Sessioni Parallele

Sessione C
Pedagogie e didattiche tra vulnerabilità e inclusione. Minori, disabilità, NEET tra orientamento e lavoro

Relazioni introduttive
Roberta Caldin
Marcello Tempesta

Interventi
Karin Bagnato
Caterina Bembich, Michelle Pieri
Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
Antonella Coppi
Alessandro D'Antone
Simona Gatto
Barbara Gross
Giuseppe Liverano
Daniela Maccario
Marilina Mastrogiuseppe
Stefano Pasta
Francesca Pedone
Amalia Lavinia Rizzo
Grazia Romanazzi
Maria Grazia Simone
Marianna Traversetti
Silvia Zanazzi

Relazioni introduttive
Disabilità e lavoro

Roberta Caldin
Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
roberta.caldin@unibo.it

La prospettiva inclusiva considera le persone nei contesti di "appartenenza" di tutti, differenti e plurali, e guarda alle scelte politico-sociali con grandi aspettative: spesso, infatti, vi è un'ampia carenza di cultura nelle politiche educative e formative le quali, anziché seguire e accompagnare i processi emancipativi e di autodeterminazione, limitano le spinte maturative e di *agency*. Per questo, le scelte politico-sociali dovrebbero situarsi oltre la compensazione degli svantaggi (offerta di beni e servizi), garantendo, invece, le capacità/facoltà di scelte individuali e collettive (*capabilities*).

L'art. 1 della Convenzione Onu del 2006 indica: "Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società, su base di uguaglianza di altri"[1].

In base a tale definizione, è opportuno ripensare al target dell'intero sistema statistico nazionale sulla disabilità e del sistema di welfare socio-sanitario, partendo dal superamento del welfare risarcitorio (compensativo): nella definizione della Convenzione ONU, infatti, è indicata chiaramente una visione della disabilità come interazione tra persona e contesto, dato che solo nel contesto si coglie il *funzionamento*, attraverso la messa in campo di potenzialità non ancora emerse, ma possibili ed esercitabili, come avviene, ad esempio, nelle esperienze di lavoro e/o dell' abitare autonomo.

Le ricerche che vengono presentate in questa sessione sono mirate e coerenti con i macro contenuti indicati: decisamente, il tema in questione è attrattivo e coinvolgente e, in tal senso, le colleghe e i colleghi che con grande disponibilità hanno partecipato a questa sessione presentano contributi versatili ed eclettici che mostrano la straordinaria complessità dei temi trattati.

Richiamerò qualche elemento essenziale sul tema dell'incontro tra disabilità e lavoro, cercando di riferirmi brevemente – e in maniera introduttiva – anche alle

1 ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 1 https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Pagine/Convenzione%20Onu.aspx

relazioni delle colleghe e dei colleghi, rimarcando alcuni aspetti trasversali alle varie tematiche esposte in questa sessione.

Innanzitutto, ci riferiamo alla visione che il lavoro sia interazione dinamica, in evoluzione e inserita in una dimensione di co-evoluzione tra persone; tale incontro riguarda le persone e i contesti nei quali si vive: non si parlerà, dunque, solo di realtà marcatamente lavorative come le aziende, ma di famiglie e anche di scuole.

Secondo questa prospettiva, risultano particolarmente mirati ad alcune specifiche questioni (come, ad esempio, quella del potenziamento della consapevolezza personale che può realizzarsi a scuola o quella del ruolo giocato dall'orientamento esplicito, realizzato attraverso azioni/progetti mirati che promuovono l'*agency*) i contributi di Karin Bagnato, Barbara Gross, Giuseppe Liverano.

Questa prospettiva ampia e fiorente conduce a riflettere sulla irrinunciabilità degli incontri tra le persone e le varie realtà esistenziali nelle quali si nasce, si interagisce e ci si sviluppa; questi intrecci sono intesi come relazioni e pensieri che dominano la realtà, che aiutano ad emanciparsi, senza racchiudersi nell'esclusivo (e, talvolta, ambiguo) guscio protettivo emozionale.

