

Grammatica, semantica e tecnica della cura per una didattica vitale: un antidoto alle necrodidattiche

Grammar, semantics and care technique for vital teaching: An antidote to necrodidactics

*Giuseppe Liverano**

Riassunto

La complessità dei contesti scolastici, caratterizzata da fenomeni di esclusione formativa, di egemonie e discriminazioni, sollecita un ripensamento radicale dell'azione didattica. Il contributo introduce il paradigma della necrodidattica (Liverano, 2025) per descrivere alcune azioni didattiche in cui si generano micro-aggressioni, micro-azioni standardizzate, gesti e parole ambigue, che nell'invisibilità di micro-meccanismi diseducativi, producono annichilimento identitario e formativo, configurandosi come una forma silente di violenza simbolica. In opposizione a tale deriva educativa, l'articolo propone epistemologicamente una didattica fondata sulla cura, intesa come antidoto che restituisce all'insegnamento la sua vocazione vitale, emancipativa e democratica. Attraverso un'analisi che integra l'approccio intersezionale e la prospettiva decoloniale, vengono delineati i tre fondamenti costitutivi di questa proposta: la grammatica della cura, che definisce la struttura processuale; la semantica della cura, che orienta il contenuto di senso e significato dell'azione didattica, verso l'equità e la giustizia; la tecnica della cura, che ne declina l'attuazione situata a riflessiva. Sulla base di questa epistemologia, l'azione didattica fondata sulla cura, assunta come scelta politica intenzionale dell'insegnante può risultare un'opzione per contrastare le logiche egemoniche e colonizzanti, promuovendo una trasformazione esistenziale degli studenti e restituendo centralità all'inclusione, al benessere e alla costruzione democratica della conoscenza. Infine, si identificano indicatori e strumenti da impiegare in un disegno di ricerca empirica finalizzato a validare scientificamente i pilastri teorici della didattica fondata sulla cura. In questo contributo si espliciterà solo la fase di costruzione teorica degli strumenti i quali saranno sottoposti a validazione empirica attraverso ricerche future.

Parole chiave: necrodidattica; didattica fondata sulla cura; didattica vitale; intersezionalità; formazione degli insegnanti; giustizia.

* Ricercatore di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, e-mail: giuseppe.liverano@unich.it.

Abstract

The complexity of school contexts, characterized by phenomena of educational exclusion, hegemony and discrimination, calls for a radical rethinking of educational action. The paper introduces the paradigm of necrodidactics (Liverano, 2025) to describe some didactic actions in which micro-aggressions, standardized micro-actions, ambiguous gestures and words are generated, which in the invisibility of diseducational micro-mechanisms, produce identity and educational annihilation, configuring themselves as a silent form of symbolic violence. In opposition to this educational drift, the article epistemologically proposes a didactic based on care, understood as an antidote that restores to teaching its vital, emancipatory and democratic vocation. Through an analysis that integrates the intersectional approach and the decolonial perspective, the three constitutive foundations of this proposal are outlined: the grammar of care, which defines the procedural structure; the semantics of care, which orients the content of meaning and significance of the didactic action, towards equity and justice; the technique of care, which declines its implementation situated in a reflective way. On the basis of this epistemology, the didactic action based on care, taken as an intentional political choice of the teacher, can be an option to counter hegemonic and colonizing logics, promoting an existential transformation of students and restoring centrality to inclusion, well-being and the democratic construction of knowledge. Finally, indicators and tools are identified to be used in an empirical research design aimed at scientifically validating the theoretical pillars of care-based teaching. In this contribution, only the theoretical construction phase of the tools will be explicit, which will be subjected to empirical validation through future research.

Key words: necrodidactics; care-based teaching; vital teaching; intersectionality; teacher training; justice.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 26/06/2026

1. Complessità scolastica e didattiche nocive: verso un'azione vitale fondata sulla cura

Negli ultimi anni il mondo della scuola è stato chiamato a gestire un livello di complessità elevata. Questa complessità deriva da profonde trasformazioni sociali, culturali ed epistemologiche che impongono di ridefinire finalità, contenuti e pratiche didattiche al fine di contrastare e prevenire le inclusioni esclusive (*Ibidem*). Si tratta di azioni formative innovative in grado di riflettere un modo inedito di pensare e realizzare la didattica. Queste azioni si fondano su

prospettive educative e dimensioni pedagogiche come l'equità, la giustizia sociale e la responsabilità individuale e collettiva (Benvenuto, 2022). In questo quadro, è possibile risignificare elementi cruciali per l'azione didattica come il potere educativo dell'insegnante.

Tale potere è intrinsecamente ambivalente (Liverano, 2025). Esso si riflette sulla formatività dell'azione, in senso positivo o negativo, a seconda dell'uso. In alcuni casi, senza intenzionalità, genera esclusione, riducendo il potenziale formativo della didattica e trasformandosi in uno strumento di discriminazione, di disuguaglianza ed egemonia. Spesso l'insegnante adotta un approccio intersezionale che interpreta l'esperienza educativa come interconnessione di fenomeni di potere (genere, classe sociale, origine etnica e culturale). Quando non utilizza la diversità come risorsa di arricchimento individuale e collettivo, il potere educativo assume una valenza negativa. Analogamente, quando l'insegnante opera in prospettiva decoloniale ma riduce la didattica a pratiche sconnesse dalle culture degli studenti o agisce senza alcun riferimento teorico valoriale volto a promuovere equità e giustizia. All'interno di questo paradigma, gli studenti vivono esperienze, ma non riflettono né problematizzano quanto vissuto. Di conseguenza non interiorizzano la conoscenza, non la trasformano in consapevolezza e non sviluppano senso critico, che è risorsa necessaria per riconoscere le diverse forme di egemonia ed esclusione. Il senso critico, invece, favorisce un'apertura verso l'equità, la giustizia epistemica e culturale, permette di analizzare i diversi punti di vista (Bracci & Romano, 2018). L'azione didattica quando è vitale educa, e educare significa generare cultura, apprendimento di nozioni, sviluppo di valori, competenze e stili di comportamento.

