los dos, dolores de cabeza intensos y deterioro cognitivo. Los déficits cognitivos suelen ir acompañados de problemas de atención, concentración y problemas de aprendizaje de nuevos conceptos. Todo ello influye negativamente en la capacidad del paciente para realizar las AVD, especialmente al inicio del periodo de rehabilitación.

De esta patología cerebral se derivan un conjunto de problemas, que desencadenan discapacidades con deficiencias motoras, sensoriales, visuales, emocionales y mentales. Por tanto, el grado de discapacidad varía según la causa, la gravedad y la topografía del daño cerebral sufrido. La principal causa de discapacidad son las secuelas motoras, siendo la hemiplejía el trastorno más común. Las afasias y los síndromes demenciales severos se reconocen con facilidad; sin embargo, la heminegligencia, el deterioro cognitivo leve, los cambios de personalidad y las alteraciones emocionales tienden a ser ignorados. Las alteraciones emocionales en particular, ansiedad, tristeza, llanto o anhedonia son interpretadas como reacciones naturales a la pérdida de la capacidad física. Hasta en el 50 % de los pacientes de ictus tienen una discapacidad residual, capacidad cognitiva insuficiente y/o salud mental deficiente. Además, los pacientes con ACV suelen requerir mayor atención psiquiátrica y psicológica, que los pacientes afectados por otras enfermedades crónicas no transmisibles, lo que supone un aumento de los costos propios de la atención sanitaria. El costo del tratamiento del ACV en España es significativo. En 2015, el informe estadístico de enfermedades cardiovasculares de la *European Heart Network* estimó que el coste total del tratamiento del ACV en el país ascendió a 2.908 millones de euros, lo que implica un coste medio de 27711 euros al año por paciente. Este costo incluye tanto los gastos sanitarios como los sociales, siendo estos últimos los que representan una mayor parte.

El ACV está asociado a numerosos factores de riesgo, muchos de ellos modificables, pero no todos. Los factores de riesgo que usted puede controlar son responsables de entre el 82 % y el 90 % de todos los ACV: presión arterial alta, obesidad, inactividad física, dieta pobre, tabaquismo. Los ACV isquémicos y hemorrágicos comparten muchos de los mismos factores de riesgo, como presión arterial alta, diabetes y colesterol alto en sangre. Otros factores de riesgo son específicos para cada tipo de ACV. Los coágulos de sangre pueden producirse debido a cardiopatía coronaria, fibrilación auricular, enfermedad de las válvulas cardíacas y enfermedad de las arterias carótidas.

La enfermedad cardíaca, debido a su elevada prevalencia y su asociación con el ictus de mayor gravedad, representa uno de los factores de riesgo más importantes. Puede producirse un sangrado después del uso de medicamentos diluyentes de la sangre. Afortunadamente, gran parte de los factores de riesgo son modificables mediante cambios en el estilo de vida, por lo que un correcto trabajo de prevención y reeducación puede reducir el impacto del ACV en la sociedad.

La edad también es factor de riesgo. Un ACV puede ocurrir a cualquier edad, pero el riesgo es mayor en bebés de menos de 1 año y en adultos a medida que envejecen. La ansiedad, la depresión y los niveles elevados de estrés, así como trabajar muchas horas y no tener mucho contacto con familiares, amigos u otras personas fuera del hogar, pueden aumentar el riesgo de sufrir un ACV. Los antecedentes

familiares y la genética también pueden influir. El riesgo de tener un ACV es mayor si uno de los padres u otro familiar ha tenido un ACV, en particular si esto ocurrió a edad temprana. Algunos genes afectan al riesgo de sufrir un ACV, como los que determinan el grupo sanguíneo. Las personas con sangre del tipo AB (que no es común) tienen un riesgo mayor. Vivir o trabajar en zonas con contaminación en el aire también puede contribuir al riesgo de sufrir un ACV. Otras afecciones médicas, como la apnea del sueño, las nefropatías y las migrañas, también son factores de riesgo. Otros hábitos poco saludables en el estilo de vida, como beber demasiado alcohol, dormir demasiado (más de 9 horas) y consumir drogas ilegales como la cocaína, pueden aumentar el riesgo de sufrir un ACV. La raza y el origen étnico también son factores. En los EE.UU., los ACV son más comunes en adultos de raza negra, nativos de Alaska, indios originarios de EE.UU. e hispanos que en adultos de raza blanca. El sexo puede influir en el riesgo de sufrir un ACV. A edad más joven, los hombres son más proclives que las mujeres a tener un ACV. Pero las mujeres tienden a vivir más tiempo, por lo que su riesgo durante toda la vida de tener un ACV es mayor. Las mujeres que toman píldoras anticonceptivas o usan terapia de reemplazo hormonal tienen un riesgo mayor. Las mujeres también tienen un mayor riesgo durante el embarazo y en las semanas posteriores al parto. La presión arterial alta durante el embarazo, como en la preeclampsia, aumenta el riesgo de sufrir un ACV más adelante en la vida. Las infecciones o afecciones virales, como el lupus o la artritis reumatoide, pueden causar inflamación.

1.2. TRATAMIENTO

Tras el tratamiento farmacológico y/o quirúrgico precoz es fundamental comenzar la rehabilitación basada en un tratamiento mediante fisioterapia y terapia ocupacional. La rehabilitación posictus tiene como objetivo ayudar al paciente a recuperar la máxima funcionalidad posible y mejorar su calidad de vida. La rehabilitación busca estimular la neuroplasticidad cerebral, que es la capacidad del cerebro para reorganizar o reconfigurar su estructura y función formando nuevas conexiones en el tejido adyacente al hemisferio lesionado en respuesta a estímulos ambientales, demandas cognitivas o experiencias conductuales. Para lograr el máximo efecto, el tratamiento debe basarse en un aprendizaje repetitivo, desafiante y motivador para el paciente, favoreciendo su adherencia al tratamiento. Algunos enfoques clásicos son el Método Bobath y el Método Rood, enfocados en la rehabilitación neurológica a través de la recuperación de la sensibilidad y motricidad de los pacientes con ictus, pero tienen diferencias. El Método Bobath se enfoca en la normalización del tono muscular, la postura y el equilibrio, mientras que el Método Rood se enfoca en la estimulación y activación muscular para mejorar el control motor. La terapia convencional suele consistir en sesiones de 60 minutos de duración que se repiten de forma periódica unos 3 días a la semana en donde combinan la realización de manera activa de ejercicios de estiramiento, repetición de movimientos básicos y agarre de objetos adaptados a la capacidad del paciente según el momento de la rehabilitación. Estos ejercicios combinan técnicas neuromusculares propioceptivas o de relajación dirigidas a facilitar el movimiento controlado, disminuyendo la espasticidad y recuperando en la medida de lo posible la sensibilidad en el hemicuerpo afecto.

En los últimos años, se ha reportado el papel fundamental que juegan las neuronas espejo (NE), que son células nerviosas, en la recuperación de los pacientes con ACV. Por este motivo, se ha comenzado a implantar en las sesiones de rehabilitación la terapia espejo (TE) y la novedosa realidad virtual (RV). Ambas, TE y RV, tienen como objetivo estimular las NE favoreciendo la recuperación motora. Se conoce que la implementación de protocolos de rehabilitación post-ACV mediante ejercicio terapéutico favorece la recuperación de las extremidades inferiores. Sin embargo, la recuperación funcional de las extremidades superiores suele requerir un abordaje más intensivo, que además del ejercicio terapéutico,

requiere estrategias especializadas como la TE y la RV con el fin de alcanzar un nivel óptimo de la neuroplasticidad que produzca incrementos en la funcionalidad, y mejoras sobre la calidad de vida de estos pacientes.

2. TERAPIA ESPEJO

2.1. NEURONAS ESPEJO

Las NE se activan tanto al realizar una acción como al observar a otros realizarla. Esto sugiere que las NE juegan un papel importante en la comprensión, el aprendizaje por imitación, la empatía y el aprendizaje de las acciones de otros. Por tanto, las NE son las encargadas de traducir la información obtenida mediante la observación de acciones en estímulos que representan la acción misma, tanto de tipo motor como sensitivo, facilitando el aprendizaje de patrones de movimiento. Las NE se activan de igual manera en el proceso de observación de una acción concreta que durante la realización o ejecución de esas mismas acciones. Por ello, desempeñan un rol esencial en el entendimiento e integración del esquema corporal del paciente, así como de nuevos patrones de movimiento. Además, la activación de las NE en el hemisferio contralateral a la zona lesionada o hemiparética, puede favorecer la inhibición de las vías del dolor, así como la reorganización de la corteza sensorial. Por todo esto se ha planteado que la estimulación de las NE pueda tener efectos antiálgicos o analgésicos y motores, aumentar la funcionalidad y favorecer la independencia del paciente en sus AVD.

2.2. ¿EN QUÉ CONSISTE LA TERAPIA ESPEJO?

La principal técnica rehabilitadora para estimular las NE ha sido clásicamente la TE. Esta estrategia neuro-recuperadora fue desarrollada por Ramachandran y Roger en 1998 y se basa en la retroalimentación visual y somatosensorial que recibe y procesa el sistema nervioso central del paciente que la ejecuta. El protocolo de ejecución del tratamiento se basa en el uso de un espejo entre los 2 hemicuerpos del paciente mirando en dirección al lado sano. Así pues, en el espejo se superpone la imagen del lado sano en el lado parético (lado del cuerpo que presenta debilidad muscular parcial denominada parestesia), creando la ilusión de que ambos hemicuerpos se mueven de manera simultánea y fluida. Este reflejo visual tiene un impacto directo en el proceso de recuperación, ya que se activan las mismas áreas corticales durante la observación y la realización de la acción. De tal manera, que, al observar el movimiento del lado sano, aumenta la excitabilidad cortico-muscular del lado parético. Este proceso favorece la recuperación motora del lado lesionado, mejorando su función.

Se distinguen 3 estrategias principales para aplicar la TE. En la primera estrategia “Uso de la caja espejo”, el paciente mueve el hemicuerpo sano que proyecta el movimiento en el espejo. A su vez, mientras mira el espejo, trata de imitar de forma activa los movimientos con el hemicuerpo parético localizado dentro de la caja del espejo. En la segunda estrategia “Visualización del movimiento”, el paciente mueve el hemicuerpo sano y trata de reproducir mentalmente el movimiento, sin realizarlo con el lado parético. Por último, en la tercera estrategia de tratamiento “Movimientos funcionales bilaterales”, el hemicuerpo parético es movido por el terapeuta imitando el movimiento realizado de forma activa con el hemicuerpo sano frente al espejo. De esta forma permite al paciente la realización de movimientos funcionales con el miembro afectado y el sano simultáneamente.

Hay que considerar que la TE debe ser parte de un programa de rehabilitación más amplio, y puede ser complementaria a otras terapias como la fisioterapia. Las recomendaciones se basan en realizarla de forma intensiva, con sesiones de 20-30 minutos diarios, bajo la supervisión de profesionales de la salud, especialmente de fisioterapeutas o terapeutas ocupacionales.

2.3. ¿QUÉ DICE LA EVIDENCIA SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA TERAPIA ESPEJO EN EL ACCIDENTE CEREBROVASCULAR?

De forma general, la evidencia científica más reciente ha demostrado que la TE es efectiva en la mejora del rendimiento motor de la extremidad superior en pacientes que han sufrido un ACV. En concreto, los estudios han mostrado que la TE consigue mejoras significativas ($p < 0,05$) en la movilidad, habilidad y destreza del miembro afectado, evaluado mediante las escalas "*Fugl-Meyer Assessment for Upper Extremity*" (FMA-UE) la escala Brunstrom y el "*Action Research Arm Test*" (ARAT).

La escala FMA-UE es una de las herramientas más utilizadas y proporciona una evaluación detallada del deterioro motor en pacientes posictus, permitiendo medir cuantitativamente la gravedad del daño en la extremidad superior. En el caso de los pacientes crónicos, se considera que un cambio en la puntuación de la escala FMA-UE es clínicamente significativo cuando hay una variación entre 4 y 7 puntos, mientras que en los pacientes con ictus subagudo es necesario un cambio de 9 y 10 puntos para ser considerado clínicamente significativo. Estos incrementos de puntuación en la escala indican mejoras sustanciales en la movilidad y funcionalidad de la extremidad afectada. Por otra parte, hay que tener en cuenta que una puntuación, en la escala FMA-UE, inferior a 31 se correlaciona con afectación severa, entre 32 y 47 puntos indica capacidad limitada, entre 48 y 52 puntos capacidad notable y entre 53 y 66 indica que el paciente tiene una capacidad total en su extremidad superior.

La escala de Brunstrom también evalúa el rendimiento motor del paciente, siendo el resultado de la escala un indicador fiable de la capacidad de transmitir la funcionalidad motora a las AVD del paciente. Por último, la escala ARAT es una herramienta adecuada para evaluar los movimientos finos de la mano, movimientos más difíciles de integrar en la organización cortical del paciente. Quizá por ello, se puede explicar que las mejoras encontradas en la escala ARAT ($p > 0,05$) son menores a las reportadas con las escalas Brunstrom y FMA-UE ($p < 0,05$) que evalúan el rendimiento motor completo del paciente sin centrarse tanto en los movimientos finos de la mano.

En cuanto a los mecanismos detrás de esta mejora significativa ($p < 0,05$), la TE ha demostrado ser efectiva en la corrección de la información propioceptiva alterada en el hemicuerpo parético, lo que contribuye significativamente a la restauración de la autoconciencia del cuerpo en los pacientes. Este proceso se traduce en una mayor organización cortical, favoreciendo la activación de las áreas cerebrales responsables del control motor y mejorando la calidad de movimiento. El estímulo visual proporcionado por el espejo, que refleja el movimiento del lado sano y lo superpone al lado afectado, no solo actúa como una retroalimentación sensorial, sino que también incrementa la atención y concentración espacial del paciente, elementos clave para la recuperación neurológica. Además, esta técnica fomenta la activación de ambos hemisferios cerebrales, lo que favorece la neuroplasticidad y la reactivación de las redes neuronales asociadas al movimiento. En este sentido, la TE no solo mejora la capacidad motora, sino que también contribuye a una mejor destreza y funcionalidad del miembro afectado.

En cuanto al método más adecuado para aplicar la TE, la evidencia sugiere que la intervención bilateral (aquella que se realiza simultáneamente en ambos lados del cuerpo) es la más eficaz. Este enfoque consiste en que el paciente realice movimientos con el lado sano frente al espejo, mientras intenta replicar esos movimientos con el lado parético. En aquellos casos en los que el paciente no sea capaz de realizar el movimiento, se puede sustituir por un trabajo de imaginación o visualización de la extremidad parética, sin centrarse de forma exclusiva en la extremidad sana.

Tras analizar la evidencia actual, el tratamiento más indicado incluiría una primera sesión de adaptación a la TE. En ella, se presentaría al paciente el material a utilizar, así como se le explicaría el funcionamiento de las NE para que el paciente entienda el método de trabajo de rehabilitación a llevar a cabo y favorecer la adherencia al propio tratamiento. A continuación, se iniciarían las sesiones de rehabilitación de 30

minutos diarios, 5 días a la semana. Se debe iniciar con movimientos básicos de la extremidad superior (flexo-extensión de muñeca, desviación radial y cubital, flexión de codo con la palma mirando al techo o al espejo, entre otros). A lo largo de las sesiones la rehabilitación deberá evolucionar de acuerdo con los cambios que experimente el paciente enfocándose en tareas más funcionales (apretar y soltar pelotas de goma, mover piezas entre diferentes sitios, abrir un tapón de botella, escribir letras en un papel, entre otras) siempre de forma bilateral, ya que ha mostrado resultados más prometedores que la aplicación de la TE unilateral. Las mejoras que experimente el paciente en el rendimiento motor deberían ser significativas a partir de la cuarta semana de tratamiento.

Por último, la recuperación no debe centrarse en exclusiva en el uso de la TE, sino que la terapia más efectiva parece combinar este tipo de técnica con la terapia convencional que incluya técnicas de neurorrehabilitación, terapia manual o estimulación eléctrica. Estas estrategias readaptadoras se utilizan habitualmente en la atención clínica protocolizada de la fisioterapia neurológica para mejorar la función motora, reducir el dolor y mejorar la calidad de vida de los pacientes. La neurorrehabilitación abarca diversas estrategias para entrenar al cerebro y el cuerpo a recuperar funciones perdidas, mientras que la terapia manual implica técnicas manuales para movilizar articulaciones y músculos. La estimulación eléctrica utiliza corrientes eléctricas para estimular nervios y músculos, facilitando el movimiento y la función.

3. REALIDAD VIRTUAL

La RV ha emergido como una herramienta innovadora en el ámbito de la rehabilitación posictus ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la recuperación motora de los pacientes. Esta terapia se apoya en los 3 elementos clave de toda neurorrehabilitación: la repetición, el *feedback* sensorial y la motivación del paciente. La repetición de movimientos es elemental para estimular el aprendizaje motor e inducir cambios en la corteza cerebral que faciliten la recuperación del paciente tras el ACV. El *feedback* sensorial complementario a la repetición, favorece el aprendizaje por parte del paciente. Finalmente, la motivación juega un papel esencial en la adherencia al tratamiento, y la RV al ofrecer un entorno inmersivo y atractivo contribuye a mantener el interés y la implicación del paciente en las sesiones.

3.1. DEFINICIÓN, TIPOS Y VENTAJAS DE LA REALIDAD VIRTUAL

La RV se define como una simulación generada de manera informática de un ambiente o entorno en el que, mediante una interfaz hombre-máquina, el paciente puede interactuar con un entorno virtual mucho más motivante y entretenido que el experimentado durante la rehabilitación convencional. Existen dos tipos principales de RV utilizados en la rehabilitación posictus: la RV inmersiva y no inmersiva. La RV inmersiva consigue aislar por completo al paciente de su entorno real, generando una experiencia de inmersión más realista y completa en el entorno virtual, y puede ser útil para mejorar la función motora y el movimiento. Para ello, se emplean cascos de visualización estereoscópica, gafas de RV oclusivas, guantes, o cabinas virtuales. La RV no inmersiva crea un entorno virtual sin llegar a aislar al paciente por completo del mundo real. La RV no inmersiva, no requiere dispositivos especiales, se utilizan consolas comerciales de RV como la Nintendo Wii®, Microsoft Kinect® o la Sony Playstation EyeToy®. Puede ser más accesible y se ha demostrado efectiva para mejorar la función de las extremidades superiores.

Una de las grandes ventajas de la RV es su capacidad para generar un *feedback* multisensorial constante, lo que favorece la neuroplasticidad y acelera la recuperación motora funcional. Además, aumenta la motivación del paciente y disminuye la percepción de esfuerzo, haciendo que los ejercicios resulten más sencillos y agradables. Esto permite una mayor frecuencia de entrenamiento rehabilitador y adapta la

estimulación sensorial según las necesidades individualizadas del paciente. La RV proporciona un entorno ideal para realizar un entrenamiento repetitivo y específico, lo que favorece el aprendizaje motor. La RV permite realizar ejercicios con incremento de la dificultad progresivamente a medida que evoluciona la funcionalidad y destreza motora del paciente, lo que permite adaptarse al máximo a cada cambio que experimenta. Además, la RV permite evaluar el nivel funcional del paciente tanto al inicio como a lo largo del tratamiento, haciendo posible monitorizar a tiempo real el progreso del paciente durante la rehabilitación post-ACV y fijar objetivos acordes a sus posibilidades.

3.2. ¿QUÉ DICE LA EVIDENCIA SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA RV EN ACV?

Varios estudios realizados en los últimos 10 años han respaldado el uso de la RV en combinación con la fisioterapia neurológica convencional como un tratamiento adyuvante, con pruebas de ser efectivo y seguro, en pacientes con ACV. Estos investigadores han mostrado que la fisioterapia neurológica convencional más la RV mejoran significativamente ($p < 0,05$) marcadores de fisioterapia como el rango de movimiento y la velocidad de movimiento, así como la calidad de vida de los pacientes al final del periodo de rehabilitación con RV.

Respecto a los marcadores de fisioterapia (rango de movilidad, tiempo de movimiento y velocidad de movimiento) se ha demostrado que la repetición de movimientos es crucial para mejorar la capacidad funcional, siempre que los ejercicios sean realizados con una intensidad progresiva y supongan un desafío o reto para el paciente. La RV ha demostrado ser particularmente eficaz en mejorar la movilidad de la extremidad superior de los pacientes con ACV, con altas tasas adherencia al tratamiento. Es decir, que el paciente no abandona el tratamiento al ver incrementada su funcionalidad y con la motivación extra necesaria para continuarlo que le proporciona la RV. En su conjunto los beneficios obtenidos por la aplicación de entrenamiento de readaptación usando RV se atribuirían a factores como un mayor número de horas de práctica efectiva, mejor estado de ánimo con reducción de los síntomas depresivos, y la intensidad umbral óptima de estímulos que promueven la activación de las NE y desencadenan los mecanismos neuroplásticos derivados del uso de la RV. Un proceso neurofisiológico que podría explicarlo es aquel por el cual la RV activa la corteza motora cognitiva primaria, consiguiendo mejorar la ejecución motora gracias a la percepción visual de imágenes motoras. Este fenómeno facilita la reorganización y rehabilitación la red motora neuronal afectada por el ACV.

La funcionalidad de los pacientes es un aspecto básico que repercute de forma directa en su calidad de vida y AVD. Por ello, los tratamientos deben centrarse en mejorar la funcionalidad de la extremidad superior con el objetivo final de mejorar su calidad de vida y AVD. Así pues, la readaptación posictus estará enfocada en incrementar el movimiento voluntario del paciente, además de normalizar el tono de la musculatura. Tras el tratamiento mediante RV se han observado mejoras significativas ($p < 0,05$) a nivel funcional en la escala FMA-UE. Tres estudios reportaron mejoras significativas en las AVDs como la alimentación, aseo, marcha o integración social, que se atribuyeron a beneficios obtenidos sobre el movimiento voluntario. Otro estudio observó mejoras, aunque no significativas ($p > 0,05$) en cuanto a la función ejecutiva y visión-espacial, la memoria, el lenguaje y la orientación evaluados mediante la escala MoCA (Montreal Cognitive Assessment). Estas mejoras podrían deberse a que la simulación de las AVD (con el entrenamiento de RV) y su alta tasa de repetición posterior que permiten aumentar la independencia funcional y la autosuficiencia del paciente. Una mayor independencia mejora la capacidad de realizar las AVD (como vestirse, bañarse, comer) sin la ayuda de otra persona. Por otro lado, la autosuficiencia se refiere a la capacidad de satisfacer las propias necesidades, tanto materiales como emocionales y espirituales, sin depender en gran medida de otros. En resumen, la rehabilitación con RV mejora las habilidades físicas que otorgan una mayor independencia funcional y potencian la autosuficiencia con mejoras en la capacidad general de valerse por sí mismo.

El protocolo de rehabilitación mediante RV para pacientes que sufren un ACV debe estructurarse en 3 partes, cada una con sus características propias. Inicialmente, se debe realizar un calentamiento incluyendo ejercicios de movilidad articular pasiva o activa y activación muscular sin usar la RV. A continuación, se realizarán ejercicios comunes de rehabilitación neurológica tradicional, pero empleando las herramientas de la RV (elevación de brazos, flexo-extensión de codos, juegos motivantes y atractivos para el paciente) de acuerdo con los requerimientos específicos e individualizados de cada paciente. Por último, la sesión finaliza con un periodo de vuelta a la calma en el que se incluyen ejercicios de relajación, respiración y estiramientos estáticos. La periodicidad de las sesiones se establece en torno a 3-5 sesiones semanales de una duración de entre 1 y 2 horas y media en función de la evolución del paciente. A su vez, es recomendable incluir ejercicios de fuerza a nivel general, control motor y técnicas de terapia manual centradas sobre el lado afecto, que, combinados con la RV permitan maximizar la evolución de los pacientes. Entre los instrumentos más usados de RV en los ensayos clínicos desarrollados hasta la actualidad destacan Xbox Kinetic system, Nintendo Wii, Armeo spring, VRRS-Khymeia Group y RAPAE Smart Glove.

En definitiva, la RV es una herramienta efectiva para la rehabilitación de pacientes post-ACV en combinación con la fisioterapia convencional al observarse mejoras en cuanto a la velocidad y tiempo de ejecución de movimientos de extremidades superiores, así como el rango de movilidad articular, lo que termina repercutiendo de manera positiva en la calidad de vida del paciente. Entre los beneficios potenciales que establecerían a la rehabilitación mediante RV en los protocolos de atención clínica destacan la motivación que genera en el paciente, favoreciendo sustancialmente la adherencia al tratamiento, así como la capacidad de progresar en la dificultad de intensidad los ejercicios y la personalización de la terapia de acuerdo con la evolución del paciente.

4. CONCLUSIONES

En conclusión, el ictus es una patología que desencadena un gran impacto sociosanitario y funcional, cuya recuperación depende en gran medida de una rehabilitación precoz y personalizada de precisión, atendiendo a las secuelas individuales derivadas del ACV. Se debe considerar a las NE como las células nerviosas que desempeñan un papel clave en la rehabilitación, favoreciendo la reorganización cerebral y la recuperación motora, especialmente a través de los procedimientos de la TE y la RV. Lo que convierte a las NE en la diana de los tratamientos de rehabilitación. La aplicación tanto de la TE como de la RV como adyuvante de las técnicas de fisioterapia convencional, ha demostrado un sinergismo con respecto a los tratamientos individualizados de fisioterapia tradicional con una notable capacidad de mejorar la movilidad, funcionalidad, independencia en las AVD y calidad de vida del paciente. Esto permitiría a ambas, TE y RV, consolidarse como estrategias eficaces dentro del abordaje integral posictus.

5. MATERIAL COMPLEMENTARIO

Evidencia científica sobre el uso de la terapia espejo.



<https://drive.google.com/file/d/18Gr9-crGBnaeZ6xMJe1gMUg-yqUhZzzX/view?usp=sharing>

Evidencia científica sobre el uso de la realidad virtual.