In tal senso, sarebbe proficuo un impegno educativo affinchè tali realtà possano incontrarsi procedendo (almeno per qualche tratto di strada) insieme: l'obiettivo, infatti, non è solo quello di individuare ambiti e questioni di comune interesse, ma di provare a co-evolvere congiuntamente, maturando ed emancipandosi all'interno di traiettorie di reciprocità e di mutuo avanzamento, così come indicano i contributi di Giuseppa Compagno, Giuseppa Cappuccio, Alessandro d'Antone.

Agendo in tale maniera, persone e contesti esistenziali potrebbero testare fattivamente il proprio potere d'azione (si veda, a questo proposito, anche il contributo di Antonella Coppi sulle "capacità" personali, nel progetto ADAMS), attraverso ciò che – concretamente – si fa, misurando le proprie risorse e i propri limiti, questi ultimi, direttamente collegati – per ciascuno/a – al divenire adulti; oppure, accettando il cambiamento e l'innovazione[2], se si tratta di aziende, di famiglie, di scuole.

Come abbiamo già detto, questi incontri – intesi come interazioni dinamiche – possono:

– aiutare lo sviluppo delle *capabilities* e di forme di lavoro alternative e innovative: il lavoro, infatti deve essere retribuito, ma esistono anche delle forme ibride – non solo per assunzione, dunque – che, pur moderate nella corresponsione economica, possono produrre un importante miglioramento della qualità della vita della persona (si veda, a questo proposito, l'interessante contributo di Caterina Bembich e Michelle Pieri);
– sollecitare l'imparare a lavorare: ovvero, non solo l'imparare "tecnicamente" un lavoro, ma tutto ciò che può aiutare ad approdare ad un lavoro, come, ad esempio, imparare a prendere dei mezzi di trasporto, avere chiare le regole basiche di convivenza civile ecc.;

2 Innovazione che va intesa come sguardo inedito, connessione, energia, mobilitazione.

– rilevare e far emergere l'importanza della famiglia e dell'orientamento implicito familiare, che è costituito da clima emotivo-affettivo, da comunicazioni "non verbali" ecc. che hanno un peso rilevante e una ricaduta significativa e non trascurabile sulla vita delle persone;
– promuovere una positiva attribuzione di significato all'attività che si svolge, attraverso un'esplicitazione forte, coerente, che "snoda" e dipana – anche verbalmente – quello che si sta facendo e vivendo.

Secondo quanto fin qui brevemente presentato, la mancanza di lavoro può essere intesa come *capability deprivation*, pur permanendo – nel lavoro e in tutti i lavori – degli aspetti ambivalenti di autorealizzazione professionale, di gratificazione e/o di costrizione quotidiana.

Di grande rilievo diviene l'immagine di sé percepita negli altri (si veda, a tal proposito, il contributo di Simona Gatto), facendo sì che possiamo pensare a noi stessi positivamente, anche considerando come si viene pensati/percepiti dagli altri.

Rimane anche una dualità traboccante di ambivalenza tra l'identità personale e le rappresentazioni sociali, legata anche al problema dell'accessibilità a luoghi da frequentare e da vivere (spazi esistenziali e professionali) e a compiti da assolvere: rispetto a tale questione, il tema dell'importanza degli apprendimenti digitali diviene imprescindibile (si veda il contributo di Stefano Pasta); uno dei maggiori ostacoli – oggi – rimane, infatti, il mancato accesso alla conoscenza.

Il lavoro, oggi, per le persone con disabilità è anche memoria che "racconta" la storia evolutiva degli inserimenti lavorativi in Italia e delle inclusioni sociali nel nostro Paese: una memoria che rivela il cambiamento del nostro sguardo (di ricercatori, di educatori, di genitori, di persone con disabilità ecc.) sulla disabilità stessa e manifesta la nostra capacità di cambiare e di modificare i contesti, cioè di realizzare davvero un lavoro educativo positivo: mettere in moto contesti, cambiarli, migliorarli facendo in modo che ciascuno/a ne riceva beneficio – ma anche che divenga agente di cambiamento – diviene obiettivo prioritario e doveroso.