La riflessione pedagogica contemporanea si caratterizza per la domanda di senso che si pone e cioè: l'educazione produce vita, emancipa, libera, mette nelle condizioni lo studente di esprimersi e di autoregolarsi o, in alcuni casi, produce un annichilimento non solo identitario ma anche formativo?

Nel solco di una prospettiva pedagogica critica – da Paulo Freire (1968; 1973; 2004) a bell hooks (2020), da Giroux (1983; 2016; 2018; 2026) a Biesta (2015) – l'azione didattica è interpretata come pratica di libertà, espressione e democratizzazione del sapere. Questa concezione si sviluppa ulteriormente attraverso un confronto dialettico con le riflessioni di Michel Foucault sul concetto di Biopolitica e di Biopotere (1978; 2017) e, successivamente, con la Necropolitica di Achille Mbembe (2019). La Necropolitica rappresenta l'esercizio del potere di decidere chi annichilire sul piano esistenziale, riducendo l'accesso ai servizi, necessari per una vita dignitosa. Un modo di intendere e gestire il potere che ha caratterizzato e caratterizza alcuni territori dell'Africa in cui vige una sovranità neocoloniale. Da questo quadro, emerge il costrutto di Necrodidattica (Liverano, 2025), un neologismo utilizzato non per biasimare la scuola

o gli insegnanti, ma per descrivere un insieme di pratiche didattiche che esercitano un impatto negativo sulla curiosità e sulla motivazione degli studenti e inducono a smarrire il senso e il significato della loro presenza all'interno dello spazio e dell'azione formativa. Essa si annida nelle pieghe di una didattica che non educa perché esclusivamente performativa e prestazionale (*Ivi*, p. 195). Riduce gli studenti a ingranaggi uniformati di una catena di montaggio, funzionali alla riproduzione di un ordine sociale esistente, secondo le regole di un'egemonia imposta dal più forte. Questa condizione si accentua in presenza di studenti particolarmente vulnerabili. Fare diagnosi a scuola e eccedere nelle certificazioni sono distorsioni in grado di produrre ulteriori meccanismi di stigmatizzazione, se non corretti attraverso un agire responsabile e critico. Nella riproduzione di questi meccanismi i soggetti più vulnerabili assumono posizioni di subalternità epistemica, perché sopraffatti da stili egemonici. Fricker (2007) mostra come l'ingiustizia epistemica si manifesti attraverso una sistematica svalutazione da parte delle figure educative, delle narrazioni e delle interpretazioni dello studente. Questa ingiustizia si genera anche per mancanza di strumenti ermeneutici. Tali strumenti aiutano gli studenti a interpretare correttamente la propria esperienza educativa, il disagio, la discriminazione e il confinamento che vivono. A tutto questo si aggiunge la colonizzazione cognitiva, che riduce le diverse intelligenze e i diversi stili di apprendimento ad uno stato ancillare. In questa condizione si fa strada una matrice abilista che impone una sola via per apprendere (Karmiris, 2021; Walsh, 2013).

Di fronte a questa emergenza educativa, si ritiene possa essere utile un ripensamento dell'azione didattica, in modo che approccio intersezionale e prospettiva decoloniale possano diventare uno scenario didattico integrato, reale e fecondo. Questa integrazione sollecita ancora di più la responsabilità individuale e collettiva degli insegnanti. Essa implica assumere rischi, valorizzare concretamente la diversità e le differenti culture degli studenti (Biesta, 2015; Apple, 2012), integrare le necessità istruttive con le finalità educative, accogliere il bisogno degli studenti di intessere relazioni significative, generare benessere, senso di comunità e appartenenza. L'azione didattica si trasforma in cura in grado di promuovere equità e giustizia, in una prospettiva di interdipendenza positiva e di generosità trasformativa verso gli altri. Nella sostanza, l'insegnamento assume realmente una valenza politica e morale e si orienta verso la ricerca costante di quella logica pratica aristotelica. Sul piano formativo questa logica si traduce in una saggezza didattica in grado di determinare il bene e scegliere secondo una idea di giustizia, per trasformare una condizione che non è, né equa né giusta. In una volontà reale di massimizzare il bene in senso collettivo.