<https://drive.google.com/file/d/1dzSsI9mYM4Dhv9MkJTL3TSkCyefBrWoV/view?usp=sharing>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afsar, S. I., Mirzayev, I., Yemisci, O. U., & Saracgil, S. N. C. (2018). Virtual reality in upper extremity rehabilitation of stroke patients: A randomized controlled trial. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases: The Official Journal of National Stroke Association*, 27(12), 3473-3478.
- Anwar, N., Karimi, H., Ahmad, A., Gilani, S. A., Khalid, K., Aslam, A. S., & Hanif, A. (2022). Virtual reality training using Nintendo Wii games for patients with stroke: Randomized controlled trial. *JMIR Serious Games*, 10(2), e29830.
- Arya, K. N., Pandian, S., Kumar, D., & Puri, V. (2015). Task-based mirror therapy augmenting motor recovery in poststroke hemiparesis: A randomized controlled trial. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 24(8), 1738-1748.
- Chan, W. C., & Au-Yeung, S. S. Y. (2018). Recovery in the severely impaired arm post-stroke after mirror therapy: A randomized controlled study. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 97(8), 572-577.
- Choi, H. S., Shin, W. S., & Bang, D. H. (2019). Mirror therapy using gesture recognition for upper limb function, neck discomfort, and quality of life after chronic stroke: A single-blind randomized controlled trial. *Medical Science Monitor*, 25, 3271-3278.
- Cristina, L. M., Matei, D., Ignat, B., & Popescu, C. D. (2015). Mirror therapy enhances upper extremity motor recovery in stroke patients. *Acta Neurológica Belgica*, 115(4), 597-603.
- Geller, D., Nilsen, D. M., Quinn, L., Van Lew, S., Bayona, C., & Gillen, G. (2022). Home mirror therapy: A randomized controlled pilot study comparing unimanual and bimanual mirror therapy for improved arm and hand function post-stroke. *Disability and Rehabilitation*, 44(22), 6766-6774.
- Gueye, T., Dedkova, M., Rogalewicz, V., Grunerova-Lippertova, M., & Angerova, Y. (2015). Early post-stroke rehabilitation for upper limb motor function using virtual reality and exoskeleton: Equally efficient in older patients. *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 55(1), 91-96.
- Kiper, P., Agostini, M., Luque-Moreno, C., Tonin, P., & Turolla, A. (2014). Reinforced feedback in virtual environment for rehabilitation of upper extremity dysfunction after stroke: Preliminary data from a randomized controlled trial. *Biomed Research International*, 2014, 752128.
- Kiper, P., Szczudlik, A., Agostini, M., Opara, J., Nowobilski, R., Ventura, L., Tonin, P., & Turolla, A. (2018). Virtual reality for upper limb rehabilitation in subacute and chronic stroke: A randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 99(5), 834-842.
- Lee, M. M., Cho, H. Y., & Song, C. H. (2012). The mirror therapy program enhances upper-limb motor recovery and motor function in acute stroke patients. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(8), 689-696.

- Li, Y. C., Wu, C. Y., Hsieh, Y. W., Lin, K. C., Yao, G., Chen, C. L., & Lee, Y. (2019). The priming effects of mirror visual feedback on bilateral task practice: A randomized controlled study. *Occupational Therapy International*, 2019, 3180306.
- Madhoun, H. Y., Tan, B., Feng, Y., Zhou, Y., Zhou, C., & Yu, L. (2020). Task-based mirror therapy enhances the upper limb motor function in subacute stroke patients: A randomized control trial. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 56(3), 265-271.
- Michielsen, M. E., Selles, R. W., Van Der Geest, J. N., Eckhardt, M., Yavuzer, G., Stam, H. J., Smits, M., Ribbers, G. M., & Bussmann, J. B. J. (2011). Motor recovery and cortical reorganization after mirror therapy in chronic stroke patients: A phase II randomized controlled trial. *Neurorehabilitation and Neural Repair*, 25(3), 223-233.
- Narang, A., Arora, L., & Arora, R. (2023). Comparison of effects of motor relearning programme and mirror therapy on upper extremity functions in post-stroke patients—A randomized control trial. *European Journal of Medical and Health Sciences*, 5(4), 68-73.
- Samuelkamaleshkumar, S., Reethajanetsureka, S., Pauljebaraj, P., Benshamir, B., Padankatti, S. M., & David, J. A. (2014). Mirror therapy enhances motor performance in the paretic upper limb after stroke: A pilot randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95(11), 2000-2005.
- Shin, J.-H., Park, S. B., & Jang, S. H. (2015). Effects of game-based virtual reality on health-related quality of life in chronic stroke patients: A randomized, controlled study. *Computers in Biology and Medicine*, 63, 92-98.
- Shin, J.-H., Kim, M.-Y., Lee, J.-Y., Jeon, Y.-J., Kim, S., Lee, S., Seo, B., & Choi, Y. (2016). Effects of virtual reality-based rehabilitation on distal upper extremity function and health-related quality of life: A single-blinded, randomized controlled trial. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 13(1), 17.
- Sin, H., & Lee, G. (2013). Additional virtual reality training using xbox Kinect in stroke survivors with hemiplegia. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 92(10), 871-880.
- Thieme, H., Bayn, M., Wurg, M., Zange, C., Pohl, M., & Behrens, J. (2013). Mirror therapy for patients with severe arm paresis after stroke: A randomized controlled trial. *Clinical Rehabilitation*, 27(4), 314-324.
- Wen, X., Li, L., Li, X., Zha, H., Liu, Z., Peng, Y., Liu, X., Liu, H., Yang, Q., & Wang, J. (2022). Therapeutic role of additional mirror therapy on the recovery of upper extremity motor function after stroke: A single-blind, randomized controlled trial. *Neural Plasticity*, 2022, 8966920.
- Wu, C. Y., Huang, P. C., Chen, Y. T., Lin, K. C., & Yang, H. W. (2013). Effects of mirror therapy on motor and sensory recovery in chronic stroke: A randomized controlled trial. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(6), 1023-1030.

ENRIQUE ROCHE

Departamento de Biología Aplicada-Nutrición. Instituto de Bioingeniería. Universidad Miguel Hernández de Elche

Instituto de Investigación Sanitaria y Biomédica de Alicante

CIBER Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición (CIBEROBN), Instituto de Salud Carlos III (ISCIII)

Grupo de Investigación “Nutrición y Actividad Física”, Sociedad Española de Nutrición (SEÑ)

DIEGO FERNÁNDEZ LÁZARO

Área de Histología y Grupo de Investigación en Neurobiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valladolid

Grupo de Investigación “Nutrición y Actividad Física”, Sociedad Española de Nutrición (SEÑ)

INTRODUCCIÓN

La vida se instauró en el planeta Tierra hace unos 750 millones de años con formas simples como por ejemplo los trilobites. Las formas más complejas de vida, como por ejemplo los dinosaurios, aparecieron hace 230 millones de años. Estos seres vivos dominaron el planeta hasta su extinción por el choque de un meteorito hace 65 millones de años. Esto propició el dominio de los mamíferos, que empezaron a colonizar los distintos ecosistemas. Dentro de los mamíferos hay que destacar a los homínidos. Su presencia en el planeta data de hace 7-6 millones de años. El hombre moderno apareció hace 200.000 años, empezando a vivir en cuevas y dependiendo de la caza y recolección de vegetales silvestres para su supervivencia. Hace 6000 años apareció lo que se conoce como Historia con evidencias documentadas de los acontecimientos. Desde esa fecha, el ser humano ha colonizado la mayor parte de los ecosistemas del planeta y ha modificado su entorno con construcciones y domesticaciones de animales, vegetales y fuerzas de la naturaleza, para facilitar dicha adaptación. La Nutrición se ha tenido que adaptar a todos estos cambios, pero el diseño genético ha condicionado todas estas adaptaciones.

ARDIPITHECUS RAMIDUS

El *Ardipithecus ramidus* (Figura) es el primer homínido del que se tienen los primeros datos nutricionales fiables. Este homínido vivió en el Mioceno-Principios del Plioceno, hace 15 millones hasta los 6 millones de años. El ecosistema predominante era el bosque tropical cálido, húmedo y repleto de recursos, como agua y alimentos vegetales. Las condiciones climáticas eran muy favorables, con el dominio de una temperatura tropical. Los casquetes polares eran más pequeños y el bosque tropical cubría la mayor parte del planeta, con lluvias abundantes y la temperatura era cálida. En estas selvas húmedas aparecían numerosas especies animales, como insectos, reptiles sobrevivientes de los antiguos dinosaurios, anfibios, aves y mamíferos. Entre ellos había herbívoros que se alimentaban de los recursos vegetales, y carnívoros que se alimentaban de dichos herbívoros.

En este ecosistema, el *Ardipithecus* estaba adaptado a trepar por los árboles para conseguir recursos y huir de los depredadores. Esto implicaba tener más desarrolladas las extremidades superiores (Figura). Por otro lado, no había desarrollado la capacidad de correr, por lo que no podía mantener una carrera continua por el suelo por largos periodos de tiempo.

Los fósiles de *Ardipithecus ramidus* fueron descubiertos en zona ecuatorial de África. El volumen cerebral era de 400 cm³, muy similar al de los chimpancés actuales. Tenían el cuerpo cubierto de pelo muy espeso, para poder soportar las condiciones de alta humedad reinantes en el bosque tropical. Posiblemente, predominara más el sentido de la vista, que el del olfato, ya que el bosque era un ecosistema muy rico en olores proveniente de los vegetales, dificultando la detección eficaz de depredadores. En este contexto, la vista permitía distinguir los grados de maduración de los vegetales y frutas que eran su alimento habitual. Así, el sentido del olfato podría estar al servicio del gusto, donde predominaría la preferencia por el sabor dulce, que era el predominante en la fruta de la dieta de estos primeros homínidos. Estos datos han podido ser deducidos de la estructura dentaria. El *Ardipithecus ramidus* presentaba una dentición muy similar a la que posee el hombre moderno actual. Unos caninos que apenas sobresalían de los incisivos y unos molares adaptados a triturar alimentos vegetales. Una dentición de carnívoro presentaría caninos más desarrollados y muelas con coronas puntiagudas para desgarrar mejor la carne. Teniendo en cuenta estas evidencias, la dieta de este homínido ancestral debía de ser abundante en alimentos vegetales: frutas, hojas carnosas y tallos tiernos. Se especula que accidentalmente, podrían consumir insectos con los vegetales que recolectaban, y quizás alguna pieza de carne proveniente de animales pequeños como roedores o reptiles. Esta estructura dental también permitía comer alimentos vegetales duros, como bulbos enterrados y raíces.

Por lo expuesto anteriormente, la dieta de estos primitivos homínidos debería ser muy rica en fibra, es decir en hidratos de carbono no digeribles o digeribles por la flora, como: celulosa, lignina, pectina, gomas y mucílagos. La flora ubicada en el colon puede metabolizar por fermentación la fibra soluble. Los metabolitos resultantes son absorbidos por el homínido y utilizados en diversas funciones. Esta particularidad ha perdurado hasta los humanos actuales, que ubican su flora también en el intestino grueso. La única diferencia podría ser que el *Ardipithecus* tendría un colon con una longitud superior a la del hombre moderno. La longitud del intestino grueso de los humanos actuales representa el 20 % de la longitud total del aparato digestivo. Sin embargo, en el *Ardipithecus* el colon debería representar el 50 % y eso permitiría una fermentación más eficiente de la fibra y un mayor aprovechamiento metabólico de la misma.

Además, la dieta del *Ardipithecus* debería de ser muy rica en hidratos de carbono, proporcionando abundantes vitaminas y minerales. Las proteínas eran escasas y podrían provenir posiblemente de los insectos que se colaban al ingerir los vegetales o que cazaban, junto a reptiles y roedores. Las fuentes de grasa serían muy raras y vendrían probablemente de algunos frutos secos (como avellanas, cacahuets, nueces) y de algunas frutas (como aguacates y cocos). Los hidratos de carbono consumidos eran de absorción lenta (polisacáridos), solo las frutas serían la única fuente de hidratos de carbono simples (azúcares) de absorción rápida. En estos alimentos, abundaba también la fructosa que necesita ser metabolizada por el organismo para poder ser utilizada eficientemente. Hay que señalar que en el bosque tropical no son abundantes los cereales y las legumbres, vegetales que pueden proporcionar cantidades interesantes de proteínas. Por tanto, los vegetales que consumiría el *Ardipithecus* serían una fuente muy pobre en proteínas, conteniendo alrededor de 3 g/100 g de alimento. Si el peso de este homínido rondaba los 40 kg, para poder tener una ingesta de 1 g de proteína/kg de peso debía de consumir alrededor de 1,5 kg de hojas y frutas. Además, esta proteína era de baja calidad, es decir, no tenía todos los aminoácidos esenciales. El consumo ocasional de insectos y animales proporcionaría dichos aminoácidos esenciales, aunque en cantidades insuficientes.

Por la constitución física deducida a partir de los registros fósiles, el *Ardipithecus ramidus* debía de tener un gran desarrollo de su masa muscular, para poder desplazarse con soltura en el entorno arbóreo. Esta dieta rica en hidratos de carbono proporcionaría energía para movimientos explosivos. Este diseño dietético no permitía acumular mucha grasa de reserva para no obstruir los movimientos ágiles. Sin

embargo, para el desarrollo cerebral son necesarios ácidos grasos esenciales, es decir, que no pueden ser sintetizados por el organismo y que necesitan ser adquiridos a través de la dieta. Las únicas fuentes de este tipo de ácidos grasos serían principalmente las semillas y frutos secos que ingerían estos homínidos.

Este tipo de dieta vegetariana debería ser muy rica en vitaminas, incluyendo la vitamina C. Muchos mamíferos son capaces de sintetizar la vitamina C a partir de la glucosa, pero los primates son incapaces. Quizás la abundancia de frutas con esta vitamina hizo que este proceso metabólico fuera prescindible en los primeros homínidos. Por otro lado, la vitamina B12, la única vitamina que proviene de fuentes animales, podría ingerirse a través de las escasas larvas e insectos que consumía en su dieta. Esto explicaría por qué la ingesta recomendada de vitamina B12 es de las más pequeñas (2 µg diarios), siendo las deficiencias desarrolladas muy a largo plazo (años). Finalmente, con respecto a los minerales, el *Ardipithecus ramidus* estaba bien abastecido de calcio, hierro, cobre, flúor, yodo y electrolitos a través de las frutas y del agua de su dieta.

Finalmente, este primate debía de tener una alta sensibilidad a la insulina, la hormona que dirige el metabolismo de los azúcares. Así, gracias a la insulina, la glucosa podía ser absorbida por el músculo para producir glucógeno o por el escaso tejido adiposo para producir grasa de reserva. Además, la glucosa era y es el combustible del cerebro. Por tanto, este homínido ancestral debía de tener fuertes picos de glucemia postprandial que retornarían rápidamente a normoglucemia por la acción de la hormona insulina. Además, la glucosa regularía los centros de saciedad hipotalámicos, de tal forma que cuando la glucemia descendía drásticamente, se despertaba la sensación de hambre. Por tanto, es altamente probable que los reguladores del apetito deberían ser neurotransmisores que funcionarían a corto plazo, como la serotonina.

AUSTRALOPITHECUS AFARENSIS

Avanzando hacia final del Plioceno-Pleistoceno medio (5-1,5 millones de años) se constata la pérdida de las selvas húmedas ocasionada por cambios climáticos que ocurrieron en África. Las temperaturas comenzaron a disminuir en ciertas zonas del planeta, mientras que en África se instauraba un clima más seco con escasas precipitaciones. La consecuencia fue que los bosques se fueron perdiendo, apareciendo masas arbóreas separadas por grandes extensiones con plantas de pequeño tamaño (sabanas). El resultado fue una escasez de alimentos vegetales y el homínido adaptado al bosque tropical (*Ardipithecus*) debía de bajar de los árboles y recorrer grandes planicies para poder llegar a una nueva masa boscosa donde poder encontrar recursos alimentarios. Todo ello indujo una serie de cambios funcionales donde hay que señalar la modificación de la dentadura y la bipedestación. El homínido característico fue el *Australopithecus afarensis* (Figura), vulgarmente conocido como Lucy.

Los fósiles de estos homínidos indicaban que caminaban erguidos con cierta soltura, aunque tenían todavía largos brazos, posiblemente para trepar a los árboles de las islas boscosas que encontraban dispersas por la sabana. La capacidad craneal de este nuevo simio era de 450 cm³, ligeramente superior al del *Ardipithecus*. La bipedestación supuso una importante ventaja evolutiva, ya que permitía desplazarse al mismo tiempo que se vigilaba y termorregular de forma más eficiente el calor corporal generado. Es posible que estos cambios contribuyeron al desarrollo de la masa cerebral indicada. Además, la marcha sobre 2 pies supuso un ahorro de 1/3 del coste energético comparado sobre el coste de desplazamientos a 4 patas. Todo ello requirió una reestructuración del esqueleto de la cadera, para permitir la bipedestación y, en el caso de las hembras, albergar un espacio para el feto durante el embarazo.

Esta nueva adaptación vino acompañada de la escasez de alimentos vegetales, lo que obligaba a continuos y largos desplazamientos con un mayor consumo energético. La antigua dieta vegetariana no proporcionaba los nutrientes ni la energía necesaria para este nuevo estilo de vida, obligando a la introducción de alimentos de origen animal, que proporcionaban una gran cantidad de energía por unidad

de peso. Se piensa que es en este momento, cuando se incrementó el consumo de insectos, larvas, pequeños animales (roedores y reptiles) y huevos. Este cambio parece explicar la presencia de la trehalasa en la pared intestinal del ser humano moderno. Esta enzima intestinal se encarga de digerir la trehalosa, un azúcar abundante en el caparazón de los insectos y otros invertebrados. Los bulbos y las raíces también pasaron a ocupar un espacio importante en la dieta, como muestra el desgaste observado en los molares de los fósiles encontrados. En otras palabras, se había pasado de un homínido arborícola a un homínido oportunista.

En estas nuevas condiciones, las fuentes de alimentos eran escasas y el *Australopithecus* se tuvo que adaptar a una nueva sensación: el hambre. En otras palabras, tuvo que realizar largos periodos de ayuno. Este problema se solucionó incrementando las reservas de grasa en el organismo, una forma de almacenamiento energético más eficiente que el almacenamiento de azúcares en forma de glucógeno. Las grasas se almacenan sin agua, al contrario del glucógeno que retiene 3 veces su peso en forma de agua, además de proporcionar más del doble de kcal que los hidratos de carbono (9 frente a 4 kcal/g). Además de ser un almacén energético, la grasa es un importante aislante térmico, que permitió afrontar mejor las cambiantes condiciones climáticas. Por ello, el ser humano es el homínido que posee mayor porcentaje de grasa corporal (12 % en varones, 22 % en mujeres y 15 % en neonatos).

Esta característica fue la que definió la hipótesis del genotipo ahorrador. Esta hipótesis sostiene que aquellos sujetos que podían acumular grasa en su organismo de forma eficiente podían afrontar con mayor tasa de éxito los periodos de escasez. Para conseguir eso, había que cambiar la sensibilidad a la insulina que tenían los distintos tejidos. Por un lado, el cerebro, el hígado y los glóbulos rojos podían captar glucosa independientemente de la insulina, gracias a transportadores GLUT1 y GLUT2 ubicados en sus membranas. Con estos cambios, el cerebro se aseguraba el aporte de su nutriente energético esencial: la glucosa. Los glóbulos rojos, por su papel como transportadores de O₂ en el organismo, también necesitaban un aporte energético rápido, como es el que proporciona la glucosa. El hígado, como órgano central del metabolismo también incorporaba glucosa de forma independiente de la insulina, en forma de glucógeno. El hígado podía hidrolizar dichas reservas de glucógeno para proporcionar glucosa al cerebro en periodos de gran ayuno. El músculo se convirtió en un tejido ligeramente dependiente de la insulina para incorporar la glucosa a su interior en forma de glucógeno. Sin embargo, el músculo podía también incorporar la glucosa a su interior, sin la necesidad de la insulina, simplemente con la actividad física, lo que podía ocurrir durante los grandes desplazamientos que realizaba este homínido. El corazón, que es un músculo particular, se adaptó a consumir grasa para su continuo funcionamiento, necesitando la glucosa solo en momentos puntuales. De esta forma, el corazón no competía con el cerebro para conseguir la glucosa circulante. Con esta nueva reordenación metabólica, el tejido graso se hizo muy sensible a la insulina, no solo para captar los triglicéridos de la dieta, sino para captar también la glucosa y fabricar grasa con ella. Este diseño metabólico es la base del genotipo ahorrador, que se ha mantenido en el *Homo sapiens* moderno.

Este protagonismo del tejido adiposo supuso la aparición de nuevas hormonas que de alguna forma informaban al resto de los tejidos de cómo estaban las reservas de grasa. Eran hormonas que estimulaban el apetito o que funcionaban como un lipostato, informando del estado de los depósitos del tejido adiposo. Así, cuando estos estaban a tope, mandaban una señal para detener la ingesta. Esta señal de supresión del apetito llegaba al hipotálamo cerebral (centro de control del hambre). También informaba a otros órganos de los niveles de las reservas de grasa, como los órganos reproductores femeninos. De esta forma, cuando había abundancia de nutrientes, las mujeres podían quedarse embarazadas y llevar a buen término a la descendencia. Este lipostato no es una única hormona, sino un complejo sistema de mensajeros extracelulares, entre los que se encuentra la hormona leptina. Cuando las reservas de grasa son altas, la leptina es secretada por los adipocitos y al llegar al hipotálamo induce una disminución del apetito. Todo

este remodelado también configura el genotipo ahorrador.

La dependencia de la grasa como reserva energética principal, cambió también el patrón de actividad física predominante. Se pasó de los movimientos explosivos que se requerían en la vida arborícola, a los esfuerzos de larga duración, como las grandes caminatas o las carreras de resistencia a ritmo moderado. La explosividad es dependiente del glucógeno, pero la resistencia es dependiente de las grasas. De hecho, el ser humano es el mejor corredor de carreras de fondo de la naturaleza y si se añade la bipedestación, el ser humano es el mamífero terrestre más resistente. Es verdad que no es el animal más rápido, pero sí el que más aguanta, y fue este periodo evolutivo durante el cual, esta capacidad se fue adquiriendo. Para ello, las piernas evolucionaron con material muscular más flexible y mejor adaptado a la carrera bípeda. En todo este contexto metabólico, hay que considerar otro grupo de mensajeros extracelulares: las hormonas de estrés que actuarían en situaciones de alarma. Son el cortisol y la adrenalina que movilizan con rapidez las reservas de grasa para un esfuerzo continuado y las reservas hepáticas de glucógeno para atender correctamente la toma de decisiones por parte del cerebro.

HOMO ERGASTER

Abandonando el Pleistoceno y hasta la actualidad (hace un millón y medio de años), los homínidos continuaban en África, con ecosistemas dominados por grandes llanuras. En el resto del planeta aparecen las glaciaciones alternadas con periodos de intenso calor. Nuevas especies de homínidos aparecen, como el Homo habilis. Su nombre hace referencia a su capacidad para fabricar rudimentarios utensilios de piedra. Esto es fruto de su cerebro que ya tiene un volumen de 600-800 cm³. Otro homínido sería el Homo ergaster (Figura) con un gran parecido con el Homo sapiens actual, y con una adaptación total a la bipedestación. Su altura podría rondar 1.60-1.80 m y su volumen craneal los 900-1000 cm³. Todas sus piezas dentales tenían un tamaño más reducido.

Este nuevo ecosistema implicaba incrementar el consumo de animales en la dieta, posiblemente de la carroña, caza y pesca. Esto hacía que el Homo ergaster fuera mayoritariamente carnívoro. Los registros fósiles de la época han encontrado junto a los restos humanos, grandes cantidades de restos de huesos animales, muchos de ellos partidos para poder extraer el tuétano. Esta nueva situación supuso una reducción de la longitud del aparato digestivo, asemejándose al de los carnívoros. Estos homínidos tuvieron que asociarse para poder cazar con éxito sus presas, aunque se piensa que el Homo ergaster era más carroñero que cazador y que los utensilios de piedra diseñados, eran para poder aprovechar mejor la carroña. Los restos fósiles también sugieren que se asentaran cerca de cursos fluviales, donde podían conseguir la carroña, además de pesca, basada en peces, crustáceos y moluscos. La recolección de alimentos vegetales se había reducido significativamente.

Este nuevo tipo de dieta proporcionaba proteínas de primera calidad con todos los aminoácidos esenciales. Para ello, solo era necesario consumir 200-400 g de alimento, mientras que si se quería aprovechar las proteínas de origen vegetal (de baja calidad), se debía consumir de 3-5 kg. Estas cantidades no eran aptas para el diseño del aparato digestivo. Además, el consumo de carne era total, es decir, no solo se consumía el músculo, sino que también se consumía el tejido adiposo, el cerebro y el tuétano de los cadáveres encontrados. Con esta nueva dieta, las vitaminas y minerales eran adquiridos sin problemas a través de la carne fresca, cosa que no ocurre en la carne cocinada, por la termosensibilidad de ciertas vitaminas. Esta adaptación a las proteínas de origen animal también era muy beneficiosa para alimentación de las crías, que disponían de esta forma de aminoácidos esenciales necesarios para su crecimiento. Aunque hay especies vegetales, como los cereales y las legumbres que contienen aceptables cantidades de proteínas y que consumidos conjuntamente proporcionan una alta calidad biológica, se piensa que estos alimentos no formaban parte de la dieta habitual del Homo ergaster. La explicación es que los cereales y legumbres

necesitan ser procesados mediante molienda y cocinado, para consumirse. El Homo ergaster no había descubierto el fuego, y algunas legumbres y cereales producen molestias digestivas cuando se consumen crudas.

Como consecuencia de este periodo carnívoro, se produjeron importantes adaptaciones metabólicas. Al igual que en los carnívoros, se desarrolló la capacidad de sintetizar glucosa a partir de aminoácidos (gluconeogénesis). Otra adaptación a la dieta carnívora es la dependencia de vitamina B12 de fuentes animales. Los herbívoros consiguen esta vitamina de las fermentaciones de las bacterias intestinales. Los carnívoros tienen un intestino muy corto para poder obtener esta vitamina por este proceso, y por eso la obtienen de sus piezas. Con la vitamina A ocurre algo parecido. La capacidad para sintetizar vitamina A en los humanos a partir de los carotenoides de origen vegetal es muy limitada. Aproximadamente entre un 8-16 % de los carotenoides vegetales de la dieta son transformados en vitamina A por el organismo. Por esta razón, el Homo ergaster, al igual que los carnívoros, podía obtener muchas vitaminas directamente del hígado de sus presas terrestres y acuáticas. Otro ejemplo, lo proporciona la adaptación de las células intestinales a absorber eficientemente el hierro-hémico, típico de alimentos de origen animal, frente al hierro en forma de sales muy abundante en los de origen vegetal, como es el caso de las lentejas.