È solo così, infatti, che è possibile stare all'interno di una garanzia piena dei diritti, senza imprigionare il tutto dentro la gabbia dei bisogni individuali, contingenti e particolari.

Un grande aiuto per raggiungere questo traguardo potrebbe venire dalle riflessioni e dalle azioni (protocolli, accordi di programma ecc.) legate all'orientamento, che indirizzino verso processi di orientamento finalizzati alla scelta e all'autodeterminazione, liberi da ingerenze familiari limitanti, rappresentazioni sociali deviate, falsi sé, proiezioni sottostimanti/sopravvalutanti ecc.

Secondo questa prospettiva, il patrimonio concettuale e di pratiche sull'orientamento può supportare i processi di *agency* e di co-responsabilità, ma anche indicare la strada che apre al rapporto coerente e positivo tra l'identità e la propria storia di attività non intimistica, ma sociale, professionale, lavorativa, che ci sollecita ad essere inclusi nella storia della nostra comunità.

Relazioni introduttive

Istruzioni per l'uso o educazione del desiderio? L'orientamento nell'alleanza scuola-lavoro

Marcello Tempesta
Professore Associato - Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

1. *Lifelong Learning* e Pedagogia del lavoro

Nell'approcciare il nostro tema, appare utile ricordare come la riflessione pedagogica, a partire dalla seconda metà del 900, sia stata interessata in maniera crescente da una duplice diaspora. In primo luogo, una diversificazione dei contesti ai quali attribuire valenza educativa, rispetto alle sole "agenzie" del passato (famiglia, scuola, comunità sociale prossima); in secondo luogo, un ampliamento dell'arco temporale oggetto d'interesse, rispetto ai confini segnati dalla tradizionale "età dello sviluppo".

Tale cornice storico-teorica, caratterizzata dallo sconfinamento di carattere contestuale e da quello di carattere temporale, permette di comprendere meglio il senso degli studi di pedagogia del lavoro: ambito di ricerca nel quale si indagano i possibili percorsi di qualificazione dell'umano in un contesto segnato dall'esercizio dell'energia operativa umana, quello dell'esperienza lavorativa, e in una stagione ancora poco riconducibile (almeno nell'immaginario collettivo) alla plasticità evolutiva, quella della vita adulta.

In questo orizzonte si muove l'educazione al lavoro e nel lavoro, ispirata dall'idea (propria degli studi sul *Lifelong, Lifewide, Lifedeep Learning*) che ogni relazione umana, in qualunque contesto e in qualunque tempo dell'esistenza, possa avere una "qualità pedagogica", se offre occasioni di sviluppo proattivo, di emersione di potenzialità, di crescita nel rapporto con la realtà, di generazione del valore. Un'iniziativa fondamentale per evitare di far precipitare l'esperienza lavorativa nelle strettoie proprie di una concezione puramente utilitaristico-strumentale.

2. L'esperienza lavorativa tra dimensione oggettiva e dimensione soggettiva

Il lavoro comporta certamente, per ogni essere umano, una trasformazione della realtà attraverso la quale egli provvede ai bisogni primari suoi e dei propri cari (e questa è la sua dimensione oggettiva); ma il fatto che il lavoro sia mosso inizialmente da esigenze materiali non significa che queste esauriscano le motivazioni per cui si lavora. Nel lavoro, anche in quello apparentemente più umile, l'uomo

risponde ad un'esigenza di creatività, di espressione di sé, di incidenza sul contesto materiale e sociale circostante che costituisce la segreta e fondamentale motivazione per cui si lavora, purché naturalmente si sia raggiunto il livello minimo della sussistenza (e questa è la sua dimensione soggettiva). Nell'essere umano, il bisogno è sempre connesso al desiderio di autorealizzazione: lavorando lasciamo sempre, in qualche modo, un'impronta del nostro passaggio sulla scena del mondo. Tale consapevolezza è figlia di un percorso storico, poiché in altre epoche della nostra vicenda culturale non era così: per l'uomo antico il lavoro è una condanna, un'attività servile e strutturalmente alienante (diremmo usando il lessico marxiano), e l'uomo vero è colui che non lavora. Chi nella polis greca si dedica alla filosofia o alla politica ha gli schiavi che lavorano per lui.