Le evidenze scientifiche relative alla nuova ricerca didattica contemporanea evidenziano come il valore della cura rappresenti un elemento fondamentale

per la qualità e gli esiti dell'insegnamento. La cura «determina le migliori condizioni perché si verifichi l'apprendimento» (Laneve, 1999). Essa favorisce il processo di inclusione, il benessere scolastico, la qualità della disponibilità alla partecipazione alle attività scolastiche da parte degli studenti, il clima di classe, la soddisfazione dei bisogni formativi (Friso & Barraco Mastrangelo, 2023; Gleason & Mehta, 2022; Calabretta, 2018; Mantovani *et al.*, 2016). La prospettiva della cura, nell'azione didattica e nella relazione educativa, conduce a «sviluppare lo stile di una competenza all'accoglienza come tratto distintivo della persona» (Perla, 2013, p. 50). L'obiettivo è individuare la «rotta verso il riconoscimento di diritti sempre più estesi e concreti delle persone, di inclusione, di partecipazione attiva di ciascuno nel proprio contesto di vita, di risposta ai bisogni formativi, complessi e speciali, di ogni essere umano» (Bruni, 2024, p. 228). Questo richiede, da parte dell'insegnante, un impegno e una responsabilità per attuare una «apertura strutturale in cui si danno comprensione e affetto [...] perché la cura è, essa stessa, esistenzialmente, comprensione e affettività, inscindibilmente» (Palmieri, 2003, p. 25). L'affettività nell'azione didattica è fondamentale per avvicinare gli studenti alla conoscenza, attraverso la corporeità (Pujade Renaud, 2012) e la sensualità, intesa come fascino esercitato soggettivamente dall'insegnante in maniera possessiva sull'allievo (Damiano, 2007, p. 203). Nell'azione didattica questi fattori non sono in antitesi, ma complementari. Essi generano una armonia senza la quale l'insegnante non saprebbe tradurre emozioni e sentimenti in azioni didattiche eque e giuste, all'interno di dinamiche relazionali in cui i soggetti interagiscono tra di loro, riconoscono reciprocamente il valore dell'altro e agiscono con responsabilità e rispetto reciproco (cfr. Perla, 2024).

In una chiave descrittivo-interpretativa, la qualifica di “moralmente giusta” attribuita all'azione didattica va intesa come una caratterizzazione del modo di essere della pratica educativa, non come l'applicazione di un insieme di regole e valori, giacché l'insegnamento è intrinsecamente etico. L'integrità dell'agire didattico emerge come proprietà relazionale e processuale e si manifesta attraverso la saggezza pratica dell'insegnante. Questa saggezza è, perciò, una disposizione interpretativa che orienta il giudizio in situazione e serve all'insegnante per riconoscere la valenza intrinsecamente politica e morale dell'insegnamento, come azione, cioè, che produce impatti sulla libertà degli studenti e in termini di equità. Questa disposizione si traduce in una didattica fondata sulla cura, che, lungi dall'essere un atteggiamento di sola benevolenza, rappresenta una struttura epistemica e relazionale che si attiva a partire dal riconoscimento della dignità di ogni studente. La dignità di ogni studente è, perciò, una dimensione costitutiva che orienta e plasma le scelte didattiche.

2. Grammatica, semantica e tecnica della cura: fondamenti epistemologici di una didattica vitale

Quando la cura costituisce il fondamento di un'azione didattica vitale non egemonica e non colonizzante, emergono delle regole all'interno di un dispositivo processuale. Esse hanno lo scopo di garantire l'efficacia e la legittimità etica e politica dell'azione didattica, e azzerare il rischio di ridurla ad una deriva assistenzialistica. Questo dispositivo processuale individua una formalizzazione epistemologica nella riflessione di Joan Tronto (1993; 2015). L'autrice identifica nel processo di cura una sequenza di quattro micro-processi interconnessi (*caring about*, *taking care of*, *care giving*, *care receiving*) a cui se ne aggiunge un quinto (*il caring with*), il cui rispetto è requisito fondamentale per questo riconoscimento di legittimità politica e morale.

La grammatica della cura, in questa trasposizione didattica, rappresenta una tassonomia di regole inderogabili che assume un significato operativo ben preciso: nella fase del *caring about* emerge il riconoscimento recettivo e non giudicante del bisogno dello studente (cognitivo, emotivo, sociale e relazionale) e della sua dignità come dote sacrale e come valore laico da conquistare attraverso un impegno ad emergere e uscire da una situazione di fragilità (Bruni, 2025). All'interno di un'azione didattica disciplinare e educativa l'insegnante, dunque, non si limita a sviluppare dei contenuti, ma esercita un'attenzione generosa ed empatica verso lo studente per rappresentarlo e comprenderlo nella sua globalità. Nella fase del prendersi cura (*taking care of*) si formalizza il patto e l'assunzione di responsabilità nella pianificazione di obiettivi didattici e inclusivi concreti, come conseguenza di un riconoscimento oggettivo dei bisogni dello studente. Nella terza fase, quella del prestare cura (*care giving*) l'insegnante traduce, sul piano pratico, l'intervento didattico pianificato, attraverso azioni personalizzate, un supporto affettivo ed emotivo, la mediazione e le relazioni sociali, una valutazione inclusiva. La quarta fase (*care receiving*) rappresenta il momento del ricevere cura, dunque di restituzione di un feedback e di verifica. L'azione di cura risulta efficace se il bisogno è stato effettivamente soddisfatto, se lo studente risulta trasformato e cresciuto nell'autonomia e nell'indipendenza (Tronto, 2015), se risulta possibile accedere alla quinta fase, quella del *caring with*, dove è avvenuto un superamento della fragilità, uno sviluppo dell'autodeterminazione e della consapevolezza di essere e appartenere ad un sistema. Non in modo neutrale, ma con una chiara funzione politica e morale in modo da apportare un contributo per lo sviluppo del sistema in cui opera.