Los ácidos grasos poliinsaturados son otro ejemplo de la adaptación a una dieta carnívora. Estos ácidos grasos son importantes para formar las membranas celulares de tejidos clave, como el nervioso: membranas de mielina. Por eso, en el Homo ergaster, estos ácidos grasos eran esenciales y debían de consumirse a través de la dieta, sobre todo de pescados y mariscos. Estos ácidos grasos contribuyeron al cambio funcional del cerebro. Esta esencialidad sigue vigente en el hombre moderno actual. Es verdad, que los ácidos grasos poliinsaturados también se encuentran en las semillas, pero posiblemente su consumo no sería tan frecuente. Durante su desarrollo el sistema nervioso requiere folato para el cierre del tubo neural. La deficiencia en esta vitamina se asocia al desarrollo de espina bífida, anencefalia y mielomeningocele. Finalmente, el yodo, hierro y cinc son necesarios también para el desarrollo de las funciones cognitivas en el cerebro.

Una dieta rica en grasa y aminoácidos y restringida en hidratos de carbono debió de contribuir a mantener una sensibilidad diferencial de ciertos tejidos a la insulina que ya se había empezado a desarrollar en el homínido anterior. Los ácidos grasos y los aminoácidos son débiles inductores de la secreción de insulina por parte del páncreas endocrino, a no ser que esté presente la glucosa, en cuyo caso se potencia la secreción de la hormona. Sin embargo, la glucosa solía escasear en la dieta de este primitivo homínido y posiblemente sería fabricada por gluconeogénesis a partir de dichos aminoácidos. Este diseño también permitía pasar con éxito periodos prolongados de ayuno. El hígado acumulaba glucógeno para nutrir al cerebro, mientras que los tejidos periféricos, como músculos y corazón podían aprovechar la energía de las reservas de grasa de forma más eficiente. En situaciones extremas, los ácidos grasos podían producir cuerpos cetónicos que servían ocasionalmente de sustrato al cerebro y al corazón. Aunque, los aminoácidos podían transformarse en glucosa por la gluconeogénesis, este no era el mecanismo predominante durante el ayuno prolongado. Las proteínas musculares intentaban preservarse lo máximo posible con la idea de que el sistema muscular estuviera activo para la caza y la supervivencia.

Este diseño evolutivo afianzó el genotipo ahorrador. De esta forma, el homínido era muy eficiente para acumular grasa, principalmente subcutánea, que era una reserva energética compatible con la postura erguida, además de servir de aislante. Sin embargo, el Homo ergaster no debió desarrollar un fenotipo obeso, ya que las carnes que comía de animales salvajes no serían ricas en grasa, a diferencia de las carnes de animales estabulados actuales, mucho más sedentarios. Por tanto, la dieta de este homínido podía definirse como hiperproteica, moderada en grasa y pobre en hidratos de carbono. De hecho, la grasa carece del poder saciante que tienen proteínas y azúcares, lo que se favorece su consumo. Además, las proteínas

contienen el aminoácido triptófano, precursor del neurotransmisor serotonina que modula los centros cerebrales de la saciedad.

HOMO SAPIENS

Finalmente, los últimos 100000 años de la evolución humana, que incluyen la última glaciación, son un periodo muy desfavorable en el ámbito ecológico, lo que repercutió en la forma de nutrirse del nuevo homínido dominante: el Homo sapiens. Lo más característico fue el definitivo desarrollo del cerebro, alcanzando un volumen de 1300 cm³. Con este volumen, el cerebro pasaba a consumir el 20 % de las kcal suministradas a través de la dieta en forma de glucosa principalmente, además de requerir ácidos grasos poliinsaturados para su estructura y funcionamiento. El cerebro es el órgano estrella de la especie humana, lo que le ha permitido colonizar el planeta y llegar a ser la especie dominante. El cerebro de otras especies animales, como por ejemplo los primates más avanzados, consume como mucho un 10 % de las kcal ingeridas. Curiosamente, el cerebro del neonato humano llega a consumir el 60 % de los recursos nutritivos que adquiere a través de la lactancia. Se postula que, para el desarrollo de este órgano tan costoso energéticamente, se tuvo que disminuir la energía que consumían otros órganos, siendo el aparato digestivo uno de los que mejor se adaptó. El aparato digestivo disminuyó su tamaño porque la escasez de nutrientes así lo imponía y ello permitió el desarrollo del cerebro. Además, algunas células del aparato digestivo como los colonocitos se adaptaron al aprovechamiento de productos resultantes de la fermentación de la flora, permitiendo que los nutrientes quedaran disponibles para otros órganos.

El cerebro humano pesa alrededor de 1,5 kg de los cuáles 600 g son de ácidos grasos poliinsaturados, principalmente ácido araquidónico y docosahexaenoico. La dieta rica en pescados y mariscos gracias a los asentamientos litorales favoreció el desarrollo cerebral. Otros primates, como los chimpancés tienen un cerebro con menos de la mitad de capacidad que el de los humanos (400 cm³). Además, durante su desarrollo tras el nacimiento consiguen la masa cerebral adulta muy rápidamente, en menos de un año de vida. En los humanos, el cerebro del neonato tiene un volumen de 300 cm³, pero consume el 70 % del gasto metabólico basal. El ser humano es el único primate que tiene un largo periodo de aprendizaje en su ciclo vital. Se trata de un periodo en el que debe aprender complejos mecanismos de supervivencia y socialización. Por esa razón retrasa su capacidad reproductiva al menos una década, cosa muy inusual en otros mamíferos que en un par de años ya son sexualmente competentes. Por tanto, la niñez y sobre todo el primer año de vida, se trata de un periodo crítico de supervivencia.

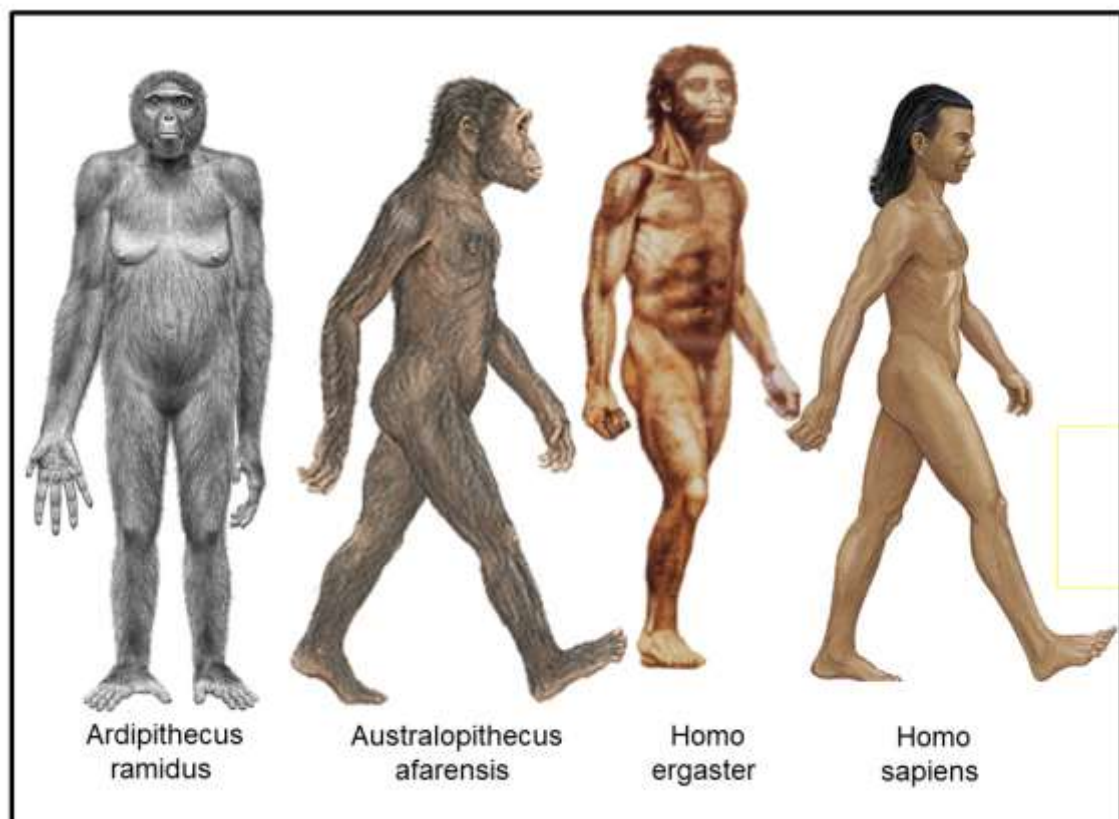
Además, el neonato humano nace con una gran cantidad de grasa para poder asegurar el aporte de nutrientes y con una dependencia total de los progenitores, que son los que proporcionan la comida. Así, la madre debía consumir alimentos de elevada densidad energética para poder asegurar una producción adecuada y completa de leche con la que poder amamantar al neonato. Es más, hoy se sabe que una inadecuada alimentación materna puede comprometer la salud posterior del recién nacido, causando obesidad, resistencia a la insulina y síndrome metabólico.

La época del Homo sapiens no se desarrolló exclusivamente en África, sino que supuso la colonización del planeta y el desplazamiento del resto de los homínidos menos evolucionados a otros ecosistemas en Europa y Asia. Fue un periodo coincidente con una glaciación, siendo la caza y la pesca la fuente más importante de nutrientes. Esto obligó al desarrollo de somatotipos corpulentos. Además, los homínidos se asociaban para cazar acosando a las presas hasta la extenuación, gracias a la gran capacidad aeróbica. En este entorno glacial, la alimentación de los ancestros humanos se podía parecer mucho a la de los esquimales modernos. Se ha calculado que su VO₂max (consumo máximo de oxígeno durante la actividad física) debería rondar los 52 ml/kg/min, muy superior a la de los individuos sedentarios modernos que ronda los 37 ml/kg/min. Los atletas de élite modernos tienen VO₂max de 70-90 ml/kg/min. El éxito para

sobrevivir en un entorno tan frío y hostil y tan diferente de África fue el diseño metabólico desarrollado por el Homo sapiens tras largos periodos evolutivos: el genotipo ahorrador y la acción diferencial de la insulina sobre los tejidos. También pudo contribuir a la supervivencia en este entorno glacial hostil, el cruce con otros homínidos, que genéticamente podían acumular más grasa corporal. Este era el caso del Neanderthal, que pudo cruzarse con el Homo sapiens, lo que refleja una coincidencia del genoma de individuos caucásicos europeos del 2-3 % con el genoma Neanderthal. Dicha coincidencia no aparece en el Homo sapiens africano de raza negra.

Hace 15000 años terminó la última glaciación y se desarrolló la agricultura, la ganadería y empezó a asentarse la civilización, formando núcleos de población. Se empezó a disponer de una abundancia de alimentos que introdujo cambios cruciales en la Nutrición humana, condicionados por los grandes grupos de población y una serie de condicionantes culturales y religiosos. En este último periodo de la evolución humana coincide con el desarrollo de la sociedad moderna, industrial y tecnológica. Esto ha supuesto una nueva forma de vida y de alimentarse, pero con un diseño genético todavía proveniente de estos ancestrales homínidos. Este nuevo tipo de sociedad trajo algunos patrones de consumo alimentario que podrían considerarse incompatibles con el diseño genético. Así, hoy en día se ha incrementado enormemente el consumo de azúcares sencillos y de grasas saturadas que dan a los nuevos alimentos una muy alta palatabilidad. Además, el ser humano se ha vuelto más sedentario, estando expuesto a una sobreabundancia de alimentos con un esfuerzo casi nulo por conseguirlos. Sin embargo, el genotipo ahorrador heredado de los ancestros no ha cambiado. Ante esta abundancia, el genotipo intenta aprovechar el exceso de nutrientes para almacenar reservas por si llega algún periodo de hambre o escasez, pero ese periodo nunca llega. La ventaja evolutiva que supuso el genotipo ahorrador es ahora un desastre en el entorno urbano moderno conllevando al desarrollo del síndrome metabólico u obesidad.

FIGURA 1. Principales homínidos tratados en este capítulo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boix-Castejón, M., Roche, E., Olivares-Vicente, M., Álvarez-Martínez, F. J., Herranz-López, M., & Micol, V. (2023). Plant compounds for obesity treatment through neuroendocrine regulation of hunger: A systematic review. *Phytomedicine*, 113, 154735.
- Campillo Álvarez, J. E. (2025). *El mono obeso*. Editorial Crítica.
- James, W. P. T., Johnson, R. J., Speakman, J. R., Wallace, D. C., Frühbeck, G., Iversen, P. O., & Stover, P. J. (2019). Nutrition and its role in human evolution. *Journal of Internal Medicine*, 285, 533-549.

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DEL «CLIMA EDUCATIVO» EN EL GRADO EN FISIOTERAPIA EN ESPAÑA: UNA PERSPECTIVA MULTICÉNTRICA

JESÚS SECO-CALVO

Universidad de León

DIEGO FERNÁNDEZ-LÁZARO

Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El entorno de aprendizaje y enseñanza es uno de los factores más importantes para el desarrollo de un currículo académico (Abraham *et al.*, 2008). El objetivo de cualquier cambio curricular debe ser mejorar el entorno en el que los estudiantes aprenden y se enseñan (Lizzio *et al.*, 2002). Inicialmente, este entorno se denominó entorno educativo, pero desde una perspectiva pedagógica, resulta más apropiado adoptar el término más utilizado actualmente: clima educativo (CE) (Roff y McAleer, 2001). Existe un creciente interés en el concepto de CE debido a su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conceptualmente, se ha reconocido la gran importancia del CE en la docencia debido a su efecto en el nivel de aprendizaje, la satisfacción y el éxito académico de los estudiantes (Pimparyon *et al.*, 2000). Se acepta que el CE se refiere a todo lo que ocurre dentro del aula, el departamento, la facultad o la universidad (Glenn, 2001). Para algunos autores, la CE refleja el nivel de presión en el ámbito académico y el entorno social de una institución, siendo este entorno susceptible de cambiar a lo largo de los años académicos dentro del mismo currículo, o incluso de una clase a otra. Por estas razones, es fundamental estudiar y comprender mejor la CE.

En este contexto, la Medida del Entorno Educativo Preparado de Dundee (DREEM) fue diseñada específicamente para medir el entorno educativo de pregrado en medicina (Roff *et al.* 1997). Desde su concepción, se ha validado como un método para evaluar la calidad de la CE en programas educativos para ciencias de la salud en numerosos países (Jakobsson *et al.* 2011; Khan JS *et al.* 2011; Rotthoff *et al.* 2011; Bakhshi *et al.* 2014; Koohpayehzadeh *et al.* 2014; Pelzer *et al.* 2014; Ortega *et al.* 2015; Kim *et al.* 2016; Mogre y Amalba, 2016; Al Nozha y Fadel, 2017; Zawisłak *et al.* 2021) en una amplia gama de instituciones académicas y con estudiantes de diferentes niveles educativos en diferentes tipos de cursos en todo el mundo (Khan AS *et al.* 2010; Jeyashree *et al.* 2013; Adeel y Chaudhry, 2020). En el ámbito español, los primeros autores que validaron esta herramienta fueron Tomás *et al.*, en 2014, quienes se centraron en la odontología. Además, su uso en estudios de investigación es cada vez más extendido, ya que ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de los centros académicos (facultades), contribuyendo así al desarrollo de mejoras educativas (Soemantri *et al.*, 2010; Miles *et al.*, 2012; Tomás *et al.*, 2013; Barcelo, 2016; Chan *et al.*, 2018; Palomo-López *et al.*, 2018; Tomás *et al.*, 2018; Ramsbotham *et al.*, 2019; Stratulat *et al.*, 2020).

La escala DREEM se utiliza frecuentemente en estudios comparativos entre poblaciones de diferentes países (Díaz-Véliz *et al.*, 2013; Stratulat *et al.*, 2020) y, por lo tanto, el escrutinio psicométrico es esencial para protegerse contra sesgos culturales; de lo contrario, las diferencias observadas con la escala podrían deberse a una falta de fiabilidad y validez, y las conclusiones serían infundadas (Hammond *et al.*, 2012). Además de la evaluación psicométrica inicial de la escala DREEM realizada por Roff *et al.* (1997), varios estudios han evaluado las propiedades psicométricas de la escala DREEM en una amplia gama de

contextos y entornos educativos en diferentes idiomas, proporcionando evidencia de su fiabilidad y validez (Hammond *et al.*, 2012; de Oliveira Filho *et al.*, 2005; Wang *et al.*, 2009; Riquelme *et al.*, 2009; Dimoliatis *et al.*, 2010; He y Wang., 2020). Además, se ha desarrollado una versión abreviada del DREEM-50 con el objetivo de reducir el consumo de recursos (tanto en tiempo como en personal) (Jeyashree *et al.*, 2018). En cuanto a otros cursos universitarios de ciencias de la salud, en concreto los de fisioterapia, pocos autores han utilizado el DREEM para evaluar la EC en estudiantes de pregrado de fisioterapia (Palmgren *et al.*, 2014; Quiroga-Marabolí *et al.*, 2019) y solo un estudio lo ha aplicado a estudiantes de doctorado en fisioterapia (Adeel y Chaudhry, 2020). Si bien, hasta donde sabemos, en Europa solo lo ha utilizado en este campo un grupo de investigación del Instituto Karolinska (Palmgren *et al.*, 2014; Palmgren *et al.*, 2018). Creemos que este es el primer estudio realizado en facultades o escuelas de fisioterapia en España. Además, hasta donde sabemos, esta es la primera vez que esta herramienta se administra mediante Formularios de Google. Por ello, el objetivo de este estudio fue evaluar las propiedades psicométricas del DREEM y validar su uso con estudiantes de fisioterapia de grado en España mediante Formularios de Google.

MATERIAL Y MÉTODOS

DISEÑO DEL ESTUDIO

Se utilizó un diseño de investigación transversal tipo encuesta.

GRUPO DE ESTUDIO

Se administró el cuestionario DREEM a estudiantes de fisioterapia de grado en facultades que ofrecen el Grado en Fisioterapia en España durante el curso académico 2020-2021. Se invitó a todas las facultades de fisioterapia españolas, tanto públicas como privadas, a participar en este estudio.

CUESTIONARIO

El DREEM es un inventario de 50 ítems, compuesto por 5 subescalas:

- a. Percepción del aprendizaje de los estudiantes (SPL), con 12 ítems;
- b. Percepción del profesorado de los estudiantes (SPT), con 11 ítems;
- c. Autopercepción académica de los estudiantes (SASP), con 8 ítems;
- d. Percepción del ambiente de los estudiantes (SPA), con 12 ítems;
- e. Autopercepción social de los estudiantes (SSSP), con 7 ítems.

Cada ítem se puntúa en una escala Likert de 5 puntos: totalmente de acuerdo = 4, de acuerdo = 3, inseguro = 2, en desacuerdo = 1 y totalmente en desacuerdo = 0, excepto 9 ítems (n.º 4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 y 50), que son afirmaciones negativas y para las cuales las puntuaciones se invierten: totalmente de acuerdo = 0, de acuerdo = 1, inseguro = 2, en desacuerdo = 3 y totalmente en desacuerdo = 4. Estas calificaciones arrojan puntuaciones máximas para las escalas mencionadas de 48, 44, 32, 48 y 28, respectivamente, y una puntuación total máxima de 200, lo que indica un entorno educativo ideal. Se utilizó una guía práctica para facilitar la interpretación de los resultados (McAleer y Roff, 2001).

Se utilizó la versión del cuestionario DREEM validada por Tomas *et al.* (2014), y la terminología fue adaptada al contexto de la fisioterapia por un profesor de este programa. Se discutieron las diferencias entre este profesor y dos de los autores. El instrumento se probó previamente con 50 estudiantes de cuarto

año de la carrera, buscando diagnosticar cualquier problema en la comprensión del significado de los ítems. Al no detectarse problemas, no se modificó la redacción.

El cuestionario se administró enviando a los participantes un enlace a un formulario de Google (disponible en: <https://forms.gle/c8SK4W6Bw2AT5ytY9>).

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se evaluó la fiabilidad y la validez de constructo del DREEM.

Análisis de la fiabilidad

Para analizar la fiabilidad del cuestionario (tanto global como de cada subescala), se evaluó la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Cortina, 1993). Este coeficiente oscila entre 0 y 1; valores superiores a 0,60 indican una fiabilidad aceptable, mientras que valores superiores a 0,80 y 0,90 se consideran buenos y muy buenos, respectivamente. Para cada subescala, se estimaron los coeficientes alfa esperados y se compararon con los observados.

Análisis de la validez

Las tasas de respuesta a los ítems se calcularon como el porcentaje de encuestados que completaron todos los ítems del instrumento, así como todos los de cada subescala. Un porcentaje igual o superior al 90 % se consideró satisfactorio. Para evaluar los efectos suelo y techo, se calculó el porcentaje de participantes que obtuvieron puntuaciones mínimas y máximas, respectivamente, para cada una de las subescalas. Además, para completar el análisis de validez, evaluamos las correlaciones ítem-total e ítem-subescala corregidas para la estructura original del DREEM, siguiendo las recomendaciones de Stuive *et al.* (2008). Un valor umbral de 0,20 para el valor absoluto de las correlaciones corregidas se consideró el mínimo para interpretarse como evidencia que respalda la validez del constructo (Stuive *et al.*, 2008). Se utilizó el análisis factorial confirmatorio (AFC) como método para validar la estructura esperada del cuestionario con base en validaciones previas. Se optó por el AFC en lugar del análisis factorial exploratorio, ya que este último es el tipo recomendado cuando se parte de una hipótesis teórica o de un análisis factorial exploratorio previo que ya ha determinado los factores existentes y las relaciones entre ellos (Costello y Osborne, 2005).

La guía de los Estándares Basados en el Consenso para la Selección de Instrumentos de Medición de la Salud (COSMIN) también indica que el AFC es el método estadístico de elección para evaluar la validez cultural de un instrumento (Mokkink *et al.*, 2010). El análisis se realizó para datos ordinales (escala Likert), con base en una matriz de correlación consistente en correlaciones policóricas entre las variables ordinales. Los factores se definieron de acuerdo con las subescalas del instrumento, mientras que las correlaciones entre las variables latentes, las cargas factoriales de las variables latentes y los residuos se establecieron como parámetros libres. Se realizó la prueba de chi-cuadrado y se calculó el valor del estadístico chi-cuadrado dividido por sus grados de libertad ('chi-cuadrado relativo'). Además, para evaluar la calidad de la reproducción de los datos por parte del modelo, se calcularon los siguientes índices de ajuste (Tucker y Lewis, 1973; Bentler y Bonett, 1980): el índice de ajuste normalizado (NFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el índice de ajuste no normalizado –también conocido como índice de Tucker-Lewis– (NNFI o TLI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (Steiger, 1998). Si bien no existen reglas de oro para evaluar el ajuste del modelo, es necesario reportar diversos índices, ya que cada uno refleja distintos aspectos del ajuste (Hooper, 2008). Como regla

general, los valores de NFI, IFI, NNFI (TLI) y CFI cercanos a uno pueden interpretarse como indicadores de un ajuste aceptable (Hu y Bentler, 1999), mientras que, en el caso del índice RMSEA, valores de 0,05 o menos indican un ajuste cercano y valores de hasta 0,08, un ajuste razonable del modelo en la población (Hu y Bentler, 1999).

ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES

El comité de ética e investigación clínica de la Universidad de León aprobó el estudio (ETICA-ULE-041-2021).

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Se recogieron datos de un total de 671 estudiantes de 22 facultades o escuelas de las 56 universidades españolas que imparten el Grado en Fisioterapia, lo que representa el 40 % del total, y de los cuatro años de la titulación (1.er curso, n=165; 2.º curso, n=150; 3.er curso, n=165; y 4.º curso, n=191). La **Tabla 1** resume esta participación.

TABLA 1. Composición de la muestra de estudiantes por universidad y año de la carrera de fisioterapia (n=671).

University	Year				n Total	Year				% Total
	1 st	2 nd	3 rd	4 th		1 st	2 nd	3 rd	4 th	
<i>Sevilla</i>	25	22	23	21	91	3.7	3.3	3.4	3.1	13.6 %
<i>Católica San Antonio de Murcia</i>	18	14	19	30	81	2.7	2.1	2.8	4.5	12.1 %
<i>Europea Miguel de Cervantes-Valladolid</i>	14	14	14	27	69	2.1	2.1	2.1	4.0	10.3 %
<i>Vigo</i>	26	11	5	14	56	3.9	1.6	0.7	2.1	8.3 %
<i>Complutense de Madrid</i>	21	16	11	7	55	3.1	2.4	1.6	1.0	8.2 %
<i>Girona</i>	7	13	8	10	38	1.0	1.9	1.2	1.5	5.7 %
<i>Autónoma de Madrid: La Salle</i>	3	7	13	8	31	0.4	1.0	1.9	1.2	4.6 %
<i>Vic - Central de Cataluña / Fundación Balmes</i>	7	12	7	5	31	1.0	1.8	1.0	0.7	4.6 %
<i>Rovira i Virgili</i>	3	5	17	6	31	0.4	0.7	2.5	0.9	4.6 %
<i>Córdoba</i>	0	0	12	16	28			1.8	2.4	4.2 %
<i>Valencia</i>	12	5	6	3	26	1.8	0.7	0.9	0.4	3.9 %
<i>Alfonso X el Sabio</i>	1	7	11	6	25	0.1	1.0	1.6	0.9	3.7 %
<i>Las Palmas</i>	13	1	0	10	24	1.9	0.1		1.5	3.6 %
<i>Zaragoza</i>	6	8	9	0	23	0.9	1.2	1.3		3.4 %
<i>Europea de Madrid</i>	3	6	4	6	19	0.4	0.9	0.6	0.9	2.8 %
<i>Salamanca</i>	0	0	1	12	13			0.1	1.8	1.9 %
<i>Granada (Campus Melilla)</i>	2	2	1	7	12	0.3	0.3	0.1	1.0	1.8 %
<i>Antonio Nebrija</i>	1	5	2	2	10	0.1	0.7	0.3	0.3	1.5 %
<i>Castilla la Mancha</i>	2	1	0	0	3	0.3	0.1			0.4 %

<i>Internacional de Valencia</i>	1	0	1	1	3	0.1	0.1	0.1	0.4 %
<i>Murcia</i>	0	1	0	0	1	0.1			0.1 %
<i>Valladolid</i>	0	0	1	0	1		0.1		0.1 %
TOTAL	165	150	165	191	671	24.6	22.4	24.6	28.5 100 %

Por curso, las tasas de participación fueron similares, siendo ligeramente inferiores en 2.º curso (22,40 %) y superiores en 4.º curso (28,50 %). Casi el 60 % del alumnado (n=402) cursaba estudios en universidades públicas, mientras que el resto (n=269) estudiaba en universidades privadas.