Attraverso un lungo e sofferto cammino, che dall'umanesimo cristiano porta alle contemporanee società democratiche, abbiamo guadagnato una diversa concezione del valore e della dignità del lavoro, e dei diritti di chi lavora. Vale la pena ricordarlo, sia perché tanta parte del mondo è purtroppo ancora privata di tale esperienza, sia perché anche nelle nostre società, soprattutto in alcune delle nuove forme lavorative, emergono preoccupanti derive di tipo neoservile (si pensi ai dibattiti sui *riders* o sui braccialetti elettronici collocati alle caviglie per controllare i passi degli operatori di una nota società di commercio online nel suo megadeposito italiano).

3. Transizioni sociali e trasformazioni antropologiche

Ciò che è certo è che oggi il lavoro è un crocevia delle transizioni che stiamo attraversando, sempre più rapide e profonde: quella ambientale-energetica (cambiare modelli produttivi, curare l'impronta carbonica di ogni lavoro); quella digitale (che sta imprimendo una trasformazione logaritmica nel mondo del lavoro, modificando il rapporto con lo spazio e il tempo attraverso lo *smart working*); quella demografica (nei prossimi 30 anni avremo 8 milioni in meno di italiani in età di lavoro).

Ma il mondo del lavoro è interessato anche da profonde trasformazioni antropologiche, una delle quali possiamo intercettare nel fenomeno della cosiddetta *Great Resignation*, le dimissioni volontarie dal lavoro dopo la pandemia. Una sorta di fuga in massa dal lavoro. Singolare l'identikit delle persone che lasciano i loro impieghi e le loro professioni: soprattutto giovani, con profili medio-alti, che abbandonano il lavoro senza averne un altro in tasca. Spesso nella nuova occupazione che trovano si guadagna di meno, e i loro capi non capiscono perché lo fanno. Emerge, invece, che la questione del senso del lavoro è sempre più fondamentale per lavorare, anche perché l'approccio con cui si è cercato di rispondere a questa emergenza di senso appare vecchio: dare un po' di soldi in più per trattenere le persone, come si faceva una volta, funziona sempre meno. Cresce la filosofia *yolo*, acronimo per dire "si vive una volta sola", contribuendo a un cambiamento delle scelte lavorative in funzione di una vita più felice. Si può pensare, paternalistica-

mente, che i giovani non abbiano il senso del lavoro. Ma esso non è qualcosa di automatico o di ereditario: ogni generazione deve riconquistarlo nella maniera che le è propria.

Un esempio antitetico è costituito da chi vive il lavoro con la cosiddetta postura dell'opossum, il fingersi morto: invece di un coinvolgimento attivo e personale, fare il minimo indispensabile per avere ciò che è garantito, non un minuto in più di quello che prevede il contratto. Anche qui, paternalisticamente, si accusano i giovani di non aver voglia e motivazioni, e non si comprende che c'è bisogno di un'azione di lungo periodo per educare al lavoro, per costruire senza retorica la centralità della persona e il suo protagonismo attivo nella vita.

4. L'orientamento che ci necessita

Tutte quelle accennate sono questioni che sfidano e chiamano in causa a vari livelli i sistemi educativi e l'orientamento, che costituisce una ponte tra scuola e mondo del lavoro. Abbiamo la disoccupazione giovanile media più alta d'Europa, un elevato numero di Neet, e al contempo, un cronico *mismatch*, per cui sono tantissime le posizioni lavorative che vanno deserte perché non si trovano le persone con le competenze giuste.