Se la grammatica della cura fornisce la struttura processuale dell'azione didattica, la semantica della cura ne definisce il contenuto di senso e l'orizzonte

di significati, orientando politicamente l'agire dell'insegnante. Nell'individuazione e personalizzazione dell'apprendimento la semantica della cura intercetta lo spazio e il terreno per un sostegno che assume significati differenti a seconda del contesto, della storia personale dello studente, delle sue relazioni e delle variabili che impattano sul suo modo di vivere lo spazio formativo. Franco Cambi ricorda che la cura è una categoria polisemica (2010) e, in quanto tale, si traduce, operativamente, in un insieme di gesti e di azioni, di stimolo e supporto, come abito formativo cucito sulle caratteristiche di ogni studente teso a rigenerare un equilibrio con i pari, in quanto portatori di culture differenti. Dunque, la semantica della cura ci informa che ogni micro-processo della grammatica della cura considera attivamente le specifiche posizionalità sociali, culturali e identitarie degli studenti. Ogni micro-processo si incarna in specifiche competenze, valori, virtù, atteggiamenti e comportamenti. Quelli più funzionali a trasformare la condizione di fragilità in una condizione di piena centralità, organicità e armonia dello studente. Questa trasformazione avviene all'interno di un sistema di relazioni significative. Tale sistema permette allo studente di vivere il contesto, con una sensazione di pieno benessere e con la percezione di poter accedere ad una istruzione di qualità. In questo senso, la prospettiva dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989) si trasforma in uno strumento euristico imprescindibile, perché è innegabile che uno studente con una disabilità, con background migratorio e di basso ceto sociale viva l'esperienza scolastica in modo radicalmente diverso da un suo pari di ceto sociale e con background culturale più elevato. Ma perché la didattica della cura diventa un'azione vitale? Perché, nel caso specifico, si decolonizza, abbandona la pretesa di un sapere universale per abbracciare epistemologie e saperi incarnati in una prospettiva che include e garantisce il reciproco riconoscimento tra gli studenti e la giustizia, come bussola dell'agire didattico.

Infine, la tecnica della cura rappresenta la dimensione più situata e soggettiva dell'agire didattico dell'insegnante. Elio Damiano ci insegna che «il contesto fa testo e caratterizza un modo specifico di realizzare l'azione didattica» (2007, p. 16). Una didattica fondata sulla cura tende a non configurarsi come una tecnica basata su metodologie standardizzate, piuttosto si delinea come una filosofia di insegnamento che si manifesta attraverso molteplici modalità in base a tutte le variabili che sono in gioco, alle caratteristiche di ogni soggetto, alla vicenda personale, al contesto e alla dimensione storica, culturale e sociale in cui l'azione didattica si realizza. Praticare la cura nell'azione didattica implica, di fatto, il ricorso ad una dimensione tecnica. Questa tecnica si compone di modalità sempre inedite che l'insegnante adotta per tradurre la grammatica e la semantica della cura in azioni vitali, pur nella differenziazione delle strategie didattiche, degli strumenti e dei materiali utilizzati. Questa scelta richiede rigore e competenza riflessiva ed ermeneutica. Queste risorse sono fondamentali

per interpretare la complessità di ogni situazione, problematizzare le differenti forme di disagio che gli studenti manifestano in classe, scomporre e analizzare le conflittualità che si verificano, trasformando ciò che potrebbe essere potenzialmente nocivo e poco educativo, in una opportunità di sviluppo olistico (Cabalretta, 2018; Mortari, 2016). Se la cura riflessiva (Mortari, 2015) è una «progettualità educativa tesa alla costituzione di benessere, risultato di sguardi e gestualità sensibili al tutto» (Demozzi, 2017, p. 91), la tecnica della cura rappresenta uno *stile di declinare la cura* che consente all'insegnante e agli studenti di sperimentare concretamente un ventaglio infinito di valori e principi di un'etica della cura, al fine di interiorizzare tutti quei significati che in essa sono impliciti come dimensione universale. Nella pratica didattica, la tecnica della cura si articola lungo la dimensione relazionale, che privilegia il dialogo e il confronto costruttivo per giungere ad una sintesi ermeneutica (Noddings, 1986); lungo quella esperienziale, che trasforma la relazione tra insegnante e studente in uno spazio di esplorazione autentica e di trasformazione, dove lo studente può sbagliare in quanto agisce lungo una prospettiva non giudicante (Lally & Mangione, 2017); lungo quella riflessiva in cui l'esperienza relazionale viene elaborata criticamente per diventare opportunità di sviluppo olistico; lungo quella tecnologica, che apre a nuovi orizzonti metodologici, in grado di elevare le potenzialità formative della didattica, se assunta criticamente.

Promuovere una didattica fondata sulla cura corrisponde a una scelta politica e morale orientata a generare una ecologia delle relazioni educative e in tutti i processi interni all'azione didattica dove la vulnerabilità di ogni studente non è un ostacolo da rimuovere, ma una condizione con cui confrontarsi, da trasformare in risorsa, per costruire conoscenza condivisa. Politica perché l'agire didattico dell'insegnante problematizza l'azione didattica per interrogare e trasformare le strutture di potere che producono disuguaglianze ed egemonia all'interno dello spazio formativo. Morale perché l'agire didattico dell'insegnante si assume una responsabilità nei confronti di tutte le vulnerabilità presenti in classe, a partire dall'assunto che l'azione educativa è, più di ogni cosa, un'azione di cura (Canevaro & Ianes, 2022), assumendo il rispetto della dignità di ogni studente come presupposto fondamentale per ogni didattica fondata sulla cura.