Por comunidades autónomas, el mayor número de participantes se registró en universidades de Madrid (n=140; 20,90 %), Andalucía (n=131; 19,50 %), Cataluña (n=100; 14,90 %), Castilla y León (n=83; 12,40 %), Murcia (n=82; 12,20 %) y Galicia (n=56; 8,30 %) (las demás comunidades autónomas sumaron un total de 79 estudiantes; 11,70 %).

La mayoría de los participantes fueron mujeres (60,90 % frente a 39,10 % de hombres, basado en n=667, ya que 4 participantes no declararon su sexo), lo que refleja la mayor proporción de mujeres en estas titulaciones.

En cuanto a la edad, la mayoría tenía entre 17 y 25 años (86,30 % de 655, 16 no declararon su edad). La **Tabla 2** desglosa estas cifras (n válido: 651), mostrando que la mayoría de los estudiantes (55,1 %) eran mujeres de entre 17 y 25 años, seguidas de hombres del mismo rango de edad (31,20 %), y el resto se distribuía entre grupos minoritarios (entre el 1,20 % y el 6 % del total).

TABLA 2. Composición de la muestra de estudiantes de fisioterapia por edad y sexo (n=651).

<i>Age, years</i>	<i>Sex</i>		n	<i>Sex</i>		%
	Femal e	Male		Femal e	Male	
17-25	359	203	562	55.1	31.2	86.3 %
26-35	30	39	69	4.6	6.0	10.6 %
≥36	8	12	20	1.2	1.8	3.1
TOTAL	397	254	651	61.0	39.0	100 %

VALIDEZ

Dado que el instrumento ha sido validado previamente, utilizamos el AFC para evaluar si la estructura original de ítems/dimensiones se replicaba en nuestra muestra. La estructura dimensional mostrada en la Figura 1 se introdujo en el software SPSS AMOS. Confirmamos que el ajuste del modelo a los datos era aceptable, con un valor RMSEA inferior al punto de corte (<0,08) y otros estadísticos alcanzando los valores mínimos requeridos (>0,80). Solo el valor del cociente χ^2/gl plantea dudas sobre la bondad del ajuste (debería ser >3). Además, los coeficientes estandarizados para la carga de los ítems en sus dimensiones esperadas (**Tabla 3**) confirman que, en general, existen correlaciones entre las puntuaciones de los ítems y las dimensiones que respaldan la estructura considerada. Respecto a los efectos suelo y techo (tasa de respuesta de los ítems, porcentajes con puntuaciones mínimas y máximas, etc.), no se observaron efectos suelo ni techo significativos (datos no mostrados).

TABLA 3. Validez del Dundee Ready Education Environment Measure (n=671).

Item no.	Dimensions				
	SPL	SPT	SASP	SPA	SSSP
1	.61				
7	.78				
13	.77				
16	.80				
20	.85				
22	.85				
24	.74				
25	.26				
38	.77				
44	.85				
47	.74				
48	.43				
2		.61			
6		.75			
8		.44			
9		.42			
18		.76			
29		.76			
32		.76			
37		.77			
39		.44			
40		.74			
50		.50			
5			.42		
10			.55		
21			.77		
26			.70		
27			.52		
31			.65		
41			.74		
45			.74		
11				.68	
12				.37	
17				.22	

23	.79
30	.73
33	.72
34	.82
35	.45
36	.54
42	.73
43	.75
49	.70
3	.51
4	.44
14	.61
15	.60
19	.78
28	.70
46	.65

FIABILIDAD

Tras confirmar la validez de la estructura dimensional propuesta, se estimó la fiabilidad tanto del conjunto de ítems como de las cinco subescalas, utilizando el alfa de Cronbach tradicional. Los resultados obtenidos (**Tabla 4**) indican que la fiabilidad es muy alta considerando la escala global (0,96) y alta para tres de las cinco dimensiones (0,80; 0,85; y 0,91). Fue solo algo inferior para las subescalas SPT (0,65) y SSSP (0,62), aunque podría considerarse aceptable.

TABLA 4. Fiabilidad del *Dundee Ready Education Environment Measure* (n=671).

<i>Dimension</i>	<i>No. of items</i>	<i>Cronbach's alpha</i>	<i>95 % confidence interval</i>
<i>SPL</i>	12	.91	.90 to .92
<i>SPT</i>	11	.65	.61 to .69
<i>SASP</i>	8	.80	.78 to .82
<i>SPA</i>	12	.85	.83 to .87
<i>SSSP</i>	7	.62	.57 to .67
<i>Full questionnaire</i>	50	.96	.95 to .97

SPL: Students' perceptions of learning; SPT: Students' perceptions of teachers;

SASP: Students' academic self-perceptions; SPA: Students' perceptions of atmosphere;

SSSP: Students' social self-perceptions

PUNTUACIONES

Tras confirmar las adecuadas propiedades psicométricas del instrumento utilizado, se procesaron los datos de las variables correspondientes a cada dimensión y la puntuación total. Para ello, se empleó un procedimiento de puntuación acumulada, generando seis variables con diferentes rangos de puntuación

esperados. Tras calcular estas variables, se exploraron los datos para evaluar si seguían una distribución gaussiana. El enfoque adoptado consistió en calcular los estadísticos de asimetría y curtosis, así como generar gráficos Q-Q normales, ya que la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la bondad de ajuste requiere un número relativamente elevado de puntos de datos para detectar la significación, incluso con una desviación estándar baja. Los resultados (**Tabla 5**) indican que la distribución de los datos tiene forma de campana, correspondiendo los valores de curtosis (muy cercanos a cero) a un pico normal. De igual forma, los valores de asimetría indicaron que los datos eran bastante simétricos, con una ligera asimetría, con más casos concentrados en puntuaciones más altas para cada escala, dentro del rango aceptable. Por lo tanto, a pesar de las diferencias significativas encontradas en las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (como se esperaba), concluimos que las variables presentan una clara tendencia a seguir una distribución gaussiana (es decir, normal). Posteriormente, realizamos un análisis descriptivo de estas variables.

TABLA 5. Análisis exploratorio. Ajuste de los datos del Dundee Ready Education Environment Measure, a una distribución normal (n=671).

Score	Curve shape		Q-Q plot	Kolmogorov-Smirnov test	
	Skewness	Kurtosis		Value	P-value
SPL	-0.47	-0.09	Normal	0.08	.001
SPT	-0.45	-0.02	Normal	0.06	.007
SASP	-0.50	-0.17	Normal	0.09	.000
SPA	-0.50	-0.07	Normal	0.08	.000
SSSP	-0.14	-0.44	Normal	0.07	.001
Total	-0.39	-0.22	Normal	0.06	.009

SPL: Students' perceptions of learning; SPT: Students' perceptions of teachers; SASP: Students' academic self-perceptions; SPA: Students' perceptions of atmosphere; SSSP: Students' social self-perceptions

En todos los casos, observamos (**Tabla 6**) que los resultados abarcaron prácticamente todo el rango de puntuaciones posibles, lo que mostró una buena variabilidad. Las puntuaciones medias de las subescalas fueron 28,6 para SPL, 30,1 para SPT, 20,3 para SASP y 31,4 para SPA, lo que indica que la muestra tenía percepciones relativamente positivas del aprendizaje, la enseñanza, sus propias habilidades académicas y el ambiente, así como una media de 15,9 para SSSP, que, aunque algo menos positiva, sugiere que su percepción de los factores sociales no era mala. Además, la puntuación total media fue de 126,4, lo que indica que los participantes en este estudio tenían una percepción general más positiva que negativa de su entorno educativo.

TABLA 6. Análisis descriptivo de las puntuaciones del Dundee Ready Education Environment Measure (n=671).

Score	Central tendency			Score limits	Variability		Percentiles		
	Mean	95 % confidence interval	Minimum		Maximum	Standard deviation	25 th	Median	75 th
SPL	28.63	27.92 to 29.34	0 / 48	1	48	9.35	23	30	35
SPT	30.14	29.58 to 30.71	0 / 44	4	44	7.44	25	31	35
SASP	20.27	19.82 to 20.71	0 / 32	0	32	5.91	17	21	25
SPA	31.41	30.77 to 32.05	0 / 48	4	48	8.44	26	33	37
SSSP	15.93	15.54 to 16.31	0 / 28	3	28	5.11	12	16	20
Total	126.38	123.91 to 128.84	0 / 200	32	199	32.55	106	130	149

SPL: Students' perceptions of learning; SPT: Students' perceptions of teachers; SASP: Students' academic self-perceptions; SPA: Students' perceptions of atmosphere; SSSP: Students' social self-perceptions

DISCUSIÓN

Respecto al estudio del CE, concretamente en Fisioterapia, pocos autores han utilizado el DREEM para evaluar la CE en estudiantes de pregrado de Fisioterapia. En España, en concreto, nuestro grupo es el único que lo ha estudiado, como hemos mostrado muy recientemente en distintas comunicaciones y ponencias en foros nacionales e internacionales de educación en Fisioterapia.

Así, como indicamos, pocos autores han utilizado el DREEM para evaluar la CE en estudiantes de pregrado de Fisioterapia (Brown *et al.*, 2011; Palmgren *et al.*, 2014; Veasuvalingam & Arzuman, 2014; Odole *et al.*, 2014; Sunkad *et al.*, 2015; Córdova-León *et al.*, 2019; Quiroga-Marabolí *et al.*, 2019; Walankar *et al.*, 2019; Fuenzalida *et al.*, 2020) y solo un estudio lo ha aplicado a estudiantes de doctorado en Fisioterapia (Adeel & Chaudhry, 2020).

En esta línea, ha sido estudiado el DREEM para evaluar la CE en estudiantes de pregrado de Fisioterapia en la Universidad Monash, universidad pública australiana (Brown *et al.*, 2011); en la Escuela de Fisioterapia de la Universidad AIMST University Semeling, Kedah y Kolej Sains Kesihatan Bersekutu Sungai Buloh (KSKB), SEGi Universiti, Kota Damansara, Malaysia (Veasuvalingam & Arzuman, 2014); en la Olabisi Onabanjo University Teaching Hospital, Sagamu y en la University of Ibadan, Ibadan, ambas en Nigeria (Odole *et al.*, 2014); en los programas de ciencias de la salud de la Universidad KLE, Belgaum, Karnataka, India (Sunkad *et al.*, 2015); en tres sedes diferentes de la institución académica Universidad de las Américas: Campus Santiago, Viña del Mar y Concepción (Metropolitana, Valparaíso y Región del Bio Bio) en Chile (Córdova-León *et al.*, 2019); Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Santiago de Chile (Quiroga-Marabolí *et al.*, 2019); en el MGM College of Physiotherapy, Kamothe, Navi Mumbai, India (Walankar *et al.*, 2019); y finalmente en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Fuenzalida *et al.*, 2020).

Mientras que, hasta donde sabemos, en Europa, solo ha sido utilizado en fisioterapia, por un grupo de investigación del Instituto Karolinska, en Suecia (Palmgren *et al.*, 2014; Palmgren *et al.*, 2018).

LIMITACIONES

Muy pocos estudios han utilizado un enfoque test-retest para evaluar la fiabilidad del cuestionario DREEM (Dimoliatis *et al.*, 2010; Tomás *et al.*, 2014). Estos estudios obtuvieron coeficientes alfa de Cronbach similares para ambos periodos, con valores altos en ambos casos (periodo 1 = 0,90 frente a periodo 2 = 0,89), y la correlación entre las puntuaciones medias de todos los ítems en ambos periodos fue muy alta ($\tau\text{-}b = 0,91$; $p < 0,001$). No hemos evaluado la fiabilidad test-retest, lo que puede considerarse una limitación de nuestro estudio. Por otro lado, sin duda, los estudiantes de grado en ciencias de la salud en los primeros años de sus carreras (Till, 2004), y en particular los estudiantes de primer año de fisioterapia aún no han adquirido la experiencia suficiente para responder a las preguntas relacionadas con los aspectos clínicos abordados en el cuestionario DREEM. Cabe destacar que el currículo de la carrera de fisioterapia en los primeros años se centra principalmente en las ciencias básicas y ofrece poca formación clínica. La inclusión de estos estudiantes en el análisis también puede considerarse una debilidad de este estudio. Para identificar las debilidades e implementar medidas correctivas, se necesitan más estudios que exploren factores diferenciales como la edad, el género, el tipo de universidad (pública o privada), la escuela/facultad, el año, el nivel de recomendación, si los estudiantes cursan sus estudios en la universidad de primera elección y la ubicación geográfica (región dentro del país). Además, sería interesante realizar estudios que comparen las percepciones de los estudiantes con las del personal académico.

CONCLUSIONES

La psicometría de la versión española del cuestionario Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) y el procedimiento utilizado para analizar la percepción del Clima Educativo de los estudiantes de Grado en Fisioterapia en España, muestran alta confiabilidad y validez de los resultados obtenidos.

El CE de los estudiantes de Grado en Fisioterapia en España, es «más positivo que negativo», y «altamente satisfactorio», ya que los estudiantes estudian en la facultad/centro que desean, y lo recomendarían a su mejor amigo; porque los diferentes dominios son considerados como «positivos y aceptables», aunque se ha registrado algún área problemática. Así, en el conjunto de los estudios realizados, la interpretación de la percepción del CE de los estudiantes es la siguiente: en la dimensión SPL (propio aprendizaje): «Una percepción más positiva»; dimensión SPT (profesorado): «Moviéndose en la dirección correcta»; SASP (autopercepción académica): «Sentirse más en el lado positivo»; SPA (atmósfera): «Una actitud más positiva»; y SSSP (autopercepción social): «No tan mala».

Los factores diferenciales, en el conjunto de los estudios realizados, son: edad, género, tipo de Universidad (pública/privada), centro de estudios (la universidad a la que pertenece el participante.), CC.AA. y el curso.

Se necesitan futuros estudios para analizar la percepción del CE en el profesorado de la titulación de Grado en Fisioterapia en España.

REFERENCIAS

- Abraham, R., Ramnarayan, K., Vinod, P., & Torke, S. (2008). Students' perceptions of learning environment in an Indian medical school. *BMC Medical Education*, 8(1), 20. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-8-20>
- Adeel, M., & Chaudhry, A. (2020). Physical therapy students' perceptions of the educational environment at physical therapy institutes in Pakistan. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17, 7. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.7>
- Al Nozha, O. M., & Fadel, H. T. (2017). Student perception of the educational environment in regular and bridging nursing programs in Saudi Arabia using the Dundee Ready Educational Environment Measure. *Annals of Saudi Medicine*, 37(3), 225-231. <https://doi.org/10.5144/0256-4947.2017.225>
- Bakhshi, H., Bakhshialiabad, M. H., & Hassanshahi, G. (2014). Students' perceptions of the educational environment in an Iranian medical school, as measured by the Dundee Ready Education Environment Measure. *Bangladesh Medical Research Council Bulletin*, 40(1), 36-41. <https://doi.org/10.3329/bmrcb.v40i1.20335>
- Barcelo, J. M. (2016). Medical laboratory science and nursing students' perception of academic learning environment in a Philippine university using Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM). *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13, 33. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.33>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Chan, C. Y. W., Sum, M. Y., Tan, G. M. Y., Tor, P. C., & Sim, K. (2018). Adoption and correlates of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) in the evaluation of undergraduate learning environments: A systematic review. *Medical Teacher*, 40(12), 1240-1247. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1426842>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- de Oliveira Filho, G. R., Vieira, J. E., & Schonhorst, L. (2005). Psychometric properties of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) applied to medical residents. *Medical Teacher*, 27(4), 343-347.
- Díaz-Véliz, G., Mora, S., & Escanero-Marcén, J. F. (2013). Análisis del ambiente educacional tras la implantación del Plan de Bolonia en la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza, España: comparación con la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. *FEM (Edición impresa)*, 16(3), 167-179.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322013000300008&lng=es
<https://doi.org/10.4321/S2014-98322013000300008>

- Dimoliatis, I. D., Vasilaki, E., Anastassopoulos, P., Ioannidis, J. P., & Roff, S. (2010). Validation of the Greek translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Education for Health (Abingdon)*, 23(1), 348.
- Genn, J. M. (2001). Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education: A unifying perspective. *Medical Teacher*, 23(4), 337-344.
- Hammond, S. M., O'Rourke, M., Kelly, M., Bennett, D., & O'Flynn, I. S. (2012). A psychometric appraisal of the DREEM. *BMC Medical Education*, 12(1), 2. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-2>
- He, S. L., & Wang, J. H. (2020). [Reliability and validity of the Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) among Chinese dental students]. *Shanghai Kou Qiang Yi Xue*, 29(1), 109-112. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32524134/>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=buschmanart>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria vs. new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jakobsson, U., Danielsen, N., & Edgren, G. (2011). Psychometric evaluation of the Dundee Ready Educational Environment Measure: Swedish version. *Medical Teacher*, 33(5), e267-e274. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.558540>
- Jeyashree, K., & Patro, B. K. (2013). The potential use of DREEM in assessing the perceived educational environment of postgraduate public health students. *Medical Teacher*, 35(4), 339-340. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.737058>
- Jeyashree, K., Shewade, H. D., & Kathirvel, S. (2018). Development and psychometric testing of an abridged version of Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM). *Environmental Health and Preventive Medicine*, 23(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s12199-018-0702-7>
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Khan, A. S., Akturk, Z., & Al-Megbil, T. (2010). Evaluation of the learning environment for diploma in family medicine with the Dundee Ready Education Environment (DREEM) inventory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 7, 2. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2010.7.2>
- Khan, J. S., Tabasum, S., Yousafzai, U. K., & Fatima, M. (2011). DREEM on validation of the Dundee Ready Education Environment Measure in Pakistan. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 61(9), 885-888.
- Kim, H., Jeong, H., Jeon, P., Kim, S., Park, Y. B., & Kang, Y. (2016). Perception study of traditional Korean medical students on the medical education using the Dundee Ready Educational Environment Measure. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2016, 6042967. <https://doi.org/10.1155/2016/6042967>
- Koohpayehzadeh, J., Hashemi, A., Soltani Arabshahi, K., Bigdeli, S., Moosavi, M., Hatami, K., & Baradaran, H. R. (2014). Assessing validity and reliability of Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) in Iran. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 28, 60. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4219890/>
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>
- McAleer, S., & Roff, S. (2001). A practical guide to using the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). En J. M. Genn (Ed.), *Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education: A unifying perspective* (pp. 29-33). AMEE Education Guide No. 23. Scotland: AMEE. Disponible en <http://www.gpprep.co.uk/swacpo/document/dreems2.doc>
- Miles, S., Swift, L., & Leinster, S. J. (2012). The Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM): A review of its adoption and use. *Medical Teacher*, 34(9), e620-e634. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.668625>
- Mogre, V., & Amalba, A. (2016). Psychometric properties of the Dundee Ready Educational Environment Measure in a sample of Ghanaian medical students. *Education for Health (Abingdon)*, 29(1), 16-24. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.178921>

- Mokkink, L. B., Terwee, C. B., Knol, D. L., Stratford, P. W., Alonso, J., Patrick, D. L., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. (2010). The COSMIN checklist for evaluating the methodological quality of studies on measurement properties: A clarification of its content. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1), 22. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-22>
- Ortega, B. J., Pérez, V. C., Ortiz, M. L., Fasce, H. E., McColl, C. P., Torres, A. G., Wright, A., Márquez, U. C., & Parra, P. P. (2015). [An assessment of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) in Chilean university students]. *Revista Médica de Chile*, 143(5), 651-657. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015000500013>
- Palmgren, P. J., Brodin, U., Nilsson, G. H., Watson, R., & Stenfors, T. (2018). Investigating psychometric properties and dimensional structure of an educational environment measure (DREEM) using Mokken scale analysis: A pragmatic approach. *BMC Medical Education*, 18(1), 235. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1334-8>
- Palmgren, P. J., Lindquist, I., Sundberg, T., Nilsson, G. H., & Laksov, K. B. (2014). Exploring perceptions of the educational environment among undergraduate physiotherapy students. *International Journal of Medical Education*, 5, 135-146. <https://doi.org/10.5116/ijme.53a5.7457>
- Palomo-López, P., Becerro-de-Bengoa-Vallejo, R., Calvo-Lobo, C., Tovaruela-Carrión, N., Rodríguez-Sanz, D., Losa-Iglesias, M. E., & López-López, D. (2018). Student perceptions of the education environment in a Spanish medical podiatry school. *Journal of Foot and Ankle Research*, 11(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s13047-018-0252-7>
- Pelzer, J. M., Hodgson, J. L., & Werre, S. R. (2014). Veterinary students' perceptions of their learning environment as measured by the Dundee Ready Education Environment Measure. *BMC Research Notes*, 7(1), 170. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-7-170>
- Pimparyon, P., Roff, S., McAleer, S., Poonchai, B., & Pemba, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school. *Medical Teacher*, 22(4), 359-364. <https://doi.org/10.1080/014215900409456>
- Quiroga-Marabolí, P., Antúnez-Riveros, M. A., Aguirre-Jerez, M., Saldaña, A. B., Peralta-Camposano, J., & Bahillo, M. P. R. G. (2019). Perceptions of the educational environment among undergraduate physical therapy students in a competency-based curriculum at the University of Chile. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 16, 9. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2019.16.9>
- Ramsbotham, J., Dinh, H., Truong, H., Huong, N., Dang, T., Nguyen, C., Tran, D., & Bonner, A. (2019). Evaluating the learning environment of nursing students: A multisite cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 79, 80-85. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.016>
- Riquelme, A., Oporto, M., Oporto, J., Méndez, J. I., Viviani, P., Salech, F., Chianale, J., Moreno, R., & Sanchez, I. (2009). Measuring students' perceptions of the educational climate of the new curriculum at the Pontificia Universidad Católica de Chile: Performance of the Spanish translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Education for Health (Abingdon)*, 22(1), 112. <https://www.educationforhealth.net/article.asp?issn=1357-6283&year=2009&volume=22&issue=1&spage=112&epage=112&aulast=Riquelme>
- Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Ahmed, A. U., Deza, H., Groenen, G., & Pimparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295-299. <https://doi.org/10.3109/01421599709034208>
- Roff, S., & McAleer, S. (2001). What is educational climate? *Medical Teacher*, 23(4), 333-334. <https://doi.org/10.1080/01421590120063312>
- Rotthoff, T., Ostapczuk, M. S., De Bruin, J., Decking, U., Schneider, M., & Ritz-Timme, S. (2011). Assessing the learning environment of a faculty: Psychometric validation of the German version of the Dundee Ready Education Environment Measure with students and teachers. *Medical Teacher*, 33(11), e624-e636. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.610841>
- Soemantri, D., Herrera, C., & Riquelme, A. (2010). Measuring the educational environment in health professions studies: A systematic review. *Medical Teacher*, 32(12), 947-952. <https://doi.org/10.3109/01421591003686229>
- Steiger, J. H. (1998). A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling*, 5(4), 411-419. <https://doi.org/10.1080/10705519809540115>
- Stratulat, S. I., Candel, O. S., Tabirta, A., Checherita, L. E., & Costan, V. V. (2020). The perception of the educational environment in multinational students from a dental medicine faculty in Romania. *European Journal of Dental Education*, 24(2), 193-198. <https://doi.org/10.1111/eje.12484>

- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2008). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (4th ed.). Oxford University Press.
- Stuive, I., Kiers, H. A. L., Timmerman, M. E., & Ten Berge, J. M. F. (2008). The empirical verification of an assignment of items to subtests: The oblique multiple group method vs. the confirmatory common factor method. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 923-939.
- Terwee, C. B., Mokkink, L. B., Knol, D. L., Ostelo, R. W. J. G., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. W. (2012). Rating the methodological quality in systematic reviews of studies on measurement properties: A scoring system for the COSMIN checklist. *Quality of Life Research*, 21(4), 651-657. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9960-1>
- Till, H. (2004). Identifying the perceived weaknesses of a new curriculum by means of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) inventory. *Medical Teacher*, 26(1), 39-45. <https://doi.org/10.1080/01421590310001642948>
- Tomás, I., Aneiros, A., Casares-de-Cal, M. A., Quintas, V., Prada-López, I., Balsa-Castro, C., Ceballos, L., Gómez-Moreno, G., Llena, C., López-Jornet, P., Machuca, M. C., & Palés, J. (2018). Comparing student and staff perceptions of the “educational climate” in Spanish dental schools using the Dundee Ready Education Environment Measure. *European Journal of Dental Education*, 22(1), e131-e141. <https://doi.org/10.1111/eje.12270>
- Tomás, I., Casares-de-Cal, M. A., Aneiros, A., Abad, M., Ceballos, L., Gómez-Moreno, G., Hidalgo, J. J., Llena, C., López-Jornet, P., Machuca, M. C., Monticelli, F., & Palés, J. (2014). Psychometric validation of the Spanish version of the Dundee Ready Education Environment Measure applied to dental students. *European Journal of Dental Education*, 18(3), 162-169. <https://doi.org/10.1111/eje.12073>
- Tomás, I., Millán, U., Casares, M. A., Abad, M., Ceballos, L., Gómez-Moreno, G., Hidalgo, J. J., Llena, C., López-Jornet, P., Machuca, M. C., Monticelli, F., & Palés, J. (2013). Analysis of the “educational climate” in Spanish public schools of dentistry using the Dundee Ready Education Environment Measure: A multicenter study. *European Journal of Dental Education*, 17(3), 159-168. <https://doi.org/10.1111/eje.12025>
- Tucker, L., & Lewis, C. A. (1973). Reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/tucker_lewis_1973.pdf
- Wang, J., Zang, S., & Shan, T. (2009). Dundee Ready Education Environment Measure: Psychometric testing with Chinese nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 65(12), 2701-2709. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05154.x>
- Zawiślak, D., Żur-Wyrozumska, K., Habera, M., Skrzypiec, K., Pac, A., & Cebula, G. (2021). Evaluation of a Polish version of the Dundee Ready Education Environment Measure. *Folia Medica Cracoviensia*, 61(1), 81-93. http://www.fmc.cm-uj.krakow.pl/pdf/61_1_81.pdf

FROM CHATBOT TO ACTIVE CITIZENSHIP: THE ROLE OF AI IN CONTEMPORARY PEDAGOGY

MARIANNA LIPAROTI

University of study "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara

1. INTRODUCTION

Pedagogy, as a critical science aimed at defining the educational and training processes that structure human existence, is rooted in a precise anthropological vision, which constitutes its theoretical framework and defines its ethical horizons. Every educational act presupposes, implicitly or explicitly, a certain conception of subjectivity and collectivity, outlining the way in which the relationship between man and society, identity and otherness, is constructed. In this perspective, education is never neutral, but is configured as an intrinsically cultural, symbolic and political action¹, that affects the processes of individual and collective identity construction, orienting the interaction between subjectivity and context. Pedagogy therefore takes on a normative and planning function, positioning itself as a privileged place for reflection on the human being and the conditions that make possible his or her integral and responsible formation within society².