L'orientamento, tuttavia, non può ridursi ad una dimensione informativa e nemmeno al pur necessario lavoro di maggiore collegamento tra attività scolastiche e richieste sociali. Occorre un più profondo lavoro di carattere formativo, che interessi in maniera strutturale l'intero percorso scolastico e non si limiti a momenti episodici nelle fasi di passaggio. Un lavoro autoscopico, che aiuti tutti gli studenti e le studentesse e ciascuno di essi, con le rispettive specificità personali, ad una conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni, dei propri talenti, delle conquiste conseguite e dei limiti da accettare; che li sostenga nel decodificare e comprendere la realtà del loro tempo e le opportunità che offre, sviluppando la capacità di autoorientamento; che accompagni nella costruzione di un progetto di vita aperto alla prospettiva futura. Troppo precocemente la scuola, secondo M. Benasayag, veicola una visione prestazionale dell'esistenza: a suo giudizio stiamo riducendo i nostri ragazzi a bilanci europei di competenze di tipo funzionalistico, lontani dall'attenzione alla vulnerabilità e all'inclusione.

Invece di indurre una postura adattiva, si tratta di favorire in loro l'emersione di quella fondamentale attitudine che è la capacità di domandare il senso di ciò che si fa, di cercare un gusto e una bellezza che sia proporzionato all'ampiezza infinita del desiderio della persona. Potremmo dire che siamo "figli delle stelle": siamo, cioè, strutture desideranti (da *sidera*, stelle). M. Recalcati, sulla scia del suo mentore J. Lacan, lo ricorda continuamente agli educatori.

Scuola e mondo del lavoro sono ambiti che devono restare distinti ma non devono essere estranei. In un tempo in cui analisti e *influencer* sostengono in maniera crescente l'inutilità della scuola, non reggono più le tradizionali motivazioni di tipo estrinseco che collegavano scuola e futuro lavorativo.

L'educazione al lavoro e l'orientamento di cui abbiamo bisogno iniziano, a nostro sommesso avviso, da una scuola che concepisca la sua proposta complessiva in modo da favorire le dinamiche tipiche della motivazione intrinseca, un luogo dove potersi appassionare al lavoro della conoscenza di sé e del mondo attraverso ciò che quotidianamente si impara e si fa. Essa può favorire l'emersione di un tipo umano curioso, aperto, desideroso, intraprendente, capace di relazioni, in grado di accogliere la sfida del lavoro che ci aspetta.

Bibliografia

Alessandrini G. (Ed.). (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
Aleandri G. (2011). *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando.
Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere?* Milano: Vita e Pensiero.
Bentivogli M. (2021). *Il lavoro che ci salverà. Cura, innovazione e riscatto: una visione prospettica*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
Casotto U. (Ed.). (2021). *Alleanza scuola lavoro. Non è mai troppo tardi*. Castel Bolognese: Itaca.
Donati P. (2017). *Quale lavoro? L'emergere di un'economia relazionale*. Genova: Marietti.
Recalcati M. (2019). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: La Scuola.

Reinventare i NEET: percorsi di orientamento scolastico e professionale

Karin Bagnato
Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
kbagnato@unime.it

1. Chi sono i NEET?

L'espressione "NEET" deriva dell'acronimo inglese *Not [engaged] in Education, Employment or Training* e designa una realtà contraddistinta da giovani che mostrano sfiducia in se stessi e assenza di prospettive e aspirazioni.

Dapprima, il termine NEET è stato utilizzato per indicare specifiche peculiarità dei giovani britannici (Great Britain Cabinet Office, 1999) e, solo successivamente, si è diffuso anche nel resto d'Europa, in particolare dal 2010, quando l'Unione Europea ha deciso di adottare il tasso dei NEET come indicatore di riferimento della condizione lavorativa delle nuove generazioni.