3. Sinergia trasformativa tra intersezionalità e decolonialità per una didattica della cura come azione vitale

In opposizione alle derive già esplorate, intersezionalità e decolonialità si propongono come sinergia trasformativa. Questa sinergia nutre una didattica fondata sulla cura che si traduce in azione vitale. Essa promuove una resistenza

capace di smascherare quei meccanismi attraverso cui si riproducono gerarchie ed egemonie. Offre agli studenti fragili o a quelli che, per tratti caratteriali faticano, a esprimere temperamento, la possibilità di esprimere la propria personalità, di autoregolarsi, di individuare uno spazio protetto dove la fiducia, ma anche la dipendenza iniziale, sono contemplate come condizioni legittime e necessarie nel percorso verso l'autodeterminazione.

Questa integrazione genera azioni vitali che promuovono equità e giustizia attraverso azioni descritte nella Tabella 1.

Tab. 1 - Azioni che promuovono equità e giustizia in azioni vitali nella prospettiva della didattica fondata sulla cura

Dimensione	Azione di didattica vitale fondata sulla cura	Effetto vitale
Etica	L'insegnante assume valori come la cura, la giustizia, l'equità, la responsabilità come bussola morale dell'agire didattico	Mettere in pratica questi valori decostruisce gerarchie, egemonie e privilegi, valorizza saperi marginalizzati, riconosce le vulnerabilità e promuove una didattica che emancipa e libera
Politica	L'insegnante assume scelte trasparenti, eque e giuste (Pascal, 1967)	Produce emancipazione, libertà di espressione e di manovra, democratizzazione del sapere (Freire, 1973), autodeterminazione, che permettono agli studenti di sviluppare una soggettività critica e di non essere fruitori passivi
Strutturale	L'insegnante elimina micro-pratiche di esclusione (sguardi evitati, aspettative, basse, espressioni verbali ambivalenti)	Promuove negli studenti l'autostima, l'autoefficacia e la motivazione che insieme supportano lo studente a sperimentare la propria agency
Epistemica	L'insegnante valorizza in modo equo tutte le culture presenti in classe e programma il curriculum in prospettiva decoloniale	Produce giustizia cognitiva: tutti gli studenti avvertono una fiducia dell'insegnante e si sentono legittimati e incentivati a promuovere il proprio sapere e la propria cultura
Culturale	L'insegnante opera nell'azione didattica con il fine di intercettare, decodificare prevenire e contrastare le diverse forme di egemonia che si possono produrre	La diversità viene riconosciuta come una risorsa e non come una barriera o un ostacolo alla crescita individuale e collettiva

Relazionale	L'insegnante promuove un agire didattico per generare un clima di fiducia e relazioni fondate sull'accoglienza, l'ospitalità, l'ascolto e l'empatia	Costruzione di legami significativi ed autentici, perché anche la vulnerabilità diventa uno spazio di dialogo, di confronto e di crescita costruttiva
-------------	---	---

Questa sintesi evidenzia che l'azione vitale non degenera in un supporto sterile e assistenzialistico, ma rappresenta una postura etica e politica che riconosce la vulnerabilità come condizione umana universale; dunque, lo studente non è gestito in funzione delle sue criticità. Tale postura si riflette in una pratica didattica organizzata, strutturata, organica, vigilata e orientata per rinnovare un bagaglio competenze in grado di sviluppare la saggezza pratica dell'insegnante; genera condizioni sociali e simboliche perché ogni studente possa vedere legittimati e riconosciuti quei diritti che garantiscono benessere, socialità significativa, apprendimento di qualità.

Testimoniare l'insegnamento come azione politica e morale significa, dunque, che l'insegnante sa tradurre in pratica la saggezza che guida il suo agire verso ciò che è bene e verso ciò che è giusto. Significa riuscire a orientare le scelte curriculari, metodologiche e relazionali verso una equità e giustizia sostanziale in grado di restituire centralità al processo di inclusione e un apprendimento di qualità. Ciò comporta gestire una complessità: non basta imparare a dichiarare ciò che si intende fare, ma offrire agli studenti una testimonianza autentica, facendo dell'insegnamento un processo vivente. Raggiungere questi livelli non è un processo lineare. Richiede una formazione sostanziale che assuma la cura come fondamento ontologico ed etico dell'azione didattica. In questo processo di formazione, l'insegnante è l'interprete principale in grado di integrare saperi e competenze con la dimensione emotiva, relazionale e riflessiva. Sviluppa una capacità recettiva e di ascolto profondo e una abilità nel saper decostruire le cornici abiliste ed eurocentriche. In questo modo sarà più semplice promuovere una didattica sempre storicizzata e contingente (Damiano, 2007), quindi, capace di adattare le strategie e immaginare risposte inedite ai bisogni sempre singolari degli studenti.