In the current era of digital transformation, pedagogy is called upon to confront a profound redefinition of subjectivity and the educational relationship, prompted by the increasingly pervasive use of artificial intelligence (AI)³. The advent of smart technologies is not only a technological and methodological breakthrough, but introduces a genuine anthropological redefinition that affects experiential processes, the dynamics of learning, and the construction and definition of identity. In liquid modernity⁴ identity references become unstable, fragmented, subject to a continuous renegotiation of the meanings, social roles and cultural affiliations through which the individual constructs and represents his or her identity. This instability is also reflected at the communicative level, emerging cultural codes defined by new, rapid and low-threshold forms of expression characterise the communication methods of the new generations⁵. These languages, although not directly related to AI, are indicators of a broader transformation that concerns the construction of meaning, the narration of self and the ways in which relationships are established in the digital context. In a social context in which ties are becoming more tenuous and the horizon of change imposes itself as a permanent condition, education too is called upon to take on a more

¹ Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan

² Bruni Elsa, M. (2019). Paideia/politeia: la genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica. *Società Italiana Di Pedagogia*, 430-440

³ Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2024). L'Intelligenza Artificiale: dal concetto al curriculum. *Pedagogie e didattiche per l'innovazione*, 53-64.

⁴ In the text *Liquid Modernity*, Zygmunt Bauman proposes an interpretation of contemporaneity through a metaphor of great interpretative force: liquidity. It describes a historical time in which social, affective and identity structures lose coherence and stability, generating uncertainty, precariousness and continuous transformations. The liquid society exacerbates the dynamic traits of modernity, exposing the individual to an existence marked by instability and tension between freedom and insecurity. Within this framework, identity becomes a constantly negotiated, fragmented process, vulnerable to the imperatives of consumption and the logic of individual adaptation. This condition makes urgent the educational task of restoring depth to ties, meaning to responsibility and depth to formation. Pedagogy is therefore called upon not only to critically decipher the dynamics of post-modernity, but also to propose tools to inhabit uncertainty without succumbing to it, promoting forms of subjectivity oriented towards social responsibility, ethical awareness and the recognition of otherness. Cfr. Bauman, Z.; *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

⁵ Antón-Sancho, Á., Nieto-Sobrin, M., Fernández-Arias, P., & Vergara-Rodríguez, D. (2022). Usability of memes and humorous resources in virtual learning environments. *Education Sciences*, 12(3), 208.

fluid, dynamic and interconnected form. Education, in this context, can no longer be thought of in static terms or as a linear process, but as a reflective, generative and situated experience, capable of accompanying the individual in the construction of meaning, in the management of complexity and in responsible participation in collective life⁶.

In this scenario, man is no longer merely the learner, but progressively becomes part of a complex digital ecosystem, in which algorithmic devices, including educational chatbots, contribute to the co-construction of the educational environment and increasingly intervene in the forms of the learning experience⁷. Chatbots, which are based on AI systems designed to simulate human dialogue, are today seen as tools that facilitate access to knowledge, support personalised learning and promote immediate, flexible and adapted forms of interaction⁸. It emerges that while AI appears to be a resource capable of amplifying educational opportunities through personalised, adaptive and dialogic environments, it also urgently challenges pedagogy on an ethical and ontological level: what idea of man and relationship is conveyed through human-machine interaction? What implications does the externalisation of cognitive functions to automated systems have? How can the centrality of the person be preserved in a culture of delegation to the algorithm?

In the light of these questions, this paper aims to investigate the role of artificial intelligence in contemporary pedagogy, placing the inseparable link between education, technology and anthropology at the centre of reflection. The aim of this study is therefore twofold: on the one hand, to explore the potential of AI, and in particular of educational chatbots, in promoting civic and reflexive competences; on the other hand, to outline a theoretical and methodological framework that guides its integration in educational contexts according to criteria of humanisation, equity and ethical sense.

2. EDUCATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: TOWARDS A NEW ERA OF LEARNING

With the pervasive emergence of digital technologies in the multiple spheres of everyday experience, the category of so-called digital natives⁹, has emerged, an expression now widely used in media parlance to designate those generations that, since early childhood, have developed within digital ecosystems, characterised by continuous interactions with screens, hypermedia content and interconnected environments. Although this notion initially had the merit of drawing attention to the epochal change underway, it has conceptual implications that need careful deconstruction. To speak of digital natives in an uncritical manner risks, in fact, naturalising a competence that is, in reality, anything but innate, and deresponsibilising adults, in particular educators, teachers and training institutions, with respect to the fundamental task of guiding the younger generations in a digital literacy path oriented towards the development of an active digital citizenship, understood as the capacity to inhabit the digital world in an ethical, participatory and aware manner, cultivating reflexivity, a sense of social responsibility and critical

⁶ Chiosso G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi, R. Sani (eds.). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 19-28). Milano: Vita & Pensiero.

⁷ Pancioli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale* (pp. 1-240). Scholè-Morcelliana.

⁸ Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). An overview of chatbot technology. In *Artificial Intelligence Applications and Innovations: 16th IFIP WG 12.5 International Conference, AIAI 2020, Neos Marmaras, Greece, June 5–7, 2020, Proceedings, Part II 16* (pp. 373-383). Springer International Publishing.

⁹ The term digital natives was introduced by Marc Prensky in the early 2000s to delineate a generational distinction, of a socio-cultural and not biological nature, between those who grew up immersed in digital technologies (digital natives) and those who approached it in adulthood (digital immigrants). Through this dichotomy, Prensky intended to draw attention to the transformations in the ways of learning, communicating and processing information specific to the new generations, calling for critical reflection and a pedagogical rethinking of educational practices in the light of the profound changes in the contemporary cultural and technological context. Cfr. Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9 (5).

mastery of emerging technologies¹⁰. In this perspective, digital citizenship education cannot be reduced to a set of behavioural norms or technical skills, but must take the form of an educational process that promotes critical autonomy, civic commitment and the ability to consciously influence social and cultural environments, including in their digital dimension. It is therefore necessary for schools to take charge of active citizenship education, understood not only as adherence to democratic values, but as conscious participation in the collective construction of digital spaces, capable of supporting coexistence, dialogue and critical thinking. In this sense, the figure of the digital native cannot be taken as an exhaustive descriptive category, but should rather be reinterpreted as a symptom of an anthropological and pedagogical change that questions the school in its ability to renew itself¹¹.

Digital technologies, in fact, have affected not only communication practices and learning methods, but also the construction of identity, the perception of the body, time and space, and the relational and affective experience of the youngest. Education, in this scenario, must rediscover its maieutic function¹², helping the new generations to become aware of the world they inhabit, the tools they use and the implications of their digital actions on an individual and collective level.

It is precisely within this complex framework that the question of the use of AI in education fits today. If access to technologies marked an initial transformation of school contexts, the introduction of AI represents an even more radical discontinuity, since it redefines not only the didactic tools, but the learning experience and the very structures of knowledge, the educational relationship and assessment practices¹³.

The introduction of AI in educational contexts raises profound questions, but at the same time opens up scenarios of great potential¹⁴. Indeed, AI can be an innovative lever to personalise learning paths, facilitate access to knowledge and offer adaptive resources that support inclusion and the overcoming of cognitive, linguistic or sensory barriers. Through the processing of large amounts of data, intelligent tools can identify learning patterns, offer timely feedback, and propose differentiated pathways that take into account the specific needs and rhythms of each subject, introducing innovative elements also in the epistemology of assessment. In addition, AI can stimulate the activation of immersive and simulative environments, in which the learner is called upon to actively interact with complex, problematising and open-ended contexts, fostering learning by discovery and oriented towards the construction of meanings. However, such potential can only unfold fully if the use of AI is inscribed in an intentional pedagogical framework designed to nurture authentic, critical and reflective learning processes. Indeed, just as AI promises to radically transform ways of teaching and learning, it prompts an inescapable reflection on the embodied nature of the educational experience, questioning the role of the body in learning processes and identity construction. The increasing automation of teaching-learning processes, conveyed by intelligent technologies, such as chatbots, capable of processing data, adapting training paths and interacting with students according to algorithmic logic, risks accentuating a disembodied drift of knowledge, favouring a conception of learning that is removed from the dimension of concrete experience. In order to prevent this risk, a radical rethinking of the educational role of the body, understood as a constitutive place of identity, relationship and meaning¹⁵, in digital environments, is required, which calls for a reappraisal of John

¹⁰ UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.

¹¹ Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*, New York: McGraw Hill.

¹² Platone. (1993). *Teeteto* (by G. Reale). Milano: Bompiani.

¹³ Liparoti, M. (2024). Digital education: artificial intelligence and new frontiers for learning. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(3).

¹⁴ Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118.

¹⁵ Gomez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2017). Embodied Cognition: the role of body in didactics. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 75–88.

Dewey's pedagogical thought. He conceives education as an embodied, situated and transformative process, based on concrete experience, reflective action and the dynamic interaction between subject and environment¹⁶. In the light of this perspective, AI can be understood as a dialogical resource capable of activating processes of reflection and conscious exploration through intelligent digital devices. In this sense, interaction with AI does not exclude corporeality, but can be configured as a mediating space capable of supporting and enriching embodied experience, provided it is integrated within laboratory, cooperative and reflexive teaching practices. Through embodied and situated experience also in digital environments, it is possible to create the conditions for the exercise of active and conscious citizenship, since only learning rooted in digital experience can generate people capable of reading the context critically, acting responsibly in digital spaces, and participating meaningfully in collective life also through the use of AI. The aim is not, therefore, to reject AI in the name of a nostalgic and oppositional humanism, but rather to promote its pedagogically aware, critical and intentional use, capable of enhancing its potential without ignoring its limitations. At the heart of this vision must remain the idea of learning as a living, situated and profoundly corporeal experience, aimed at the formation of critical, participatory subjects, fully involved in their own growth process.

These changes do not end at the methodological or technological level, but imply a broader redefinition of the space-time coordinates of the educational experience. Learning today unfolds in multiple, hybrid and interconnected environments that go beyond the traditional boundaries of the classroom and the structured timetable. The school thus finds itself having to engage in dialogue with a plurality of learning environments that are also and above all networked, and that actively participate in the construction of subjectivity and knowledge. The school, therefore, is called upon to constantly dialogue with other cognitive spaces, digital environments that are accessible in real time, interactive and often shaped by non-pedagogical logics. An emblematic example of this is the growing diffusion of tools based on generative AI, such as ChatGPT¹⁷, which significantly intervene in the problem-processing and problem-solving phase, which is an essential and transformative component of the educand's educational journey. These technologies, operating in real time as dialogic agents capable of generating texts, providing explanations or simulating argumentative interactions, redefine learning practices, but also the forms of educational mediation and the very concept of epistemic authority. The educand is no longer confronted only with the teacher or the canonical text, but interacts with generative intelligence that presents itself as an immediate, personalised and apparently neutral source of knowledge.

This new configuration of learning raises major pedagogical questions. Firstly, a critical reflection on the nature of knowledge produced or mediated by these tools is required. Generative knowledge is not experiential in nature, is devoid of educational intentionality, decontextualised with respect to experience and potentially disconnected from processes of deep understanding. Moreover, the need to educate students not only in the technical use of such devices, but above all in the critical reading of the generated contents, in the evaluation of reliability, and in the awareness of the limits and risks inherent in an interaction that is not always transparent with the machine, strongly emerges.

In this perspective, the role of the school and the teacher is not superseded, but must be profoundly rethought. The teacher is called upon to assume a profoundly transformative function, that of epistemic and cultural mediator¹⁸, capable of guiding students within an educational process that favours the critical deconstruction of the mechanisms underlying the functioning of AI. Such mediation is today an indispensable condition for promoting active citizenship skills. The latter is not configured as a mere

¹⁶ Dewey, J. (1938). *Esperienza ed educazione*. Venezia: La Nuova Italia (1949)

¹⁷ Akpan, I. J., Kobara, Y. M., Owolabi, J., Akpan, A. A., & Offodile, O. F. (2025). Conversational and generative artificial intelligence and human-chatbot interaction in education and research. *International Transactions in Operational Research*, 32(3), 1251-1281.

¹⁸ Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.

normative adherence, but as a critical exercise of freedom and responsibility in taking a position with respect to the contents, logics and dynamics that structure the contemporary information ecosystem. In this sense, the teacher is called upon to guide and accompany students in the development of critical digital competences, aimed at the exercise of an active, aware and responsible citizenship, capable of influencing the social, cultural and digital contexts in which one is immersed.

This renewal is part of a broader rethinking of the epistemology of education, which demands the adoption of an educational paradigm oriented towards the critical navigation of the information flow, as well as the construction of complex knowledge based on the conscious integration of multidisciplinary, transdisciplinary and codisciplinary knowledge¹⁹. In this direction, education is called upon to promote the development of complex thinking, according to the theoretical horizon outlined by Edgar Morin²⁰, oriented towards understanding reality in its multidimensionality and interconnection. This thinking should be articulated within a conception of learning as a continuous process (lifelong), profound and transformative (lifedeeep), and situated in a multiplicity of contexts and relationships of meaning (lifewide), capable of accompanying subjects in the construction of a critical, ethical and situated knowledge, able to inhabit the contemporary cognitive and cultural ecosystem with awareness and to exercise an active citizenship based on responsibility, discernment and conscious participation in the social, technological and democratic dynamics of the present.

2.1. CHATBOT: IMPLICATION IN EDUCATION

The integration of chatbots in educational contexts represents an area of study and experimentation that significantly intersects with the epistemological, relational and cultural transformations that run through the contemporary educational system. Far beyond the functional aspect, the integration of AI-based conversational agents introduces a structural discontinuity in the ways in which knowledge is constructed, mediated and negotiated. It deeply challenges the epistemologies of education, which are called upon to deal with devices that, although devoid of educational intentionality, assume functions that until recently were the exclusive prerogative of the human teacher. Interaction with generative, AI-based systems, in fact, modifies the forms of educational dialogue, redefines the distribution of epistemic authority and displaces the centrality of human experience within a hybrid dialogic ecosystem, in which educational action. In particular, within educational contexts, chatbots are currently placed along two main axes of intervention, distinct but closely intertwined: one of a functional-organisational type, that of service support, which includes information assistance activities, such as answers to frequently asked questions, administrative management and orientation in school services; the other of a formative type, properly oriented towards learning, more complex and relevant from a pedagogical point of view, in which the chatbot is configured as a learning mediator. In this second dimension, it does not merely transmit information, but enters into the heart of the didactic relationship, supporting comprehension processes, guiding individual study and fostering forms of cognitive and metacognitive personalisation of training paths. It is in this educational function that chatbots show transformative potential, opening up spaces of mediation that require careful planning and solid pedagogical intentionality. It is in this latter, pedagogically more significant area that chatbots take shape as digital scaffolding tools, a concept that

¹⁹ Rivoltella, P.C. (2014). *Smart Future. Scuola, tecnologie, inclusione*. Milano: Franco Angeli

²⁰ In terms of education, Edgar Morin calls for overcoming the fragmentation of knowledge and training people to navigate the complexity of reality through a pedagogy that teaches them to connect, contextualise, globalise and take responsibility. From this perspective, complex thinking is an epistemological response to the challenge of living critically and consciously in a world of systemic uncertainty. Cfr. Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano, Raffaello Cortina.

has its roots in the thought of Vygotsky²¹. The chatbot, if designed according to reflective didactic criteria, can take on the role of an artificial cultural mediator, able to offer graduated and relevant support, helping students to perform tasks that they would not be able to do on their own. In this sense, the chatbot does not replace the teacher, but can extend and complement the support and guidance function, especially in asynchronous digital environments, fostering more autonomous, interactive and metacognitive learning. However, the presence of chatbots in educational contexts cannot be evaluated solely on the basis of the operational opportunities they offer. On the contrary, their use raises ethical, epistemological and socio-cultural issues that require critical framing. One of the most relevant issues is the reproduction of cognitive, cultural and linguistic biases within the responses provided by conversational systems. Indeed, AI is never neutral, it learns and shapes its responses from linguistic corpuses and datasets built on human productions, often imbued with implicit biases and structural asymmetries²². As a result, chatbots, if not carefully designed and monitored, may reflect and amplify gender, ethnic, linguistic or cultural stereotypes, even when presented with an appearance of objectivity or neutrality.

Added to this are further critical issues related to the communicative dynamics that chatbots tend to generate. Scientific evidence shows how, when interacting with algorithmic agents, a false sense of anonymity is triggered that induces the human being to perceive communication as lacking genuine relational implications. In particular, the human interlocutor modifies his or her communicative register, sometimes adopting hostile, rude or disengaged language, precisely by virtue of the perceived absence of a respective human interlocutor. This dynamic contributes to the production of a communicative climate in which the ethical and affective coordinates that normally regulate educational interaction are lost²³. Moreover, despite their promises of personalisation, chatbots do not always succeed in effectively adapting to the real needs of students, often offering a rigid, limited communication devoid of motivational or affective elements²⁴. This aspect assumes particular relevance in the educational sphere, where the quality of mediation is never just a question of informational correctness, but implies a profound formative responsibility. Entrusting part of the educational dialogue to an algorithmic agent means exposing oneself to the risk that students internalise distorted visions of knowledge, or that they find themselves interacting with systems that do not recognise the complexity of their identities and experiences.

3. TOWARDS A PEDAGOGY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: HOW TO CRITICAL ORIENT ITS USE IN EDUCATION FOR AN ACTIVE CITIZENSHIP?

Pedagogy is called upon to interpret emerging phenomena not in adaptive terms, but as opportunities for intentional design. Faced with the growing hybridisation of natural and artificial intelligence, it becomes necessary to rethink education as the space in which to cultivate a reflective, aware and relational subjectivity, capable of actively and responsibly inhabiting digital spaces, rather than merely passing through them. In this sense, education must not renounce its humanistic vocation, but rather reformulate

²¹ According to Vygotsky's theory, learning is a social and mediated process, in which cognitive development occurs through interaction with other people, adults or peers, who act as mediators within the zone of proximal development. The latter represents the dynamic space between what the individual is able to do independently and what they can achieve with the support of a guide, constituting the privileged place where educational mediation generates authentic growth. Cfr. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

²² Eicher, B., Polepeddi, L., & Goel, A. (2018, December). Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies. In *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 88-94).

²³ Dibitonto, M., Leszczynska, K., Tazzi, F., & Medaglia, C. M. (2018). Chatbot in a campus environment: design of LiSA, a virtual assistant to help students in their university life. In *Human-Computer Interaction. Interaction Technologies: 20th International Conference, HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15–20, 2018, Proceedings, Part III 20* (pp. 103-116). Springer International Publishing.

²⁴ Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862.

it in light of contemporary challenges, reaffirming the value of dignity²⁵, critical thinking and dialogical relationship as essential foundations of the formative process. From this perspective, AI must be considered as a pedagogical challenge that requires a revision of educational paradigms in light of a renewed anthropology of education.

In outlining a pedagogy of AI oriented towards active citizenship, it becomes essential to move beyond any lingering traces of technological determinism and adopt a critical, human-centred perspective. This ensures that the educational experience is not reduced to an algorithmic sequence devoid of relational depth, reflexivity and ethical dimension. It is therefore essential to reflect on how digital and civic competences are defined, transmitted and enacted in educational contexts where chatbots may play a transformative role. Within the framework of key competences for lifelong learning²⁶, digital education is an essential prerequisite for the full exercise of citizenship, requiring not only technical proficiency but, above all, the development of a critical, ethical and reflective stance towards technology.

In this direction lies the DigComp 2.2 model²⁷, which offers a taxonomy of digital competences that, while useful, risks remaining prescriptive if not grounded in situated, reflective and relational educational practices. Its application risks being flattened onto a technocratic plane, where competence development becomes a measurable objective, but not necessarily a transformative one. This repertoire of prescriptive abilities should be understood as a pedagogical map aimed at guiding the formation of individuals who can critically inhabit the digital environment and act with awareness within a digital ecosystem.

From this standpoint, chatbots can become valuable spaces for learning and for the acquisition of such competences. However, chatbots do not educate merely by functioning, nor is an interaction formative simply because it appears dialogical. This demands a pedagogy of AI grounded in the care for educational relationships²⁸ and the vision of the school as a laboratory of responsible participation where technology is integrated without replacing human interaction, and where students are educated to recognise and deconstruct the cultural biases embedded in intelligent systems.

In this perspective, the role of the teacher is fundamental: no longer a mere digital facilitator, but a weaver of relationships, capable of preserving the authenticity and depth of dialogue even in automated environments. The school must therefore become a place for cultivating reflection and responsibility, in opposition to the logic of automatic efficiency, reconfiguring educational space as one in which conscious citizens and agents of social transformation are formed. AI, interpreted pedagogically, is neither an end nor a solution, but a challenge: it interrogates the very foundations of education and calls to be directed not towards passive adaptation to technological change, but towards the active construction of a citizenship capable of understanding, inhabiting, and transforming it.

4. CONCLUSION

AI in education cannot be regarded merely as a tool for increasing efficiency, but must be recognised as a site of profound pedagogical inquiry. The use of chatbots demands a rethinking of the educational function, not as an automatic delegation of tasks, but as a deliberate care for relationship, meaning, and

²⁵ Bruni, E. M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva ei valori e dei contesti di vita* (pp. 228-231). Pensa Multimedia.

²⁶ UNESCO (2018). A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills fo Indicator 4.4.2. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

²⁷ Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: il quadro delle competenze digitali per i cittadini. *Traduzione coordinata dal Dipartimento per la trasformazione digitale della Presidenza del Consiglio dei ministri e il co-coordinamento di Sandra Troia e Stefano Kluzer.*

²⁸ Bruni, E. M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva ei valori e dei contesti di vita* (pp. 228-231). Pensa Multimedia.

formation. Only a critical pedagogy, grounded in a dialogical and responsible anthropology, can guide the integration of AI in an ethically sustainable way. Educating for active citizenship in the digital age means nurturing individuals capable of understanding algorithmic logics, deconstructing their cultural assumptions, and using them consciously. In this light, the school becomes a space of symbolic resistance and transformative design, a place where the human is not lost in code, but redefined through a mindful alliance with technology.

REFERENCES

- Adamopoulou, E., & Moussiades, L. (2020). An overview of chatbot technology. In *Artificial intelligence applications and innovations: 16th IFIP WG 12.5 International Conference, AIAI 2020, Neos Marmaras, Greece, June 5-7, 2020, Proceedings, Part II* (pp. 373-383). Springer International Publishing.
- Akpan, I. J., Kobara, Y. M., Owolabi, J., Akpan, A. A., & Offodile, O. F. (2025). Conversational and generative artificial intelligence and human–chatbot interaction in education and research. *International Transactions in Operational Research*, 32(3), 1251-1281.
- Antón-Sancho, Á., Nieto-Sobrino, M., Fernández-Arias, P., & Vergara-Rodríguez, D. (2022). Usability of memes and humorous resources in virtual learning environments. *Education Sciences*, 12(3), 208. <https://doi.org/10.3390/educsci12030208>
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruni, E. M. (2019). *Paideia/politeia: La genesi dell'idea di cittadinanza nella riflessione pedagogica*. Società Italiana di Pedagogia, 430-440.
- Bruni, E. M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva, i valori e i contesti di vita* (pp. 228-231). Pensa Multimedia.
- Chiosso, G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 19-28). Milano: Vita & Pensiero.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100118>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza ed educazione*. Venezia: La Nuova Italia (1949).
- Dibitonto, M., Leszczynska, K., Tazzi, F., & Medaglia, C. M. (2018). Chatbot in a campus environment: Design of LiSA, a virtual assistant to help students in their university life. En *Human–Computer Interaction. Interaction Technologies: 20th International Conference, HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15-20, 2018, Proceedings, Part III* (pp. 103-116). Springer International Publishing.
- Eicher, B., Polepeddi, L., & Goel, A. (2018, dicembre). Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies. In *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 88-94). <https://doi.org/10.1145/3278721.3278733>
- Freire, P. (2020). *Pedagogy of the oppressed*. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Gómez Paloma, F., Ascione, A., & Tafuri, D. (2017). Embodied cognition: The role of body in didactics. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 75-88.
- Liparoti, M. (2024). Digital education: Artificial intelligence and new frontiers for learning. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(3).
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale* (pp. 1–240). Scholé-Morcelliana.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2024). L'intelligenza artificiale: Dal concetto al curriculum. *Pedagogie e didattiche per l'innovazione*, 53-64.
- Platone. (1993). *Teeteto* (G. Reale, Trad.). Milano: Bompiani.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rivoltella, P. C. (2014). *Smart future. Scuola, tecnologie, inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2*. UNESCO.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: Il quadro delle competenze digitali per i cittadini*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per la Trasformazione Digitale.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CORPOREITÀ, TECNOLOGIA E FORMAZIONE UMANA. L'INCARNAZIONE DIGITALE NEL PROCESSO DI COSTRUZIONE IDENTITARIA DELLA PERSONA

MARTINA PETRINI

Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti-Pescara

1. INTRODUZIONE

La società contemporanea è attraversata da una vertiginosa accelerazione dei processi di evoluzione tecnologica e di transizione digitale, che stanno producendo effetti significativi in diversi ambiti, e in particolare in quello formativo-educativo. I cambiamenti riguardano nello specifico la centralità e la pervasività delle reti di comunicazione, l'intensificarsi della produzione e della circolazione di dati, la complessità delle dinamiche di ibridazione tra fisico e digitale. Ulteriori istanze trasformative giungono, inoltre, dai settori delle biotecnologie, delle nanotecnologie, della genetica, della robotica e dell'Intelligenza Artificiale, che stanno alimentando un acceso confronto transdisciplinare intorno alla possibile, necessaria, o per alcuni già attuata, ridefinizione dell'identità umana (Benanti, 2012; Longo, 2001). Le riflessioni filosofico-antropologiche e pedagogiche intorno a tali questioni si inseriscono all'interno del più ampio dibattito sul postumano, nel quale si confrontano diverse discipline e molteplici correnti di pensiero accomunate dalla volontà di analizzare e approfondire l'impatto, seppur parziale e provvisorio, che i profondi mutamenti sociali, economici, politici e tecnologici stanno esercitando sull'esistenza umana. L'uso del termine postumano è funzionale da un lato a evidenziare il contrasto con l'umanesimo e dall'altro a indicare il superamento della concezione ideale e immutabile di umanità, limitata entro i rigidi confini biologici. Come scrive Benanti (2012): «La tecnologia, artefatto umano, è ora parte costitutiva del soggetto post-umano definendone, in un mutamento continuo, lo status e le caratteristiche» (p. 96). La "condizione tecno-umana", però, non è circoscrivibile esclusivamente alla contemporaneità, sebbene oggi la pervasività della tecnologia, e nello specifico delle ICT, si manifesti con una capillarità e un'incidenza senza precedenti. Sebbene la realizzazione e l'uso di artefatti tecnologici abbiano, infatti, attraversato l'intera storia dell'umanità (Longo, 2013; Benanti, 2016), nell'attuale contesto si assiste a un progressivo indebolimento delle tradizionali dicotomie tra fisico e digitale, umano e non umano. Come scrivono Cambi e Pinto Minerva (2023), «[...] il post-umano, superando lo storico dualismo natura-cultura che ha informato di sé l'intera tradizione occidentale, propone l'umano come essere transizionale, esistenza aperta e in divenire» (p. 39).