All'interno di questa categoria ritroviamo una popolazione eterogenea di soggetti riconducibile a giovani: 1) disoccupati a breve e a lungo termine, 2) che non hanno la possibilità di lavorare, 3) socialmente scoraggiati riguardo all'opportunità di entrare nel mercato del lavoro, 4) che sono prossimi a rientrare nel mondo del lavoro o dell'istruzione, 5) che sono indisponibili per cause familiari, per disabilità o malattie e, inoltre, 6) tutti coloro per i quali non è possibile cogliere la causa della loro condizione (Mascherini, Salvatore, Meierkord, Jungblut, 2012; Rosina, 2015; Agnoli, 2014; Pellegrini, Sciarretta, Silvestri, 2013).

Gli elementi che accomunano tutti i NEET sono che non mostrano interesse ad accumulare capitale umano mediante i canali formali, sono maggiormente predisposti ad esperire diversi svantaggi e palesano un elevato rischio di essere disoccupati o di avere un curriculum contrassegnato da scarsa partecipazione al mondo del lavoro. Shildrick, Blackman e MacDonald (2009) affermano che le motivazioni del *ritiro* dei NEET sono riconducibili all'interazione tra variabili individuali e contestuali.

Secondo Roggerone (2014) essere NEET per periodi molto lunghi, non solo aumenta il pericolo d'impoverimento delle competenze, ma genera anche tutta una serie di esiti a livello individuale (depressione, ansia, insicurezza, scarsa autostima, vergogna, senso di colpa, isolamento, ecc.).

I NEET hanno un elevato costo economico derivato dal loro scarso contributo alla società (reddito non percepito, tasse e contributi sociali non pagati, ecc.) e dai maggiori investimenti in termini di spesa sociale a loro destinati. Da un punto di

vista sociale, invece, il non partecipare attivamente alla società crea le condizioni affinché lo Stato perda la sua legittimità. Ovvero, perda l'opportunità di mettere la sua componente più preziosa nella condizione di contribuire pienamente alla propria crescita presente e futura (Alfieri, Rosina, Sironi, Marta, Marzana, 2015; Lazzarini, Bollani, Rota, Santagati, 2020).

Le iniziative messe in atto dai Paesi dell'Unione Europea, tra cui l'Italia, per contrastare la problematica dei NEET includono provvedimenti nel settore dell'istruzione, progetti volti a favorire la transizione scuola-lavoro e finanziamenti alle imprese per incoraggiare le assunzioni (Dell'Arringa, Tren, 2011; Antonini, 2014; De Benedictis, 2017).

Tutte queste strategie si pongono come obiettivo la realizzazione di un sistema educativo che faciliti l'inclusione dei giovani nel mondo del lavoro mediante azioni che inglobano orientamento, consulenza, apprendistato e tirocinio. Ciò perché si percepisce sempre più il bisogno di una politica dell'istruzione e della formazione che valorizzi a 360° le potenzialità dei giovani e garantisca loro un'occupazione dignitosa (Alfieri, Sironi, 2017).

2. Percorsi di orientamento per progettare e *reinventarsi*

La condizione dei NEET trae le sue origini da tutto un insieme di problematiche che vanno dal disadattamento alla dispersione scolastica, dalla crisi dei valori della società odierna alla perdita di categorie concettuali di riferimento, alle quali si aggiungono le difficoltà familiari relative all'incapacità di *gestire* i figli.

Da questo punto di vista, i percorsi di orientamento costituiscono uno degli strumenti più importanti che si possono attuare all'interno dei contesti scolastici e delle istituzioni di formazione professionale poiché idonei a rispondere funzionalmente alle diverse sfide della società odierna. L'orientamento appare come un'urgenza storica funzionale a ri-fondare il senso dell'apprendere e del formarsi a scuola e in tutti gli altri contesti formativi (Cunti 2008).