4. Verso un'agenda di ricerca empirica: deduzione teorica e proposta operativa di indicatori e strumenti per una didattica vitale fondata sulla cura

La validazione scientifica di una didattica fondata sulla cura, capace di generare azioni vitali, presuppone la traduzione operativa dei pilastri teorici (grammatica, semantica e tecnica della cura) in un sistema di indicatori e strumenti empiricamente osservabili e misurabili. A tal fine, si è proceduto a una

deduzione sistematica degli indicatori a partire dai costrutti teorici illustrati nei paragrafi precedenti. Nello specifico:

- dalla grammatica della cura (micro-processi di J. Tronto) sono stati desunti gli indicatori comportamentali della griglia osservativa (Tab. 2);
- dalla semantica della cura (equità, decolonialità, riconoscimento della vulnerabilità) sono stati desunti gli *items* del protocollo di autovalutazione (Tab. 3);
- dalla tecnica della cura (in particolare dagli esiti del *caring with*) sono stati desunti gli items della scala di percezione degli studenti (Tab. 4).

Questa operazione di deduzione teorica costituisce il primo passo del percorso metodologico, prima di qualsiasi validazione empirica. Questa sezione descrive tale percorso, distinguendo tra la fase già compiuta (concettualizzazione e operazionalizzazione) e quella da realizzare in future ricerche, necessaria per valutare l'efficacia trasformativa di azioni vitali fondate sulla cura. Senza questa esplicitazione, la proposta non si traduce in una opzione investigabile, ma rimane esclusivamente sul piano di una argomentazione filosofica. Se si afferma che una didattica fondata sulla cura contempla una grammatica, allora l'esplicitazione di come riconoscere una violazione delle regole diventa la conseguenza logica di tale affermazione. Allo stesso modo se si fa riferimento ad una semantica della cura occorre individuare come rilevare la postura dell'insegnante attraverso un protocollo di autovalutazione strutturato o attraverso l'utilizzo di app (es. Happy teaching), utili, per esempio, per valutare il benessere o monitorare lo stress dei docenti. Infine, se si evoca una tecnica della cura occorre chiarire quale cambiamento osservabile nello studente può attestarne l'efficacia. La Tabella 2 propone una griglia di osservazione a bassa strutturazione, articolata in cinque aree corrispondenti ai micro-processi che compongono la grammatica della cura, come struttura processuale, ciascuna con indicatori comportamentali.

Tab. 2 – Griglia di osservazione a bassa strutturazione dei micro-processi della grammatica della cura

Micro-processo	Indicatori di necrodidattica
<i>Caring about</i>	L'insegnante non evidenzia segnali di criticità e disagio espliciti (es. studente che non partecipa o ha una postura chiusa); l'insegnante risponde in modo standardizzato o giudicante (es. sei sempre quello che non studia; sei distratto come sempre)
<i>Taking care of</i> (assunzione di responsabilità)	Mancanza di adattamento degli obiettivi dichiarati; mancanza di diagnosi dei bisogni e pianificazione didattica uniforme
<i>Care giving</i> (prestazione di cura)	L'insegnante non utilizza l'affettività e supporto di tipo affettivo per la mediazione sociale; utilizza una sola modalità espositiva; la valutazione non è formativa né inclusiva

<i>Care receiving</i> (ricezione e feedback)	Non viene richiesto feedback allo studente; non c'è verifica del soddisfacimento del bisogno
<i>Caring with</i> (corresponsabilità)	Non c'è coinvolgimento dello studente nelle decisioni relative al suo percorso formativo; le azioni non prevedono step per lo sviluppo dell'autonomia, dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione

Per ogni indicatore il comportamento descritto si considera “verificato” se si manifesta almeno una volta durante l’osservazione (es. l’unità di osservazione può essere un’ora di lezione). Alla presenza di più comportamenti avvicinabili a quello rappresentato, si registra come “verificato” se si presenta almeno un episodio chiaramente identificabile. La costruzione della griglia si è basata sulla seguente procedura:

- per ciascuno dei cinque micro-processi della grammatica della cura, si è identificata (con riferimento alla letteratura di J. Tronto e della descrizione operativa fornita) una condizione di “violazione della cura”, coerente con la logica descrittiva del paradigma della necrodidattica;
- ogni condizione è stata tradotta in un indicatore comportamentale dicotomico (presente/assente), abbastanza facile da osservare nei contesti scolastici, senza eccessive formulazioni interpretative;
- la griglia risultante è stata sottoposta ad una prima verifica di coerenza interna da colleghi ricercatori, esperti di didattica inclusiva e della metodologia della ricerca, che operano nell’ambito di competenza della pedagogia sperimentale, con i quali si sta pubblicando un testo sugli argomenti di questo articolo. La prima verifica si è basata su una discussione che ha raggiunto un consenso unanime, dopo che la pertinenza di ciascun indicatore rispetto al proprio micro-processo è stata validata in modo indipendente.

Per la sua validazione, la griglia andrebbe sottoposta a un giudizio di esperti e testata su un campione di osservazioni in classe per stimare la fedeltà dell’osservazione interna e la validità del costrutto.

Nella Tabella 3 si fa riferimento ad un protocollo di autovalutazione della postura dell’insegnante composto da items su scala Likert a 5 punti (1= mai; 5= sempre) raggruppati in tre dimensioni semantiche.

Tab. 3 – Protocollo di autovalutazione della postura dell’insegnante

Dimensione semantica	Esempio di items
Equità e giustizia nella didattica	Es. Nell’azione didattica considero esplicitamente le differenze culturali, sociali e di genere degli studenti?

Decolonialità del curriculum	Es. Quando scelgo materiali e contenuti, agisco in modo da rappresentare i saperi marginalizzati o non occidentali e li integro alle risorse canoniche?
Riconoscimento della vulnerabilità	Es. Considero la vulnerabilità non come un deficit ma come una condizione universale, un modo altro di funzionare, da cui partire per personalizzare l'apprendimento?