Protagonista indiscusso delle riflessioni antropologiche, etiche e pedagogiche intorno a questi temi è senza dubbio il corpo, fulcro dei processi di ibridazione tra soggetto, tecnologia e ambiente e snodo imprescindibile di ogni esperienza umana (Galimberti, 2002; Longo, 2014; Barone, 2014; Le Breton, 2021). Molte delle trasformazioni prodotte dall'intersezione tra essere umano e tecnologia sono visibili nei corpi oppure, al contrario, si manifestano nell'assenza dei corpi stessi, che sembrano investiti da un processo di smaterializzazione (Benanti, 2012; Caronia, 1996; Longo, 2001; 2013; Le Breton, 2021). Anche i tentativi di definire l'*anthropos* nella società post-digitale – *homo technologicus*, *cyborg*, *inborg* – si focalizzano sugli esiti dell'interazione tra il corpo e gli artefatti tecnologici (Longo, 2001; 2013; Benanti, 2012; Floridi, 2017). In tal senso, per comprendere i profondi mutamenti in atto, è necessario uscire dalla prospettiva che mette in contrapposizione *anthropos* e tecnologia e leggere l'ibridazione tra l'essere umano e gli artefatti da lui prodotti come un processo inconcluso, fluido, inevitabile. Muovendo da tali premesse, il contributo si propone di esplorare da una prospettiva pedagogica le dinamiche sottese

alla creazione di avatar e corpi digitali all'interno di spazi ibridi e multidimensionali (Milgram & Kishino, 1994), con l'obiettivo di far emergere l'irriducibilità del vissuto corporeo soggettivo nelle esperienze di "incarnazione digitale del sé" e l'influenza che tali esperienze possono esercitare sullo sviluppo identitario della persona (Carr *et al.*, 2010; Pinto Minerva, 2021).

2. ESISTERE E COESISTERE TRA REALTÀ FISICA E REALTÀ VIRTUALE

Da sempre il corpo umano è stato ampliato da strumenti, protesi e apparati che ne hanno esteso e moltiplicato le possibilità d'interazione col mondo, in senso sia conoscitivo sia operativo. Tanto che non è facile stabilire dove termini il corpo: dire che esso è racchiuso nei suoi limiti "topologici", segnati dalla pelle, è – sotto il profilo comunicativo e attivo – arbitrario e sostanzialmente inesatto (Longo, 2013, p. 50).

Come viene ribadito in questa emblematica citazione di Longo, il tema del corpo rappresenta il crocevia delle riflessioni di una serie di discipline che si interrogano circa gli effetti dei processi di trasformazione sull'esistenza umana. Se è problematico stabilire i confini degli spazi virtuali, risulta altrettanto difficile tracciare i confini del corpo, che non rappresenta solamente la dimensione esteriore del soggetto, in quanto è considerato «materia d'identità» (Le Breton, 2021, p. 268), e non si può ridurre a cosa tra le cose poiché «Il corpo è incompatibile con lo statuto dell'oggetto» (Galimberti, 2002, p. 81).

Nel tentativo di comprendere il rapporto tra corporeità, virtualità e formazione identitaria della persona, è necessario delineare una fenomenologia essenziale delle esperienze di embodiment digitale, che possono assumere varie forme sia in base all'orizzonte tecnologico e simbolico all'interno del quale si realizzano sia a seconda delle caratteristiche e delle intenzioni personali dell'utente (Triberti *et al.*, 2017; Lin & Latoschik, 2022). All'interno degli spazi ibridi, dove è sempre più difficile distinguere la realtà dalla sua rappresentazione, la persona partecipa con tutto il suo essere, anche e soprattutto con il corpo, inteso come soggettività incarnata, con quel corpo che si può raffigurare e trasfigurare, scomporre e ricomporre, celare e riprodurre, ma che non si può dissolvere (Boellstorff, 2011; Lévy, 1997). L'irriducibilità del corpo non è legata, però solo alla sua materialità, bensì al suo ruolo fondante dal punto di vista percettivo-sensoriale, comunicativo e identitario. Non si può prescindere dal vissuto corporeo, dunque, poiché il corpo è intrinsecamente coinvolto in ogni esperienza umana – conoscitiva, immaginativa, comunicativa, motoria – inclusa quella virtuale (Pomi, 2002). Anche se determinate attività si svolgono in un ambiente digitale, l'utente le vive e le sperimenta attraverso il proprio corpo, che si tratti di interazioni con un avatar o di percezioni sensoriali mediate e/o simulate da dispositivi tecnologici.

3. FENOMENOLOGIA DELL'EMBODIMENT DIGITALE

All'interno del dibattito intorno alla relazione tra tecnologie digitali e corporeità, accanto agli studi che si concentrano sulle modalità rappresentative e auto-rappresentative del corpo nella realtà virtuale, si è sviluppato un filone di ricerca che, valorizzando la dimensione performativa dell'identità e andando oltre una serie di rigidi binarismi, interpreta alcuni dei modi di abitare gli ambienti virtuali come esperienze di incarnazione digitale (Boellstorff, 2011; Freeman *et al.*, 2020; Freeman & Maloney, 2021; Schultze, 2014; Villani *et al.*, 2016). Aspetto cruciale del digital embodiment è sicuramente l'avatar – termine generalmente usato per indicare la rappresentazione grafica di un utente all'interno di un ambiente digitale – che a prescindere dalle tipologie di contesti per i quali viene creato, risulta strettamente legato all'identità della persona (Lin & Latoschik, 2022). L'avatar, che può assumere la forma di un'immagine bidimensionale, di una figura tridimensionale oppure semplicemente di un nome è stato descritto da Lin e Latoschik (2022) attraverso tre tipologie. Il primo tipo può essere costruito e caricato dall'utente oppure

scelto tra una serie di figure più o meno fantastiche (robot, elfi, mostri, ecc.). Nel secondo gruppo rientrano gli avatar personalizzabili dall'utente, il quale può modellare aspetti fisici ed estetici (colore della pelle, vestiti, ecc.). La terza tipologia è quella fotorealistica che viene prodotta dal sistema all'inserimento di una foto o di un'immagine, catturando e riproducendo le sembianze della persona. La tipologia di avatar concorre a determinare i gradi di connessione, di presenza e di immersività che, per esempio, sembrano essere più alti nell'ultima forma di avatar descritta. In aggiunta bisogna precisare che ci sono avatar che rappresentano il corpo nella sua interezza e avatar che, invece, si concentrano solamente sul viso.

Nel processo di realizzazione dell'avatar entrano in gioco diversi fattori, tra i quali sembrano avere un ruolo cruciale la specificità tecnica e l'atmosfera socio-culturale del contesto e le caratteristiche soggettive dell'utente (Freeman *et al.*, 2020; Triberti *et al.*, 2017; Villani *et al.*, 2016). Le persone, infatti, costruiscono e compongono i propri avatar in base a personali obiettivi, motivazioni, gusti e competenze, ma anche in base all'influenza esercitata dalla piattaforma utilizzata, all'interno della quale – come avviene nel mondo fisico – vigono aspettative e norme socialmente condivise (Freeman & Maloney, 2021). Inoltre, la stessa persona può realizzare più di un avatar, a volte anche all'interno della stessa piattaforma e addirittura usarli simultaneamente (Boellstorff, 2011). Le dinamiche sottese alla realizzazione degli avatar risultano estremamente complesse, in quanto in tale processo agiscono e retroagiscono anche i modi in cui ogni persona si relaziona con le altre persone e interagisce con il mondo, dentro e fuori il cyberspazio. A tal proposito, ancora una volta risulta essenziale il lavoro di Lin e Latoschik (2022) che, raccogliendo e revisionando una cospicua letteratura sull'argomento con lo scopo di sviluppare dei meccanismi di tutela dei corpi digitali, hanno individuato diverse forme di relazione tra utente e avatar. Quest'ultimo può essere considerato dalla persona che lo realizza come un'estensione, ovvero una parte di sé, ma anche come un alter-ego diverso dal sé offline, e perfino come una versione più reale di sé (Freeman *et al.*, 2020; Freeman & Maloney, 2021), dato che in alcune circostanze l'utente può sentirsi più libero di sperimentarsi e mostrarsi in maniera autentica in un ambiente virtuale rispetto a quanto non faccia nel mondo fisico. L'avatar, inoltre, può essere inteso come medium tra l'utente e lo spazio virtuale e in questo caso la funzione è prevalentemente di rappresentazione e di mediazione, oppure come strumento, in cui è preponderante l'uso pratico e quindi tutto ciò che permette di compiere azioni e raggiungere scopi (Kanamgotov *et al.*, 2014).

Per quanto concerne la dimensione contestuale, invece, è opportuno fare riferimento al lavoro di Freeman e colleghi (2020), i quali hanno operato una distinzione tra avatar creati per i tradizionali mondi virtuali e per i giochi online e avatar per realtà virtuali sociali. A riguardo, è stato evidenziato che gli avatar realizzati per realtà virtuali sociali, oltre a stimolare un livello di coinvolgimento più alto e un maggiore grado di associazione tra utente e avatar, sembrerebbero più adatti a favorire l'esplorazione della propria identità. A questi due contesti se ne aggiunge un terzo, che è quello educativo (Falloon, 2010), ovvero di mondi virtuali abitati da avatar che hanno l'obiettivo di costruire comunità di apprendimento e di sviluppare conoscenze e competenze specifiche, attraverso attività didattiche adeguatamente progettate (Antonacci *et al.*, 2008; Falloon, 2010). In particolare, Antonacci e colleghi (2008) mettono in evidenza i vantaggi legati alle possibilità offerte dagli ambienti virtuali di svolgere compiti e attività difficilmente sperimentabili in ambienti fisici e all'alto grado di flessibilità che consente di adattare le proposte alle specifiche esigenze. L'uso degli avatar viene considerato uno strumento innovativo per la promozione della diversità, in quanto proprio attraverso esperienze immersive di incarnazione digitale è possibile sperimentare identità, condizioni socio-economiche e culturali in contesti sicuri. Gli utenti possono assumere vari punti di vista, incarnare virtualmente diverse identità, entrare in contatto con persone appartenenti a gruppi discriminati (Freeman *et al.*, 2020; Freeman e Maloney, 2021; Richter *et al.*, 2023). Alla luce di tali considerazioni, l'introduzione e la sperimentazione di pratiche di embodiment digitale in ambito educativo può offrire un terreno fertile per esplorare, costruire e decostruire l'identità personale. Un'identità che, in linea con una visione complessa della soggettività, non è più concepita come unitaria

e stabile, bensì come molteplice, processuale e aperta alla trasformazione (Ceruti, 2006). In tale prospettiva, il digitale non solo favorisce una maggiore consapevolezza della pluralità che abita ogni individuo, ma diventa anche uno spazio significativo per incontrare l'alterità, per riconoscere e valorizzare le differenze che attraversano le identità altrui. Nell'età del postumano si sta delineando una nuova configurazione del soggetto, «più plastico, più ambiguo, più in progress, più problematico anche. E soprattutto plurale nella propria identità» (Cambi, 2013, p. 22).

4. CONCLUSIONI

La fenomenologia dell'avatar risulta molto variegata in quanto le preferenze personali degli utenti si combinano in maniera diversa e singolare con le opportunità tecniche e gli scopi dello specifico contesto virtuale. Il processo di creazione dell'avatar si sviluppa su più livelli di personalizzazione che, sebbene legati agli obiettivi delle piattaforme, generano risposte uniche e imprevedibili da parte degli utenti (Schultze, 2014). Tali dinamiche, oltre a variare in base all'età e al genere, sembrano essere influenzate anche da fattori come l'autostima, la percezione dell'immagine corporea e la volontà di conformarsi a codici estetici e di comportamento socialmente condivisi, soprattutto durante l'adolescenza (Digennaro, 2023; Digennaro, 2024; Villani *et al.*, 2016). Osservando più attentamente i possibili rapporti tra utente e avatar, emergono vari, e tal volta opposti, approcci creativo-rappresentativi: alcuni utenti tendono a modificare molti elementi, altri adottano uno stile minimalista adducendo pochi interventi, altri ancora si limitano ad accettare le impostazioni predefinite dal sistema (Kanamgotov *et al.*, 2014). È interessante ribadire che non tutti vogliono rappresentare se stessi e rendere l'aspetto dell'avatar simile al proprio, ma, in ogni caso, quello di comporre e plasmare un avatar diventa un processo più o meno consapevole per sperimentare, negoziare, costruire e decostruire la propria identità. Come sottolineano Villani e colleghi (2016), infatti, alle ricerche che si concentrano sul concetto di discrepanza tra identità reale e identità virtuale e sulle possibili conseguenze a livello psico-fisico, emotivo e socio-relazionale, si affiancano una serie di studi che interpretano l'avatar come una forma di espressione del sé (Boellstorff, 2011).

Dal punto di vista pedagogico, l'aspetto più rilevante emerso analizzando le varie forme dell'embodiment digitale è quello relativo all'identità personale, che si interseca a doppio filo con il corpo, tanto nella sua dimensione fisica quanto in quella virtuale. Come scrive Lévy (1997), «Virtualizzandosi il corpo si moltiplica» (p. 23). Dunque, se quella virtuale non può essere letta come un'esperienza che si compie fuori dal corpo (Schultze, 2014), bensì come un'esperienza del corpo e che si realizza per mezzo di esso, i processi di creazione dell'avatar non possono che essere studiati come forme di incarnazione digitale del sé (Kanamgotov *et al.*, 2014; Schultze, 2014; Villani *et al.*, 2016). Nell'avatar si può proiettare più o meno consapevolmente la propria immagine, trasfigurarla, nasconderla, modellarla a vari livelli e, in tali dinamiche, il gesto di autorappresentazione – che spesso è anche un gesto di conformazione sociale e culturale – si interseca con la performance dell'identità – che emerge, invece, dalle azioni, dalle interazioni, dai comportamenti e dai discorsi (Villani *et al.*, 2016). Emblematiche anche in questo caso sono le parole di Lévy (1997), il quale afferma: «La virtualizzazione del corpo non è quindi una disincarnazione, ma piuttosto una reinvenzione, una reincarnazione, una moltiplicazione, una vettorializzazione, un'eterogenesi dell'umano» (p. 23).

L'implementazione del virtuale e degli avatar all'interno delle esperienze formative, però, non è esente da insidie, che riguardano l'alienazione (Lévy, 1997), la falsificazione del sé, la sicurezza dei dati, la violazione dei corpi digitali (Carr *et al.*, 2010). Tali rischi, soprattutto in contesti educativi, dovrebbero essere monitorati e limitati adottando misure specifiche, cercando di coinvolgere, dove possibile, gli studenti nei dibattiti su questo tema con l'obiettivo di aumentare la loro consapevolezza e di promuovere l'esercizio del pensiero critico (Richter *et al.*, 2023; Carr *et al.*, 2010). Inoltre, è necessario lavorare in un'ottica transdisciplinare per rimuovere le barriere che impediscono l'accesso a persone con disabilità e

a coloro che vivono in condizioni di svantaggio socio-economico, poiché l'esperienza in spazi virtuali non va intesa come sostitutiva dell'esperienza in ambienti fisici, bensì come dimensione alternativa e/o aggiuntiva, che fornisce ulteriori inimmaginabili e insostituibili occasioni formative e auto-formative (Boellstorff, 2011; Carr *et al.*, 2010; Hayes & Johnson, 2019). A tal proposito, principalmente in un'ottica inclusiva, Hayes e Johnson (2019) si focalizzano sulla necessità di fornire una gamma sempre più ricca di personalizzazione per favorire e al contempo preservare l'espressione della diversità.

Ulteriori criticità legate ai processi di embodiment digitale riguardano il furto d'identità, l'interazione con avatar controllati da AI e, infine, la violazione dei corpi digitali stessi, come molestie e manipolazioni dell'avatar altrui con l'obiettivo di denigrare o offendere la persona (Lin & Latoschik, 2022; Richter *et al.*, 2023). Proprio per tali motivi, accanto alle riflessioni sui pericoli del cyberspazio e alla predisposizione di misure volte a fronteggiare problematiche come la privacy, il cyberbullismo, l'hate speech e le fake news, dovrebbero essere intensificate le ricerche intorno al tema della sicurezza in ambienti virtuali e online focalizzate sulla protezione dell'utente nella sua interezza, compresa la sua dimensione corporea digitale (Lin & Latoschik, 2022). Per lavorare in tale direzione sono necessari da un lato l'aggiornamento continuo dei sistemi di protezione e dall'altro la valorizzazione della dimensione formativa. In particolare, formare nella società post-digitale significa promuovere e sviluppare il pensiero critico, le conoscenze e le competenze relative alla cittadinanza digitale, ma soprattutto la consapevolezza riguardo alle dinamiche comunicative e relazionali che strutturano gli ambienti virtuali.

Come scrivono Carr e colleghi (2010), qualsiasi riflessione pedagogica sul virtuale non può che partire dall'osservazione e dall'analisi dei mondi online e dai processi di apprendimento che informalmente si realizzano in essi. Nello specifico, la variabilità, intesa come categoria strutturale che attraversa i contesti virtuali nelle sue molteplici declinazioni, genera un'ambiguità, altrettanto fondante, che deve essere interpretata come una forza perturbante, disorientante e per questo feconda dal punto di vista educativo. In tal senso, la diversità di interessi, risorse, funzionalità e modalità di partecipazione ai mondi virtuali può generare confusione e contravvenire agli esiti attesi, ma può anche, se mediata da figure educative opportunamente formate, contribuire allo sviluppo di abilità cognitive e metacognitive, alla promozione delle competenze riflessive e comunicative, all'ampliamento delle possibilità immaginative (Antonacci *et al.*, 2008; Carr *et al.*, 2010; Falloon, 2010). Per tale motivo, il compito prioritario della scienza pedagogica rispetto a tali questioni è proprio quello di gestire l'ambiguità prodotta dai mondi virtuali, interagire con essa senza cadere nella tentazione di rimuoverla (Carr *et al.*, 2010), poiché, come scrive Pinto Minerva (2021):

Obiettivo della formazione non è l'adattamento al mondo con le sue leggi e le sue regole rigide e assolute, ma il mutamento: come dire lo sviluppo di un pensiero trasformativo, capace di affrontare la contingenza, l'imprevedibilità, l'incertezza (pp. 61-62).

BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, D., DiBartolo, S., Edwards, N., Fritch, K., McMullen, B., & Murch-Shafer, R. (2008). *The power of virtual worlds in education: A Second Life primer and resource for exploring the potential of virtual worlds to impact teaching and learning*. Report from the ANGEL Learning Isle Steering Committee.
- Barone, P. (2014). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante, & D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 133-150). Raffaello Cortina Editore.
- Benanti, P. (2012). *The cyborg: Corpo e corporeità nell'epoca del post-umano. Prospettive antropologiche e riflessioni etiche per un discernimento morale*. Cittadella Editrice.
- Benanti, P. (2016). *La condizione tecno-umana. Domande di senso nell'era della tecnologia* [Edizione digitale]. EDB.

- Boellstorff, T. (2011). Virtuality. Placing the virtual body: Avatar, chora, cypherg. In F. E. Mascia-Lees (Ed.), *A companion to the anthropology of the body and embodiment* (pp. 504-529). Wiley-Blackwell.
- Cambi, F. (2013). Corpo multiplo e formazione postmoderna: Una frontiera della “cura sui”. In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo* (pp. 21-27). FrancoAngeli.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l’età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Caronia, A. (1996). *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*. Franco Muzzio Editore.
- Carr, D., Oliver, M., & Burn, A. (2010). Learning, teaching and ambiguity in virtual worlds. In *Researching learning in virtual worlds* (pp. 17-30).
- Ceruti, M. (2006). L’estensione dell’umano e la valorizzazione delle identità multiple. In P. Donghi (Ed.), *Alterando il destino dell’umanità* (pp. 101-111). Laterza.
- Digennaro, S. (2023). The use of social media among preadolescents: Habits and consequences. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 7(1).
- Digennaro, S. (2024). The syndrome of multiple bodies: The transformative impact of the onlife existence on preadolescents. *Frontiers in Education*, 9, 1362448. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1362448>
- Falloon, G. (2010). Using avatars and virtual environments in learning: What do they have to offer? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 108-122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00983.x>
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l’infosfera sta trasformando il mondo* (Trad. it.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 2014).
- Freeman, G., Zamanifard, S., Maloney, D., & Adkins, A. (2020). My body, my avatar: How people perceive their avatars in social virtual reality. In *Extended abstracts of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 1-8). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3334480.3382923>
- Freeman, G., & Maloney, D. (2021). Body, avatar, and me: The presentation and perception of self in social virtual reality. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(1), 1-27.
- Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Feltrinelli.
- Hayes, A., & Johnson, K. (2019). Cultural embodiment in virtual reality education and training: A reflection on representation of diversity. In M. Chang, E. Popescu, Kinshuk, E. Chen, N. S. Jemni, M. Huang, R. J. M. Spector, & D. G. Sampson (Eds.), *Foundations and trends in smart learning: Proceedings of 2019 International Conference on Smart Learning Environments* (pp. 93-96). Springer Nature Singapore.
- Kanamgotov, A., Koshy, L., Conrad, M., & Prakoonwit, S. (2014). User avatar association in virtual worlds. In *2014 International Conference on Cyberworlds* (pp. 93-100). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CW.2014.26>
- Lévy, P. (1997). *Il virtuale*. Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1995).
- Le Breton, D. (2021). *Antropologia del corpo*. Meltemi. (Opera originale pubblicata nel 2013).
- Lin, J., & Latoschik, M. E. (2022). Digital body, identity and privacy in social virtual reality: A systematic review. *Frontiers in Virtual Reality*, 3. <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.863429>
- Longo, G. O. (2001). *Homo technologicus*. Meltemi.
- Longo, G. O. (2013). *Il simbiote. Prove di umanità futura*. Mimesis.
- Longo, G. O. (2014). Corpo e tecnologia. Verso il post-umano? In P. Barone, A. Ferrante, & D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell’età della tecnica* (pp. 87-99). Raffaello Cortina Editore.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E77-D(12), 1321-1329.
- Pinto Minerva, F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. *Pedagogia e Utopia. Rivista di Scienze dell’Educazione*, 59(1), 52-67.
- Pomi, M. (2002). Esperienza del corpo e realtà virtuale: Alcune considerazioni pedagogiche. In L. Balduzzi (Ed.), *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* (pp. 311-326). La Nuova Italia.
- Richter, J., Sharabi, L., Luchmun, R., Geiger, T., Hale, A., & Hall, A. R. (2023). Virtual reality as a tool for promoting diversity, equity, and inclusion within the higher education landscape. In J. Jovanovic, I. A. Chounta, J. Uhomoibhi, & B. McLaren (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference on Computer Supported Education* (Vol. 2, pp. 574-580). CSEDU 2023.

- Schultze, U. (2014). Performing embodied identity in virtual worlds. *European Journal of Information Systems*, 23(1), 84-95. <https://doi.org/10.1057/ejis.2012.49>
- Triberti, S., Durosini, I., Aschieri, F., Villani, D., & Riva, G. (2017). Changing avatars, changing selves? The influence of social and contextual expectations on digital rendition of identity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(8), 501-507. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0076>
- Villani, D., Gatti, E., Triberti, S., Confalonieri, E., & Riva, G. (2016). Exploration of virtual body-representation in adolescence: The role of age and sex in avatar customization. *SpringerPlus*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1982-1>

1. INTRODUZIONE

La società post-moderna ipercomplessa, globalizzata, sostenuta dall' esponenziale pervasività della tecnologia e dalla recente affermazione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale richiede un corpo docente professionalmente preparato per governare la rapidità dei cambiamenti e delle trasformazioni che stanno investendo il mondo della scuola. Una scuola democratica ed inclusiva è capace di accogliere l'originalità degli alunni con *bisogni educativi speciali* predisponendo contesti inclusivi in cui gli allievi possono sviluppare pienamente il loro potenziale e cogliere le interconnessioni tra saperi con cui interpretare e affrontare l'irriducibile complessità della realtà. Da questa prospettiva risulta, dunque, cruciale una formazione iniziale e continua di qualità di tutti i docenti ed in particolar modo di quelli specializzati per le attività di sostegno, per fornire a *tutti* e a *ciascun* allievo le famose «chiavi per il futuro» (Morin, 2001) ovvero gli strumenti per costruire, ampliare e ristrutturare le personali mappe cognitive con cui interpretare i contesti sociali attuali. La rivisitazione della professionalità docente all'interno dell'attuale scenario formativo è una sfida complessa (Perrenoud, 1994), che deve tener conto di una vasta gamma di variabili in costante cambiamento per cui sono necessarie competenze comunicativo-relazionali, organizzative e metodologico-didattiche (Lascioli, 2018). Per essere professionisti inclusivi, infatti, non basta essere votati verso un determinato tipo di lavoro, ma occorre attrezzarsi con un idoneo bagaglio di conoscenze, competenze ed abilità, che viene acquisito grazie ad un solido percorso formativo universitario in stretto rapporto con l'esperienza maturata in campo. Il docente inclusivo cura la propria crescita culturale, per praticare una "professione" che non è mai definita una volta per tutte, ma che si sviluppa e si evolve in progress, plasmandosi in campo.

“In tale ottica l'approccio narrativo permette al docente inclusivo di superare i limiti di una formazione dottrinale, istruttiva e prettamente contenutistica per interrogarsi sul senso e sul valore delle questioni educativo-fondative finalizzate a far sì che ogni alunno, nessuno escluso, impari a raccontarsi per aver cura di sé, dell'altro e del mondo in cui vive [...]” (Gaspari, 2024, p. 59).

La formazione iniziale ed in servizio dei professionisti inclusivi presuppone il superamento della semplice dimensione informativo-trasmissiva dei saperi per adottare il paradigma narrativo-riflessivo (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). L'approccio narrativo costituisce un dispositivo formativo ed autoformativo in cui il docente ri-costruisce la propria esperienza indagandola in profondità, nella consapevolezza che la storia raccontata non rispecchia fedelmente gli eventi, ma ne costituisce solo una delle tante possibili interpretazioni. La narrazione mantiene in vita gli eventi sperimentati creando così uno spazio generativo-trasformativo in cui è possibile decentrarsi temporaneamente allo scopo di riflettere ex post sui processi relazionali, organizzativi e metodologico-didattici attuati per pensare a quelli che ipoteticamente si potevano attivare, in un ricorsivo processo di costruzione della propria identità professionale. “Tornare a distanza di tempo a considerare criticamente i propri resoconti esperienziali consente quella postura da spettatore che dischiude la possibilità di inediti sguardi interpretativi” (Mortari, 2024, p. 93) e di immaginare ulteriori piste di lavoro. La narrazione è un dispositivo fenomenologico-ermeneutico di lettura e di decifrazione della pluralità dei vissuti personali e professionali che permette di ri-pensare alle esperienze, problematizzandole per ricomporle, senza conformarsi a codici precostituiti e a paradigmi rassicuranti ma riscoprendo in esse inediti significati.

L'approccio narrativo in prospettiva euristica permette dunque di indagare i fattori contestuali e culturali presenti in aula, di esplorare le rappresentazioni soggettive implicite relative alla condizione di disabilità, di analizzare criticamente i modelli di insegnamento adottati: se, ad esempio, si utilizzano gli obsoleti modelli trasmissivi o una didattica laboratoriale funzionale ai diversi stili di apprendimento degli alunni con *bisogni educativi speciali*. Grazie alla narrazione il docente riflette, ri-problematizzando le esperienze professionali, ripensandole, rielaborandole con maggiore consapevolezza per ri-orientarle e ri-orientarsi. L'approccio narrativo promuove la formazione di professionisti riflessivi capaci di:

- 1) costruire contesti inclusivi, accessibili, privi di barriere strutturali, culturali, valoriali;
- 2) utilizzare plurali metodologie e strategie didattiche secondo l'Universal Design for Learning (Cottini, 2019);
- 3) accogliere e riconoscere le storie dell'altro in particolare degli alunni con disabilità per ritesserle e valorizzarle in chiave ermeneutica ed ecosistemica;
- 4) ri-significare ed individuare alternative rappresentazionali delle narrazioni degli alunni con bisogni speciali per proiettarli verso il futuro;
- 5) potenziare la collaborazione del team docente grazie al confronto, al dialogo ed alla narrazione delle esperienze professionali;
- 6) far fronte ai conflitti con i colleghi o con le famiglie attraverso la negoziazione e la mediazione;
- 7) superare i momenti di crisi, di impasse, di burnout, di disorientamento, di solitudine, incentivando la capacità di abitare dubbi e sospensioni;
- 8) interrogarsi ed interrogare l'istituto (Canevaro, 2023) alimentando le competenze ermeneutiche e riflessive che leggono l'evidenza empirica come complesso fenomeno narrativo e descrittivo;
- 9) favorire la trasformazione delle tradizionali impostazioni didattiche rendendole sempre più interdisciplinari e trasversali, promuovendo un lavoro di comune costruzione di possibili percorsi narrativi corali, reticolari ed inclusivi;
- 10) sviluppare e sostenere il pensiero critico inteso come linguaggio e strumento riflessivo che favorisce l'acquisizione di capacità progettuali proattive nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento.

Per far fronte alla complessità dei contesti scolastici abitati da culture e da condizioni esistenziali eterogenee, non è sufficiente acquisire, dunque, un sapere teorico e metodologico generale spendibile in situazioni linearmente prevedibili, non esistono infatti schemi predefiniti eguali per tutti, ma è necessario sviluppare un sapere pratico-riflessivo che prende forma in campo e che pone in relazione dialettica teoria e prassi con lo scopo di valutare l'efficacia delle azioni attuate (Crotti, 2017). La formazione di un *habitus* professionale riflessivo ed autoregolativo richiede al futuro docente di partire da sé, per re-interpretare il senso del proprio del percorso professionale grazie alle narrazioni delle esperienze vissute in classe. Il pensiero riflessivo nasce dal dubbio, dall'esitazione, dall'incertezza per articolarsi poi nell'analisi e nella ricerca di strategie che permettono il superamento delle perplessità iniziali (Dewey, 1961). Si deve a Schön (1993) il contributo allo sviluppo di una "epistemologia della pratica" in cui il docente di fronte all'incertezza e all'imprevedibilità, non può conformare il proprio agire a ricette precostituite, a protocolli, a procedure lineari poiché non risultano funzionali a risolvere le problematichità emergenti a scuola. Grazie all'approccio narrativo-riflessivo, il futuro docente interpreta e modifica on line le proprie azioni (riflessione nell'azione) e successivamente, al termine delle attività di insegnamento-apprendimento, può gettare uno sguardo retrospettivo (riflessione sull'azione) per ri-costruire i processi e valutare l'efficacia delle modalità di lavoro, i punti di forza, gli errori e le aree di miglioramento. La riflessività consente di pensare in profondità, di monitorare gli esiti delle azioni e di ipotizzare nuove possibilità progettuali (*reflection for action*). Da questa prospettiva i futuri docenti nel dialogo con se stessi e con gli altri colleghi più esperti, rendono espliciti i presupposti culturali sottesi al proprio agire educativo e le conseguenti implicazioni.

“È la razionalità euristico-riflessiva che, nel corso dell'azione, mette il professionista nella condizione di decidere come agire in situazioni problematiche. È l'esperienza della sorpresa, il confronto con situazioni impreviste, turbative, incerte che sollecitano nel professionista l'esigenza di riflettere nel corso dell'azione: focalizzando l'attenzione sulla molteplicità degli elementi che costituiscono la situazione e sulle proprie procedure cognitive, egli può rendere l'impostazione del problema disponibile a nuove sollecitazioni, esplicitando e ridefinendo la comprensione iniziale del caso e sperimentando modalità d'azione nuove e alternative. Di fronte a una situazione incerta, il professionista apre un'indagine che gli consente di passare da una situazione problematica all'elaborazione di possibili corsi d'azione, attraverso una costante transazione tra il fare e il pensare” (Fabbri, Melacarne, 2023, p. 10).

E' possibile raccogliere le narrazioni dei docenti in formazione attraverso diverse tecniche che sono individuate dal formatore a seconda dell'obiettivo che si prefigge:

- Interviste (strutturate, semistrutturate o non strutturate)
- Intervista per associazioni libere (contesti multiculturali)
- Focus Group
- Studi di caso
- Narrazioni scritte autobiografiche e professionali

Nel presente contributo mi dedicherò alla scrittura narrativa professionale.

2 NARRATIVE PROFESSIONALI

La mia riflessione si limita al corso di formazione dei futuri docenti specializzati per le attività di sostegno (D.M. 92 del 2019) comprensivo di insegnamenti universitari che forniscono al docente un'ampia cornice teorico-epistemologica di riferimento, attività laboratoriali per ideare e realizzare progetti disciplinari e interdisciplinari e attività di tirocinio formativo diretto e indiretto. Il tirocinio diretto costituisce un'esperienza al tempo stesso educativa e professionalizzante, in quanto permette al docente in formazione di apprendere in situazione, entrando a far parte di una comunità di pratica in cui, in qualità di *apprendista*, si pone in relazione con i docenti esperti, coopera, si confronta con gli altri membri del team inclusivo, mettendo in connessione dialettica conoscenze teoriche ed esperienze pratiche. Il tirocinio indiretto rappresenta, invece, un luogo in cui il futuro insegnante può confrontarsi con i tutor (scolastico e universitario), per ri-problematizzare quanto vissuto in classe alla luce dei riferimenti teorici acquisiti nei corsi universitari (Gariboldi & Pugnaghi, 2020). Il tutor scolastico media l'inserimento del tirocinante in classe e lo supporta nell'ideazione e nella realizzazione del progetto di tirocinio, quello universitario lo accompagna nella riflessione sull'intero percorso e nella stesura della relazione e del diario di tirocinio. I tutor non danno risposte, ma pongono domande, invitano i docenti in formazione a riflettere, ad interrogarsi sulle pratiche e sulle scelte operative, ad individuare ed eliminare ostacoli e a promuovere facilitazioni (Formenti, 2018).

“Il tirocinio si rivela come un'autentica palestra di vita, in cui il futuro docente viene a contatto con l'esperienza diretta all'interno di uno spazio laboratoriale in cui si sviluppano conoscenze e competenze di natura organizzativo-gestionale, relazionale, metodologico-didattica e di cura rivolte agli studenti con “bisogni educativi speciali” (Gaspari, Lombardi e Testa, 2023, p.19).

Il diario di tirocinio costituisce il dispositivo-luogo che documenta le osservazioni e le esperienze in campo, dà voce ai pensieri e alle riflessioni personali sull'istituto (Vasquez, Oury, 2011; Canevaro 2024) per destrutturarli e rigenerarli, mette in luce da una parte gli elementi di forza, dall'altra le contraddizioni, i processi disfunzionali, di stigmatizzazione e di emarginazione delle diversità. E' uno strumento che aiuta il docente in formazione a compiere un'analisi critica sul livello di inclusività dell'istituto scolastico allo

scopo di individuare l'esistenza di eventuali problematicità organizzativo-gestionali e metodologico-didattiche al fine di ridurre le barriere fisiche, culturali e valoriali adottando approcci metodologico-didattici plurali adatti a tutti gli alunni secondo la logica dell'UDL (Cottini, 2019). Le narrazioni scritte sul diario diventano oggetto di riflessione e di confronto con i tutor e testimoniano il modo in cui il docente mette in discussione le proprie convinzioni e azioni, ri-orientandole verso la progettazione di autentici contesti inclusivi. Il diario di tirocinio non può essere considerato un semplice contenitore burocratico ed asettico di informazioni, ma è uno spazio-luogo che permette di ricomporre le memorie in testi narrativi per ri-comprenderle. Si tratta, infatti, di uno strumento che va inteso come luogo di ri-problematizzazione critica e di confronto dialettico delle complesse storie di vita personali e professionali dei principali attori del team inclusivo. Al suo interno si incontrano docenti che si impegnano a co-costruire una trama narrativa comune, contribuendo alla realizzazione di una polis democratica ed inclusiva. Le storie professionali costituiscono uno sfondo semantico capace di rivisitare criticamente le esperienze vissute a scuola e di promuovere il rinnovamento del profilo umano e professionale negli aspetti affettivo-relazionali, metodologico-didattici e organizzativo-gestionali (Zanelli, Marcuccio, Maselli, 2017) consolidando le necessarie competenze di self-empowerment, di adaptability. La narrazione come metodo di ricerca qualitativa permette di sentirsi fortemente implicati e di interrogarsi sulla qualità delle pratiche professionali per ri-costruirne le direzioni di senso, allo scopo di cogliere ulteriori possibilità di sviluppo. Si tratta, quindi, di considerare l'itinerario formativo come spazio di narrazione aperta, luogo di incontro di differenti storie, racconti di vita che implicano l'esercizio di una costante cura e attenzione alla relazione con gli allievi in condizione di disabilità. Nelle storie professionali le differenze-diversità rappresentano un'inesauribile ricchezza culturale ed umana che richiedono continue azioni di rielaborazione e di ricomposizione di linguaggi, risorse e saperi. La rinnovata professionalità del docente inclusivo richiede l'esercizio di una pluralità di competenze, tra cui quelle culturali, relative ai saperi disciplinari; didattiche ossia riferite alle strategie e ai metodi d'insegnamento; affettivo-relazionali, concernenti il rapporto con gli alunni, che si integrano produttivamente nel contesto delle pratiche scolastiche. Una scuola inclusiva è abitata da più storie che si intrecciano ed è caratterizzata dalla cultura del rispetto e dalla corresponsabilità etico-civile nei confronti delle differenti unicità degli allievi (Canevaro, 2014; Gardou, 2015). Il termine narrazione trova le sue origini dal sostantivo latino *narratio* e dal verbo *narrare*, che richiama l'aggettivo *gnarus*. Il termine *narratio* si riferisce all'atto di raccontare o narrare una storia, il legame con l'aggettivo *gnarus* aggiunge profondità alla parola, il che significa che le narrazioni non sono semplicemente storie, ma resoconti con cui gli individui condividono con gli altri le proprie esperienze, le prospettive e le emozioni. Come affermano numerosi autori (Bocci, Franceschelli, 2014; Bocci, Castellana & De Angelis, 2023; Castellana, 2024; Di Carlo, 2023; Gaspari, 2023, 2024; Mortari, 2024) mediante l'uso delle pratiche narrative si dà voce ai pensieri che potrebbero restare silenziosi, si dà forma alle emozioni, agli eventi e ai pensieri apparentemente indecifrabili, si destabilizza il consueto, si interroga l'istituto rimettendolo in moto e rinnovandolo in istituyente: in tale ottica la narrazione, così praticata è un'autentica esperienza ontologica, un modo di ritrovare se stessi e le proprie potenzialità-risorse e quindi, è linguaggio, luogo di cura e di auto-formazione riflessiva. L'approccio narrativo è uno strumento formativo ed autoformativo che supporta il soggetto a prendere in considerazione nuovi orizzonti di senso, che attivano ulteriori possibilità per uscire da situazioni critiche e stagnanti attraverso processi trasformativo-riflessivi di ricomposizione ricorsiva ed emancipativa della propria identità professionale. Narrare e narrarsi significa collocarsi su due livelli: da una parte il docente ri-ordina, interpreta l'esperienza vissuta, dall'altro, nel farlo, prende le distanze da sé e si osserva come oggetto di studio. Ricordiamo che la bilocazione cognitiva è un atto creativo che consente al narratore di osservare con attenzione da un altro punto di vista quanto ha vissuto (Demetrio, 2018). Le narrazioni professionali possono essere frammentate, provvisorie, ma permettono di capire come chi narra interpreta ciò che accade, come fa fronte agli imprevisti, ai momenti critici ed emergenziali e come hanno re-agito gli allievi, i docenti e gli educatori presenti in quel momento in classe e come sarebbe stato se si fosse agito in altro

modo. I racconti del docente in formazione non sono sempre lineari, anzi talvolta è necessario trovare il fil rouge tra le voci dei protagonisti che si intrecciano in modo caotico tra loro e mettere ordine connettendo episodi, eventi e memorie. La riflessione sull'esperienza di tirocinio consente all'io narrante di definire più chiaramente i contorni di ciò che ha vissuto, di valutare i processi e di autovalutarsi. Una formazione di qualità è caratterizzata dall'immersione nelle esperienze e dalla capacità di ri-raccontare a se stessi e agli altri quanto esperito in un circuito dialogico in cui si genera una sintesi tra il senso individuale e quello condiviso.

“Scrivendo di sé, l'adulto ci consegna una storia nella quale sono raccontate esperienze, conoscenze, saperi personali, ma anche mondi relazionali. Il soggetto svela almeno in parte le sue motivazioni, bisogni, desideri, valori, interessi ed esigenze concrete e le circostanze nelle quali si sono formati o trasformati. L'ambiente e il contesto di apprendimento vengono svelati. Scrivere è anche guadagnare authorship, avere voce, un modo per nutrire la capacità di decidere, progettare, mettersi in gioco, prendere rischi, posizionarsi rispetto all'esperienza e al sapere. Riconoscendo le proprie multiple identità e appartenenze: uomo o donna, figlio, genitore, cittadino, italiano o straniero, lavoratore, [...]. La scrittura di sé (ma anche altre pratiche: il lavoro di gruppo, le interviste di esplicitazione, i linguaggi estetici) rende possibile apprendere dall'esperienza perché consente di rappresentarla, di accedere alle storie, alle strutture di significato, alle precomprensioni e ai valori impliciti, per de-costruirli, arricchirli di nuove possibilità e trasformarli” (Formenti, 2018, p. 86).

Le narrazioni professionali non rappresentano dunque verità definitive, ma lasciano margini aperti di interrogazione e di negoziazione che attendono il contributo di chi ascolta (Mortari, 2024). La formazione dei docenti inclusivi è, dunque, un processo dinamico che contempla un'evoluzione professionale iniziale e permanente, in dialettica relazione sia con i rapidissimi cambiamenti imposti da una società governata dalla tecnologica, sia con la pluralità dei nuovi bisogni formativi degli allievi che necessitano di risposte educativo-didattiche funzionali ed efficaci.

3. CONCLUSIONI

Il docente riflessivo vive la dimensione del tirocinio come luogo formativo ed auto-formativo, in cui propone e sperimenta con autentico spirito di ricerca nuove prospettive progettuali connotate da elevata flessibilità per rispondere all'eterogeneità degli alunni con bisogni educativi speciali, adottando uno stile di lavoro orientato alla collaborazione, alla negoziazione ed alla co-progettazione educativo-didattica per poter gestire situazioni nuove ed imprevedibili. Si tratta di tener conto dei differenti stili emotivo-cognitivi degli alunni attivando funzionali processi di interconnessione tra la progettazione didattica di classe e il PEI-Progetto di vita degli allievi in condizione di disabilità e di compiere una difficile rivoluzione in ambito relazionale, pedagogico-didattica ed organizzativo-gestionale per trasformare in chiave qualitativo-narrativa la tradizionale impostazione eccessivamente canalizzata e precostituita degli attuali modelli di PEI-Progetti di vita (Cottini, Munaro, Costa, 2024). Ciò non significa assolutamente perdere il fondamentale contributo esercitato dai processi di personalizzazione (Pavone, 2004, 2012), individualizzazione (Baldacci, 2006) e differenziazione (d'Alonzo, 2019), ma di integrare al pregresso, la forza innovatrice contenuta nelle proposte di ricerca qualitativa declinate sotto il segno della narritività-riflessiva che, per essere maggiormente credibile non può non tradursi in funzionali scelte metodologico-didattiche: sfondo integratore, flipped classroom, didattica laboratoriale, didattica per situazioni-stimolo, peer tutoring. Costruire il senso (sense-making) delle esperienze grazie alla scrittura professionale è un'attività intrinsecamente riflessiva, che lega il soggetto in formazione al contesto, proprio nel momento in cui entrano in gioco elementi non ordinari, che mettono in crisi la mera applicazione del paradigma trasmissivo-esecutivo. Il docente in formazione, attivando risorse cognitive e metacognitive si focalizza

sulla propria storia personale e professionale, modifica i suoi schemi d'azione in modo creativo ricercando risposte flessibili alle diverse richieste poste dal contesto.

“Narrare di Sé, dunque, utilizzando il pronome “Io” senza indugio, è il punto di partenza per prendere le distanze dal modello tradizionale di apprendimento, cioè positivistico, incrementale, razionale e quantitativo. Ad esso si sostituisce un modello intuitivo, letterario, immaginativo che ammette l'uso del linguaggio come esplorazione e non come risultato: una forma di meaning making finalizzato a porre le domande e non a trovare le risposte. E' evidente il potenziale creativo insito in questa proposta, non solo metodologica ma anche epistemologica” (Colombo, 2005, p.10).

L'occasione di raccontarsi dà la possibilità al docente in formazione di imparare ad accogliere la storia dell'altro ed in particolare dell'allievo con disabilità che narrandosi a sua volta dimostra di non coincidere con la condizione di deficit, in quanto la sua storia nella dimensione diacronica diviene complessa trama narrativa a servizio della costruzione dell'identità: si tratta di un linguaggio finalizzato a conoscere se stessi attraverso il riconoscimento dell'altro, valorizzando i potenziali alternativi e creativi della personale esistenza, rivisitata in modo ironico e resiliente. Secondo Demetrio è necessario prendere una decisa posizione contro una tradizionale e standardizzata Pedagogia speciale illusoriamente inclusiva, per renderla sempre più capace di avere peso politico e culturale in ottica trasformativa muovendosi nella realtà contemporanea, dove l'esigenza di educare al senso di appartenenza responsabile ed attiva all'interno della vita sociale comune non può non interrogare le storie di vita di tutti e di ciascun soggetto.

“Le “ragioni degli altri”, nella loro differenza, legittimità o non condivisibilità, sono interpretabili a partire sempre dalla consapevolezza delle loro ragioni, dal riconoscimento dei motivi in base ai quali pensano in un certo modo, agiscono e sognano per fini diversi dai nostri. Tutto ciò è un'educazione all'individualità, a contare sulle proprie forze, ad apprezzare la solitudine stando con gli altri. Lavorando per loro e con loro, è un'educazione [...] all'interiorizzazione delle esperienze della vita e delle conoscenze” (Demetrio, 2022, p. 167).

La riflessione consapevole sulle esperienze in campo rappresenta il punto di partenza per ridefinire il proprio profilo professionale adottando una postura aperta alla ricerca ed alla sperimentazione, capace di accogliere e valorizzare gli alunni con bisogni educativi speciali, grazie a competenze dialettico-argomentative, disciplinari e metacognitive. In questo senso la formazione dei docenti inclusivi è dinamica perché sostiene l'adulto a ricercare un altrove, un luogo in cui proiettarsi “verso il non ancora” (Caldin, 1998, p. 349) alla ricerca di piste percorribili e di ulteriori possibilità di crescita professionale.

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Bocci, F., Castellana, G., & De Angelis, B. (2023). Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti: Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 435-460. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2675>
- Bocci, F., & Franceschelli, F. (2014). Raccontarsi nella scuola dell'infanzia: Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 145-163. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/361>
- Caldin, R. (1998). L'educazione implicita per una permanenza nella vita umana. *Studium Educationis*, 2, 349-356.
- Canevaro, A. (2014). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Erickson.
- Canevaro, A. (2024). *Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale*. Erickson.
- Castellana, G. (2024). Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 21(44), 247-265. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.865>

- Colombo, M. (a cura di). (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative: Una prospettiva internazionale*. Vita e Pensiero.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning: Verso il curricolo per l'inclusione*. Giunti.
- Cottini, L., Munaro, C., & Costa, F. (2024). *Il nuovo PEI su base ICF: Guida alla compilazione* (Nuova ed. aggiornata al DL 153 del 01/08/2023, a partire dal DL 182 del 29/12/2020). GiuntiEdu.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/323>
- d'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale: Strategie per la didattica differenziata*. Pearson Italia.
- Decreto Ministeriale 92 dell'08 Febbraio 2019 recante disposizione concernenti le procedure di specializzazione sul sostegno di cui al D.M. 249 del 2010.
- Demetrio, D. (2018). *La scrittura è silenzio interiore*. Castelveccchi Edizioni.
- Demetrio, D. (2022). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1933).
- Di Carlo, D. R. (2023). Narrazione autobiografica come dispositivo formativo per la cura del sé professionale dell'insegnante di sostegno. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 103-112. <https://jhce.padovauniversitypress.it/2023/1/11>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2023). Una epistemologia post-umanistica della riflessività? *Educational Reflective Practices*, 1, 5-21. <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa16224>
- Formenti, L. (2018). Esperti di incertezza: Il tutor come connettore sistemico. *Studium Educationis*, 19(1), 81-90. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2680/5767>
- Gardou, C. (2015). *Nessuna vita è minuscola: Per una società inclusiva*. Mondadori Università.
- Gaspari, P., Lombardi, G., & Testa, S. (2023). La scuola inclusiva come contesto di cura e di formazione del docente specializzato. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), 6-24. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2648>
- Gaspari, P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi: Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (2024). *La narrazione interroga la pedagogia speciale: La sfida di abitare nuove storie inclusive*. FrancoAngeli.
- Gariboldi, A., & Pugnaghi, A. (2020). Formare insegnanti inclusivi: Il tirocinio come contesto di crescita professionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 243-258. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-16>
- Lascioli, A. (2018). L'agency dell'insegnante di sostegno: Uno studio di fattibilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 183-192. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/3083>
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2024). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Pavone, M. R. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. La Scuola.
- Pavone, M. R. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale* (pp. 145-158). Liguori.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: Entre théorie et pratiques*. L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Vasquez, A., & Oury, F. (2011). *L'organizzazione della classe inclusiva: La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*. Erickson.
- Zanelli, P., Marcuccio, M., & Maselli, M. (2017). *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti*. Zeroseiup.

LA PREVENCIÓN DEL EDADISMO DESDE LOS CUIDADOS ENFERMEROS: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE REVISIONES Y METAANÁLISIS DE LAS ÚLTIMAS EVIDENCIAS

VERÓNICA CASANOVA-MUÑOZ

Enfermera Especialista en Enfermería Familiar y Comunitaria.

Gerencia de Atención Primaria Valladolid Este (GAPVAE)

ROSA LÓPEZ-MONGIL

Coordinadora de investigación en residencia doctor Villacián, Valladolid

Residencias Virgen de Belén y GrandeVita, Málaga

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ-TRIGO

Área de Derecho Sociales y Accesibilidad, Ayuntamiento de Málaga

Clínica CREVIC de Málaga

ÁNGELA HERNÁNDEZ-RUIZ

Departamento de Fisioterapia, Nutrición y Ciencias del Deporte. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea de Valencia

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

El término “edadismo” fue acuñado por primera vez por Butler en 1969, definiéndolo como prejuicios de un grupo de edad hacia otros grupos de diferente edad. Para este autor, el edadismo refleja una inquietud profundamente arraigada por parte de las personas jóvenes y de mediana edad, en cuanto a su disgusto por envejecer, enfermar y a su miedo a la muerte (Butler, 1969).