La costruzione del protocollo di autovalutazione si è basata sulla seguente procedura:

- la semantica della cura ha suggerito tre macro-dimensioni: equità e giustizia nella didattica; decolonialità del curriculum, riconoscimento della vulnerabilità;
- per ogni dimensione sono stati generati n. 5 items strettamente connessi alle situazioni didattiche quotidiane, sottoposti ad una valutazione di pertinenza da parte dei ricercatori prima citati;
- gli items riportati nella Tabella 3 costituiscono la versione provvisoria ridotta (con esempi rappresentativi).

La validazione completa, inclusa la verifica della coerenza interna, è concepita come una fase successiva che si avvale di una analisi esplorativa e confermativa.

La tecnica della cura si manifesta con uno stile situato il cui esito trasformativo è osservabile attraverso la fase del *caring with* (corresponsabilità): è il momento in cui lo studente certifica di aver sviluppato autodeterminazione, consapevolezza e responsabilità condivisa. Si può ricorrere ad una scala di percezione autocompilata composta da items su scala Likert a 5 punti (1 = per nulla d'accordo; 5 = completamente d'accordo) articolata in tre dimensioni semantiche, come da Tabella 4. Tale scala è scaturita dalla quinta fase della grammatica della cura, dalla quale dovrebbe derivare uno sviluppo di autonomia, responsabilità condivisa e consapevolezza di appartenenza. Da questa puntualizzazione sono state tratte tre dimensioni semantiche e cioè:

- autonomia e *agency*, che prevedono capacità di iniziativa e espressione divergente;
- riconoscimento reciproco che prevede la percezione di essere ascoltati e valorizzati;
- corresponsabilità trasformativa che auspica lo sviluppo della capacità di tradurre il vissuto esperienziale in azioni di cambiamento.

Nella tabella non si riporta la scala completa degli *items* formulati (n. 12 items), ma solo un campione rappresentativo. La scala è stata sottoposta ad una prima verifica dei ricercatori. Sarà successivamente sottoposta ad un campione rappresentativo di studenti di scuola secondaria di secondo grado che ne accerterà la comprensibilità e l'adequazione del linguaggio.

Tab. 4 – Scala di percezione del caring with

Dimensione semantica	Esempio di items
Autonomia e <i>agency</i>	Es. in classe posso liberamente proporre idee diverse da quelle dei miei compagni o del libro senza essere giudicato dall'insegnante
Riconoscimento reciproco	Es. I miei compagni e l'insegnante ascoltano quello che penso anche quando il mio pensiero diverge dalla maggioranza
Corresponsabilità trasformativa	Es. Quello che sviluppiamo in classe mi aiuta a capire come posso trasformare in qualcosa che mi sembra poco equo e giusto, sia nella mia vita che nel gruppo.

Allo stato attuale, infatti, gli strumenti presentati nelle Tabelle 2, 3 e 4 costituiscono una semplice proposta operativa di derivazione esclusivamente teoretica.

Tuttavia, per una maggiore trasparenza del percorso metodologico e per fornire una chiara esplicitazione della relazione tra i costrutti teorici, le dimensioni operative e gli indicatori, si fa riferimento alla Tabella 5. In essa si esplicita l'operazionalizzazione delle possibili connessioni e si riporteranno solo quelle che si riferiscono alla grammatica della cura, a titolo di esempio esplicativo.

Tab. 5 – Operazionalizzazione esplicita delle relazioni

Costrutto teorico	Dimensione operativa	Indicatore/Item	Modalità di rilevazione
Grammatica della cura (<i>caring about</i>)	Attenzione verso segnali di disagio	L'insegnante non evidenzia segnali di criticità e disagio espliciti	Osservazione della classe
Grammatica della cura (<i>taking care of</i>)	Adattamento degli obiettivi ai bisogni	Mancanza del rilevamento dei bisogni	Osservazione della progettazione didattica e delle dichiarazioni in classe
Grammatica della cura (<i>care giving</i>)	Personalizzazione e supporto affettivo	L'insegnante non utilizza affettività o utilizza una sola modalità espositiva	Osservazione delle pratiche didattiche e delle interazioni
Grammatica della cura (<i>care receiving</i>)	Verifica del soddisfacimento del bisogno	L'insegnante non utilizza feedback costruttivi né promuove verifica del soddisfacimento dei bisogni	Osservazione delle verifiche
Grammatica della cura (<i>care with</i>)	Sviluppo di autonomia e autodeterminazione	L'insegnante non coinvolge lo studente nelle scelte didattiche	Osservazione delle opportunità di scelta e autogestione

Il percorso metodologico descritto, perciò, ha lo scopo di fornire una base accessibile, trasparente e chiara per future indagini empiriche. Tali studi dovrebbero includere un disegno di ricerca che prevede una fase qualitativa (focus group con insegnanti per esplorare la comprensibilità e la rilevanza degli items) e una fase quantitativa (che prevede l'uso della griglia in un campione di classi e delle scale ad un campione rappresentativo di insegnanti), con un rigoroso quadro descrittivo dei criteri di validazione (es. coerenza interna per ciascuna dimensione, fedeltà interna degli osservatori per la griglia, controllo su eventuali bias, correlazioni tra strumenti e ipotesi di ricerca).

L'uso corretto della griglia osservativa richiede una adeguata formazione, necessaria anche per ridurre possibili distorsioni. In questo senso l'osservazione mediante videoregistrazioni contribuisce ad una migliore interpretazione delle informazioni. Tutto quanto riportato può essere utile per agevolare l'analisi della validità delle griglie e delle scale e calcolare una possibile correlazione tra le misure di autovalutazione e la percezione degli studenti e dei docenti. Solo dopo questi processi gli strumenti potranno essere utilizzati per testare l'efficacia di interventi formativi fondati sulla didattica della cura.

4. Limiti e conclusioni

Un limite di questo contributo è rappresentato dall'assenza di dati empirici a supporto dell'epistemologia della necrodidattica e della didattica fondata sulla cura. Il rigore scientifico di questi costrutti dovrà essere supportato da futuri studi esplorativi o ricerche sperimentali.

La ricerca empirica risulta determinante per comprendere come una didattica fondata sulla cura generi azioni vitali, quali sono gli effetti di tale approccio, quali possono essere le barriere che ne ostacolano l'adozione e per fornire risposte valide a ulteriori interrogativi per la ricerca e cioè: come progettare modelli sistemici che rendano sostenibile la didattica fondata sulla cura, poiché questa non può essere relegata a responsabilità del singolo insegnante? Come integrare didattica fondata sulla cura e tecnologie come l'IA, per capire come potenziare la cura nella didattica individualizzata e personalizzata? Come assumere a fonte primaria di validazione, la voce degli studenti marginalizzati e più vulnerabili nel processo di progettazione di pratiche didattiche vitali? La sfida immediata è trasformare questo impianto teorico in una ricerca empirica rigorosa ed il primo passo è utilizzare questi indicatori e strumenti in uno studio di tipo qualitativo e quantitativo. Questo step potrebbe essere utile a comprendere se esiste una relazione tra micro-pratiche necrodidattiche osservate e le autovalutazioni degli insegnanti, ma soprattutto a evidenziare in che misura la percezione della corresponsabilità (*caring with*) riesce a predire misure oggettive di

partecipazione, di benessere e apprendimento di qualità. Per queste ragioni, nell'immediato futuro si proporrà questo studio in alcune classi di scuole della provincia di Chieti e Taranto.

Riferimenti bibliografici

- Apple M.W. (2012). *Education and Power* (1st ed.). London: Routledge.
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per una educazione democratica. *Studi Sulla Formazione*, 25(1).
- Biesta G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. London: Routledge.
- Bracci F., & Romano A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. In: Tino C, Frison D, a cura di, *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Bruni E.M. (2024). Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi. In: Pinnelli S, Fiorucci A e Giaconi C., a cura di, *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensamultimedia.
- Calabretta P. (2018). Insegnare con cura per prendersi cura. La relazione didattica come cura. In: Pagano R., a cura di, *Quaderni del Dipartimento Jonico, Cultura e Saperi per un nuovo Umanesimo*. Taranto: Edizioni JSGE.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultià e scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167. DOI: 10.4324/9780429500480-5.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Elledici.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Trapani: Edizioni Gruppo Abele.
- Foucault M. (1978). *Nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Friso V., Barraco Mastrangelo N. (2023). Verso una pedagogia e una didattica della cura per i professionisti dell'educazione: possibilità, tensioni e sfide. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15(26): 193-205. DOI: 10.15160/2038-1034/2767.
- Giroux H.A. (2026). *L'educazione come pratica per la libertà e coscienza critica nel Pensiero di Paulo Freire*, 33(2): 1-17.

- Giroux H. A. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *The High School Journal*, 99(4): 351-359. DOI: 10.1353/hsj.2016.0014.
- Giroux H. (1983). *Critical Theory and Educational Practice. ESA 841, Theory and Practice in Educational Administration*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Gleason B., & Mehta R. (2022). Editorial. A pedagogy of care: Critical humanizing approaches to teaching and learning with technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 30(1): 4-17. DOI: 10.17471/2499-4324/1278.
- Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Karmiris M. (2021). De-Linking the Elementary Curriculum from the Colonizing Forces of Ableism. *Journal of Disability Studies in Education*, 1-17 DOI: 10.1163/25888803-bja10011.
- Lally J. R., & Mangione P., a cura di (2017). Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development, *Young Children*, 72(2): 17-24.
- Laneve C. (1999). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- 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*. 17(2): 191-205.
- Mantovani S., Silva C. & Freschi, E. (2016). *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mbembe A. (2019). *Necropolitics*. Durham: Duke University Press (trad. it: *Necropolitics*. Bologna: Ombrecorte, 2024).
- Mortari L. (2016). For a Pedagogy of Care. *Philosophy Study*, 6(8): 455-463. DOI: 10.17265/2159-5313/2016.08.001.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Noddings N. (1986), *Caring: A feminine approach to ethics & moral education. Teaching Philosophy*. London: University of California Press.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pascal G. (1964). *Alain éducateur*. Paris: PUF, (trad. it.: *Alain educatore*. Roma: Armando, 1967).
- Perla L. (2024). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: Scholé.
- Perla L., a cura di (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensamultimedia.
- Pujade Renaud, C. (2012). *Le corps de l'élève dans la classe*. Parigi: Harmattan.
- Tronto J. (2015). Making the caring-with revolution happen. *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Ithaca e London: Cornell University Press.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Walsh C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Casilla: Ediciones Abya-Yala.