La evidencia ha demostrado que la discriminación por edad dirigida a las personas mayores presenta un impacto negativo en su salud, bienestar y calidad de la atención médica que reciben. Por otra parte, España está sufriendo un proceso de envejecimiento más acentuado que el presente en otros países desarrollados. Por ello, las previsiones ya no hablan de un envejecimiento de la población, sino de un “sobreenvejecimiento” de la misma. Por consiguiente, se espera que el grupo de personas mayores de 80 años aumente con respecto a otros grupos de edad (Abades, 2012). El Estudio de Proyecciones de Población 2020-2070 elaborado por el Instituto Nacional de Estadística ha informado que en el año 2070 la población española alcanzará los 50,6 millones de habitantes, de los cuales 14,5 millones tendrán más de 65 años.

Las personas de edad avanzada requieren cuidados de enfermería que se adapten a sus necesidades. Desgraciadamente, los programas de formación universitarios están perpetuando la discriminación por edad al privilegiar el conocimiento técnico sobre la atención centrada en la gerontología. No obstante, las enfermeras están capacitadas para tratar a los individuos desde una perspectiva holística por lo que, con la formación adecuada, podrían disminuir las perspectivas negativas del envejecimiento y con ello, hacer frente al edadismo presente en nuestra sociedad (Dahlke, 2021).

Abordar la discriminación por edad debe ser una prioridad no solamente para el personal sanitario, sino también a nivel institucional, social y cultural.

1.1. JUSTIFICACIÓN

El edadismo es un problema creciente en una sociedad donde el envejecimiento poblacional no deja de aumentar. Las enfermeras desempeñan un papel clave en su prevención, al estar formadas para abordar a las personas desde una perspectiva holística. Además, pueden contribuir a comprender el edadismo como una fuente de inequidades en salud y de discriminación en otros contextos socioculturales. Entender su origen permitirá desarrollar estrategias y procedimientos que mitiguen o eliminen sus efectos negativos sobre la salud.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue evaluar el papel que las enfermeras podrían ejercer para evitar las desigualdades en salud generadas por el edadismo.

Como objetivo específico se planteó comprender el fenómeno del edadismo en nuestra sociedad.

3. MATERIAL Y MÉTODOS

3.1. DISEÑO: TIPO DE REVISIÓN

Para la elaboración de este trabajo de investigación, se ha realizado una revisión con metodología sistemática, en concreto, una revisión integradora. Este tipo de revisión se trata de una investigación que engloba los métodos de síntesis para integrar datos de diversa naturaleza (cualitativa y cuantitativa) con el objetivo de extraer conclusiones que proporcionan una comprensión más completa de un fenómeno. El método de revisión integradora es un enfoque muy utilizado en la investigación que permite la inclusión de diversas metodologías (investigación experimental y no experimental) (Whittemore, 2005).

Debido a su carácter formal, esta revisión adquiere un papel fundamental en la provisión de información sanitaria basada en la evidencia, ya que permite identificar datos consistentes y de alta calidad sobre un tema específico, minimizando así el riesgo de sesgos (Sutton, 2019).

3.2. FUENTES DE DATOS Y ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

La búsqueda de artículos se ha realizado en la base de datos de MEDLINE vía PubMed, reproduciéndose por última vez el 22 de julio de 2022. Las palabras clave seleccionadas según la terminología MeSH (*Medical Subject Headings*) se combinaron en dicha base junto con los operadores booleanos “AND” y “OR”. Además, se utilizaron los filtros “Human”, “Aged 65+”, seleccionándose revisiones con o sin metodología sistemática y metaanálisis. La estrategia de búsqueda reproducible desarrollada fue la siguiente:

(health care [MeSH Terms] OR nursing care [MeSH Terms] OR depression [MeSH Terms]) AND (ageism[Title/Abstract]) Filters: Meta-Analysis, Review, Systematic Review, in the last 10 years, Humans, English, Spanish, Aged: 65+ years

Para la búsqueda bibliográfica se utilizaron palabras clave extraídas de los descriptores MeSH y DeCS (Descriptores en Ciencias de la Salud). Los términos empleados fueron: Health care, Nursing care, Depression y Ageism en MeSH, y sus equivalentes en DeCS: Cuidados de la Salud, Cuidados de Enfermería, Depresión y Edadismo.

3.3. CRITERIOS DE ELEGIBILIDAD: CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN

La pregunta PICO planteada para la realización de esta revisión se expone en la Tabla 1:

TABLA 1. Pregunta PICO

P	<i>Patient/Problem</i>	Personas mayores de 65 años
I	<i>Intervention</i>	Utilización de métodos y técnicas por parte de las enfermeras para evitar el edadismo
C	<i>Comparison</i>	No utilización de dichos métodos
O	<i>Outcome</i>	Proporcionar los métodos y técnicas más adecuadas para prevenir el edadismo

Los criterios de inclusión seleccionados para la elección de los artículos han sido: idioma de los artículos: inglés y castellano; artículos disponibles a texto completo; artículos publicados en los últimos 10 años.

Los criterios de exclusión establecidos para la selección de los artículos han sido: presencia de conflictos de interés en las revisiones que pudieran introducir sesgos en los resultados de esta investigación.

4. RESULTADOS

4.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA

Tras la búsqueda inicial en MEDLINE vía PubMed, se encontraron 36 artículos. Tras la lectura de los títulos, y posteriormente de los resúmenes se seleccionaron 16 artículos para su lectura. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión comprobamos que los 16 artículos cumplían los criterios previamente establecidos para ser incluidos en esta investigación.

4.2. EDADISMO EN LA ACTUALIDAD

En el actual escenario demográfico, con una población en continuo envejecimiento, mantener niveles adecuados de bienestar y de salud en las personas mayores es de crucial importancia. Sin embargo, se ha demostrado que los estereotipos negativos asociados a la edad tienen un impacto negativo en la salud (Marques, 2020). Por el contrario, no se han encontrado investigaciones que relacionaran el edadismo con una mejoría en la salud (Chang, 2019).

La discriminación por edad es un fenómeno frecuente y ampliamente aceptado en muchas culturas (Marques, 2020). Burlarse del envejecimiento y de las personas mayores refleja esta normalización social, al punto que incluso quienes envejecen interiorizan estereotipos negativos que vinculan esta etapa con deterioro, dependencia y pérdida de valor. Como consecuencia, enfermedades neurológicas o psiquiátricas suelen asumirse erróneamente como parte natural del envejecimiento (Dahlke, 2021; Dcruz, 2020).

La discriminación por edad es evidente en el entorno laboral, en las relaciones familiares, durante la adquisición de bienes y servicios, en instituciones sociales y sanitarias, y se extiende a todas las profesiones que trabajan con personas mayores (Dahlke, 2021).

Chang y cols. señalan que, en países menos desarrollados, la escasez de recursos puede llevar a priorizar la atención médica a personas más jóvenes (Chang, 2019). Marques y cols. sostienen que el desarrollo

económico podría reducir esta discriminación al aliviar las tensiones en la asignación de recursos (Marques, 2020).

4.2.1. Dimensiones del edadismo

Marques y cols. (2020) describen el edadismo como un fenómeno complejo con tres dimensiones - cognitiva (estereotipos), afectiva (prejuicios) y conductual (discriminación)- que puede manifestarse de forma consciente o inconsciente, y operar a nivel individual, social e institucional.

Chang y cols. (2019) destacan que los estereotipos negativos afectan negativamente la salud física y mental de las personas mayores, especialmente cuando estos son interiorizados. En contraste, estereotipos positivos favorecen la recuperación en situaciones de discapacidad (Schroyen *et al.*, 2014).

A nivel social, la devaluación de las personas mayores se vincula con su menor contribución económica y la representación negativa que ofrecen los medios de comunicación, aunque estos podrían ser clave para revertir la discriminación si promovieran una imagen positiva de la vejez (Hovey, 2016; Marques, 2020).

Por otra parte, Dcruz y cols. (2020) advierten que ciertos servicios especializados, como las residencias, pueden contribuir a la segregación. Por último, Burnes y cols. (2019) subrayan que el edadismo institucional obstaculiza la formulación de políticas sanitarias inclusivas.

4.2.2. Discriminación en el ámbito sanitario

El edadismo en el ámbito sanitario puede poner en riesgo la salud de las personas mayores. Burnes y cols. (2019) señalan que las suposiciones sobre deterioro funcional o cognitivo pueden limitar el acceso a información, tratamientos y ensayos clínicos. Además, la brecha tecnológica representa una barrera en el acceso a la atención (Saif *et al.*, 2021).

En el mismo sentido, la atención preventiva es menos frecuente en los mayores, lo que favorece la dependencia y el aislamiento (Burnett *et al.*, 2014).

Las actitudes del personal sanitario también influyen. Chang *et al.* (2019) observan un aumento de percepciones negativas hacia mayores entre enfermeras, posiblemente por sobrecarga asistencial. Schroyen *et al.* (2014) explican que la exposición continua al cuidado de mayores enfermos refuerza los estereotipos negativos, generando conductas como el uso del “lenguaje de ancianos”.

Dahlke *et al.* (2021) destacan el rol de la enfermería para contrarrestar el edadismo desde una visión holística, aunque la formación actual prioriza contenidos técnicos sobre experiencias reales (Eost *et al.*, 2020). Asimismo, Hovey *et al.* (2016) insisten en reformular los programas educativos para mejorar las actitudes hacia la vejez. Finalmente, Dahlke *et al.* subrayan la necesidad de ampliar la visión de la enfermería gerontológica más allá de los centros de larga estancia, promoviendo su presencia en todos los entornos y fomentando vocaciones en esta especialidad.

4.2.2.1. Edadismo en la investigación sanitaria

Se ha evidenciado que existe una exclusión injustificada de las personas mayores en los ensayos clínicos, incluso en aquellas patologías que son más prevalentes en edades avanzadas, lo que a su vez genera dificultades para aplicar dichas investigaciones a la población objetivo (Thake, 2017; Chang, 2019; Fialova, 2018; Gaynor, 2014; Schroyen, 2014). Thake y cols. (Thake, 2017) indicaron que cualquier criterio de exclusión aplicado debe tener razones sensatas y claramente definidas, por lo que los pacientes de edad avanzada no pueden ser excluidos sin razones objetivas. Para Fialova y cols. (Fialova, 2018) esta

subrepresentación de las personas mayores en los ensayos clínicos provoca la necesidad de una investigación geriátrica observacional rigurosa para obtener datos sobre la eficacia y seguridad reales de los medicamentos de uso frecuente.

En la investigación de Schoyen y cols. (Schroyen, 2014), se observó que las personas mayores que padecen cáncer a menudo se excluyen de los ensayos clínicos y reciben un tratamiento insuficiente en relación con los pacientes más jóvenes, lo que puede tener consecuencias negativas en la salud física y mental. Es discriminatorio pensar que este colectivo, solo por cuestión de edad, no puede recibir un tratamiento agresivo contra el cáncer.

4.2.2.2. Edadismo y salud mental

Burnett y cols. (Burnett, 2014) indicaron que la discriminación por edad impide la mejora de la prevención y la identificación temprana del maltrato a las personas mayores. El abuso hacia los ancianos ocurre en muchos estratos socioeconómicos y culturas.

La revisión de Voshaar y cols. (Voshaar, 2015) se centró en el suicidio entre las personas mayores. A los pacientes de avanzada edad se les recetaron significativamente más psicotrópicos y recibieron menos psicoterapia en comparación con los más jóvenes. Wand y cols. añaden que los factores que contribuyen a que las personas mayores se autolesionen son la sensación de pérdida de control, las amenazas a la identidad y la continuidad de uno mismo y la afectación en la toma de decisiones (Wand, 2017).

4.2.2.3. Edadismo y COVID-19

En una investigación llevada a cabo por Dcruz y cols. (Dcruz, 2020) se puso de manifiesto cómo el edadismo ha tenido un papel relevante en la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Esta crisis sanitaria no solo ha comportado que las personas sufran riesgos biológicos, sino que se ha constatado de la existencia de otros riesgos indirectos, fruto de la combinación de los propios factores biológicos junto a factores psicológicos y sociales. La mayor vulnerabilidad de los adultos mayores a las consecuencias del COVID-19, así como la mayor necesidad de recursos de atención médica, incluida una mayor cantidad de días de hospitalización y cuidados intensivos han contribuido a actitudes discriminatorias, priorizando que las personas más jóvenes accedan a estos servicios preferentemente. Mucho más inquietante es el escenario social generado que ha justificado estas acciones argumentando que las personas mayores aportan menos beneficios a la sociedad considerándolos una carga económica para la misma. Además, estas ideas pueden seguir operando mucho después de que la pandemia termine.

4.2.3. Herramientas y técnicas para combatir el edadismo en la población general

Wilson y cols. (Wilson, 2019) llegaron a la conclusión de que a pesar de que a lo largo de los años se han desarrollado muchas herramientas para cuantificar el edadismo, la prueba diseñada por Palmore en 2001 es la que se usó con mayor frecuencia en las investigaciones analizadas. Sin embargo, esta herramienta no evalúa de forma óptima las formas graves de discriminación por edad, ni el impacto del edadismo. Estos autores enfatizaron la necesidad de realizar más investigaciones que traten la prevalencia del edadismo en nuestra sociedad, ya que, aunque se podría decir que muchas personas pueden tener prejuicios contra las personas mayores y contra su propio envejecimiento, a día de hoy no se ha podido determinar la extensión de estas actitudes.

Por otra parte, Burnes y cols. (Burnes, 2019) señalaron que se desconoce la efectividad de las intervenciones diseñadas para reducir el edadismo. En su estudio han analizado tres tipos de

intervenciones: educación, contacto intergeneracional y una combinación de ambas. La intervención que más eficacia demostró fue la combinación de ambas técnicas, mostrando mejores resultados en las mujeres, adolescentes y adultos jóvenes. Schroyen y cols. (Schroyen, 2014) indicaron que los estudios experimentales han demostrado que la activación subliminal de estereotipos positivos sobre el envejecimiento tiene efectos positivos en la comunicación con las personas mayores.

5. DISCUSIÓN

Esta revisión de revisiones ha permitido analizar distintos aspectos del edadismo en la última década. Aunque los primeros estudios sobre discriminación por edad se remontan a 1953 con el trabajo de Tuckman y Lorge, esta forma de discriminación sigue presente hoy en día (Tuckman, 1953). Algunos autores incluso advierten que, debido al envejecimiento poblacional, podría incrementarse en los próximos años (Burnes, 2019).

En España, el actual fenómeno de sobreenvjecimiento poblacional hace que prevenir el edadismo sea una prioridad institucional, requiriendo acciones concretas en el ámbito sanitario. La magnitud del problema ha llevado a la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) a declarar la década 2021-2030 como la “Década del Envejecimiento Saludable”, con el objetivo de reducir esta forma de discriminación que impide el bienestar de las personas mayores.

Tal y como describió Butler, el edadismo surge del miedo a la muerte, de una cultura que exalta la juventud y de la percepción de que las personas mayores aportan menos a la sociedad (Butler, 1969). Marques y cols. señalan que ese miedo está profundamente arraigado, aunque la educación puede ofrecer enfoques que faciliten una mejor comprensión del envejecimiento (Marques, 2020). Por su parte, los medios de comunicación estereotipan a las personas mayores promoviendo productos centrados en aparentar juventud (Hovey, 2016), en lugar de destacar beneficios reales como una correcta hidratación de la piel o la resistencia de ciertas prendas deportivas.

En cuanto a la productividad, Marques y cols. afirman que el edadismo comienza antes de la vejez, motivo por el cual incluyeron en su estudio a personas mayores de 50 años (Marques, 2020). Chang y cols. comprobaron que la falta de oportunidades laborales perjudica la salud de este grupo, identificando discriminación por edad en el 91,2 % de las 34 medidas analizadas en 27 estudios. Como consecuencia, muchas personas optan por la jubilación anticipada, lo que reduce sus ingresos (Chang, 2019). Roldán concluyó que esta es la forma de discriminación más común en el ámbito laboral, incluso por encima del género o la raza (Roldán, 2022).

En el ámbito sanitario, la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, recoge el llamamiento del Consejo de Derechos Humanos (2010) a todos los Estados para garantizar los derechos de las personas mayores y combatir el edadismo. En este sentido, aunque las enfermeras pueden formarse para contrarrestar ideas edadistas, también es necesario que las instituciones y políticas sanitarias actúen. En España, a pesar del sobreenvjecimiento de la población, la oferta de plazas en la especialidad de Enfermería Geriátrica sigue siendo muy reducida en comparación con otras especialidades, ofertándose tan solo un 4 % aproximadamente del total de plazas de enfermería especialista. Pero aún más preocupante es que de las 85 plazas de especialista de Enfermería Geriátrica ofertadas para el año 2023/2024, 73 (el 86 % del total) se eligieron el último día, lo que demuestra el bajo interés por la especialidad.

Los profesionales de la salud tienen la responsabilidad de no realizar prácticas discriminatorias en función de la edad del paciente. Estas prácticas ponen en peligro la salud de las personas mayores, lo que acaba provocando un aumento de su dependencia para las actividades básicas de la vida diaria y un incremento

del riesgo social (Burnes, 2019; Burnett, 2014). Por otra parte, se hace necesario legislar en favor de incluir a las personas mayores en los ensayos clínicos, ya que en muchas investigaciones se les excluye sin tener una justificación objetiva. Como consecuencia, los tratamientos aplicados a personas de edad avanzada pueden carecer de una evaluación adecuada de la seguridad y eficacia. (Thake, 2017; Chang, 2019; Fialova, 2018; Gaynor, 2014; Schroyen, 2014).

La reciente pandemia por COVID-19 ha destapado de nuevo al alcance de la discriminación por edad. Dcruz (Dcruz, 2020) indicó en su estudio que el edadismo ha contribuido a que las personas mayores no solo se vean amenazadas por la enfermedad, sino que se han visto expuestas a mayores riesgos de exclusión social y estructural que han afectado negativamente a su salud. Durante los primeros meses de pandemia se establecieron prácticas discriminatorias en los triaje hospitalarios, en los que no se derivaba a las personas mayores de las residencias a los hospitales para evitar la saturación del sistema sanitario. Esta decisión éticamente cuestionable pudo provocar el aumento de brotes en dichos centros y la muerte de numerosas personas (Salgado, 2021).

Esta revisión pone de manifiesto la necesidad de trabajar contra los estereotipos negativos que se producen contra las personas mayores para evitar cometer los mismos errores que se han hechos patentes durante la pandemia por COVID-19. Todos los agentes sociales deberían participar en la toma de conciencia de dicho problema. Los profesionales sanitarios tienen una doble responsabilidad, como personas que tratan en su día a día con las personas mayores, y como los expertos que les atienden en los momentos más vulnerables. Actitudes positivas hacia el envejecimiento han demostrado obtener resultados positivos en salud.

Las fortalezas de este estudio se centran en el tipo de diseño de los estudios seleccionados para su análisis narrativo, todos ellos indizados en MEDLINE (PubMed). Este tipo de revisión tiene como finalidad obtener una visión amplia de un tema lo que facilita la toma de decisiones sobre el mismo.

Esta revisión presenta varias limitaciones. No se ha valorado el riesgo de sesgo (calidad metodológica) de cada una de las revisiones incluidas. Además, el hecho de seleccionar artículos recientes ha podido provocar la pérdida de información relevante. También hemos utilizado una única base de datos (MEDLINE, PubMed). Aunque es una limitación, consideramos que esta base de datos permite desarrollar la estrategia de búsqueda más precisa debido a la utilización de filtros fundamentales y que no están disponibles en otras bases de datos.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto a futuras líneas de investigación, resulta evidente la necesidad de realizar más estudios sobre el edadismo, no solo en el ámbito sanitario, sino también en el socioeconómico y cultural. Actualmente se desconoce su verdadero alcance en nuestra sociedad, por lo que sería útil contar con herramientas que evalúen su impacto. Sería relevante profundizar en los factores de salud que influyen en la autodiscriminación por edad y cómo esta repercute en el comportamiento de los profesionales sanitarios. También se destaca la necesidad de seguir desarrollando recursos y técnicas, tanto para la población general como para estudiantes y profesionales de enfermería, que contribuyan a erradicar esta forma de discriminación.

6. CONCLUSIONES GENERALES

El edadismo está en auge en una sociedad en continuo envejecimiento. Las intervenciones educativas basadas en la simulación del envejecimiento, la educación y el contacto intergeneracional han demostrado

eficacia a la hora de prevenir los estereotipos negativos de la vejez. Por otra parte, las enfermeras precisan de formación para comprender el origen de este tipo de discriminación y así, elaborar estrategias para poder prevenirlo. Asimismo, son necesarias investigaciones adicionales para cuantificar la prevalencia del edadismo y para poder desarrollar herramientas y técnicas para prevenirlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abades-Porcel, M., & Rayón-Valpuesta, E. (2012). El envejecimiento en España: ¿Un reto o problema social? *Gerokomos*, 23(4), 151-155. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2012000400002>
- Belinchón, G. (2024). La asignación de plazas EIR 2024 deja 574 destinos para su último día. *Redacción Médica*. <https://www.redaccionmedica.com/secciones/eir-y-mas-residentes/la-asignacion-de-plazas-eir-2024-deja-574-destinos-para-su-ultimo-dia-6210>
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C. R., Jr., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 109(8), e1-e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305123>
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4), 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_part_1.243
- Chang, E. S., Kanno, S., Levy, S., Wang, S. Y., Lee, J. E., & Levy, B. R. (2020). Global reach of ageism on older persons' health: A systematic review. *PLOS ONE*, 15(1), e0220857. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220857>
- Dahlke, S., & Hunter, K. F. (2022). Harnessing nursing to diminish ageism. *International Journal of Older People Nursing*, 17(2), e12417. <https://doi.org/10.1111/opn.12417>
- D'cruz, M., & Banerjee, D. (2020). "An invisible human rights crisis": The marginalization of older adults during the COVID-19 pandemic-An advocacy review. *Psychiatry Research*, 292, 113369. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113369>
- Eost-Telling, C., Kingston, P., Taylor, L., & Emmerson, L. (2021). Ageing simulation in health and social care education: A mixed-methods systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(1), 23-46. <https://doi.org/10.1111/jan.14577>
- Fialová, D., Laffon, B., Marinković, V., Tasić, L., Doro, P., Sóos, G., Mota, J., Doğan, S., Brkić, J., Teixeira, J. P., Valdiglesias, V., Costa, S., & EUROAGEISM H2020 project and WG1b group "Healthy clinical strategies for healthy aging" of the EU COST Action IS1402. (2019). Medication use in older patients and age-blind approach: Narrative literature review (insufficient evidence on the efficacy and safety of drugs in older age, frequent use of PIMs and polypharmacy, and underuse of highly beneficial nonpharmacological strategies). *European Journal of Clinical Pharmacology*, 75(4), 451-466. <https://doi.org/10.1007/s00228-018-2603-5>
- Gaynor, E. J., Geoghegan, S. E., & O'Neill, D. (2014). Ageism in stroke rehabilitation studies. *Age and Ageing*, 43(3), 429-431. <https://doi.org/10.1093/ageing/afu026>
- Gobierno de España. (2022). *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación* (BOE núm. 167, 13 de julio de 2022). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-11589-consolidado.pdf>
- Hovey, S., Dyck, M. J., Reese, C., & Kim, M. (2017). Nursing students' attitudes toward persons who are aged: An integrative review. *Nurse Education Today*, 49, 145-152. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.018>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2020). *Proyecciones de población 2020-2070*. https://www.ine.es/prensa/pp_2020_2070.pdf
- Levy, B. R., Slade, M. D., Chang, E. S., Kanno, S., & Wang, S. Y. (2020). Ageism amplifies cost and prevalence of health conditions. *The Gerontologist*, 60(1), 174-181. <https://doi.org/10.1093/geront/gny131>
- Marques, S., Mariano, J., Mendonça, J., De Tavernier, W., Hess, M., Naegle, L., Peixeiro, F., & Martins, D. (2020). Determinants of ageism against older adults: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2560. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072560>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2017). *Una década (2021-2030) para impulsar las ciencias oceánicas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/12/una-decada-2021-2030-para-impulsar-las-ciencias-oceanicas/>

- Roldán Conesa, J. M. (2022). Trabajadores maduros: La era digital y la edad como motivos de discriminación social y laboral. *Trabajo, Persona, Derecho, Mercado*, 5, 297-313. https://institucional.us.es/revistas/tpdm/5%2B/Art_14.pdf
- Saif-Ur-Rahman, K. M., Mamun, R., Eriksson, E., He, Y., & Hirakawa, Y. (2021). Discrimination against the elderly in health-care services: A systematic review. *Psychogeriatrics*, 21(3), 418-429. <https://doi.org/10.1111/psyg.12670>
- Salgado, T., Corradi-Perini, C., Perez, C., & Vargas de Castro, U. R. (2021). Covid-19 y edadismo: Evaluación ética de la distribución de los recursos sanitarios. *Revista Bioética*, 29(2). <https://www.scielo.br/j/bioet/a/V7HRkTmQxgTTNxKGJb7dPSc/?lang=es&format=pdf>
- Schroyen, S., Adam, S., Jerusalem, G., & Missotten, P. (2014). Ageism and its clinical impact in oncogeriatry: State of knowledge and therapeutic leads. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 117-125. <https://doi.org/10.2147/CIA.S70942>
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: Exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health Information and Libraries Journal*, 36(3), 202-222. <https://doi.org/10.1111/hir.12276>
- Thake, M., & Lowry, A. (2017). A systematic review of trends in the selective exclusion of older participants from randomised clinical trials. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72, 99-102. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2017.05.017>
- Tuckman, J., & Lorge, I. (1953). Attitudes toward old people. *Journal of Social Psychology*, 37, 249-260.
- Voshaar, R. C., van der Veen, D. C., Kapur, N., Hunt, I., Williams, A., & Pachana, N. A. (2015). Suicide in patients suffering from late-life anxiety disorders: A comparison with younger patients. *International Psychogeriatrics*, 27(7), 1197-1205. <https://doi.org/10.1017/S1041610215000125>
- Wand, A. P. F., Peisah, C., Draper, B., & Brodaty, H. (2018). Understanding self-harm in older people: A systematic review of qualitative studies. *Aging & Mental Health*, 22(3), 289-298. <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1304522>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wilson, D. M. (2019). Where are we now in relation to determining the prevalence of ageism in this era of escalating population ageing? *Ageing Research Reviews*. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2019.03.001>