Il fenomeno dei NEET mette in rilievo come la scelta del percorso di studi e/o di lavoro sia per i giovani un'importante decisione da assumere e come ciò richieda la presenza di un esperto che attui azioni di orientamento necessarie sia per poter individuare il percorso di studi più adeguato alla propria persona sia per facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro (Nirchi, 2014; Lazzarini, Bollani, Caizzo, Forte, 2022).

Qualsiasi azione di orientamento dovrebbe porsi l'obiettivo di identificare quelle che sono le attitudini individuali del soggetto, conoscere la sua rete di relazioni familiari e sociali, sostenere le sue motivazioni personali ed esaminare, approfondire e valutare le probabilità di successo in ambito formativo/lavorativo. Il processo di orientamento avrà, dunque, senso solo se il soggetto avrà acquisito quella *maturità orientativa* imprescindibile per collocarsi nell'attuale società in modo pieno, responsabile e soddisfacente, sarà stato educato a saper compiere delle scelte e avrà imparato ad imparare in un'ottica di lifelong learning.

All'interno del contesto scolastico e delle istituzioni di formazione professionale è, dunque, indispensabile attivare percorsi educativi che promuovano lo sviluppo di un progetto di vita legittimato dalla conoscenza di sé e dalle reali opportunità lavorative presenti in un dato territorio.

L'orientamento dovrebbe prevedere la realizzazione di percorsi per progettare e progettarsi finalizzati ad aiutare i giovani ad essere autonomi nel giudizio e nelle azioni. In quest'ottica, l'orientamento si configura come una "modalità concreta di governo dello sviluppo individuale e sociale nella pratica della libertà e della determinazione attiva [coincidente] con la pratica della cura in contesti individuali, sociali e storici determinati, in tutto l'arco della vita e dell'esistenza umana" (Granese, 2005).

Ulteriore elemento da non trascurare è che nel processo di orientamento ciò che conta non è il risultato, bensì l'apertura al cambiamento e la predisposizione a mettere in discussione se stessi al fine di giungere ad una nuova e più ricca immagine di sé. Ovvero, il soggetto deve sia imparare a ridefinire, reinventare e rinegoziare le proprie strategie del conoscere e dell'apprendere, sia riuscire a individuare nuovi punti di riferimento al fine di *orientarsi* in una società liquida.

L'orientamento, dunque, mira all'implementazione di un'identità da definire, progettabile, co-costruibile e, soprattutto, non subita, ma agita dal soggetto secondo una successione di cambiamenti che seguono un ordine di senso.

Si può, quindi, asserire che l'orientamento si configura come un vero e proprio bene sociale perché favorisce la prevenzione del disagio, ottimizza le risorse umane e sostiene lo sviluppo economico e sociale di un Paese.

Bibliografia

Agnoli M.S. (Ed.). (2014). *Generazioni sospese. Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: FrancoAngeli.

Alfieri S., Rosina A., Sironi E., Marta E., Marzana D. (2015). Who are Italian «NEETs»? Trust in institutions, political engagement, willingness to be activated and attitudes toward the future in a group at risk for social exclusion. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, *130*(3), 285-306.

Alfieri S., Sironi E. (Eds.). (2017). *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese*. Milano: Vita e Pensiero.

Antonini E. (2014). *Giovani senza. L'universo Neet tra fine del lavoro e crisi della formazione*. Milano-Udine: Mimesis.

Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.

De Benedictis I. (2017). *Gender Gap nel mondo dei NEET. Come sono cambiate le cose con Garanzia Giovani*. In S. Alfieri, E. Sironi (Eds.), *Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese* (pp. 143-149). Milano: Vita e Pensiero.

Dell'Arringa C., Tren T. (2011). *Giovani senza futuro. Proposte per una nuova politica*. Bologna: Il Mulino.

Granese A. (2005). Introduzione. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni*

storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche (pp. 12-14). Milano: FrancoAngeli.

Great Britain Cabinet Office (1999). *Bridging the gap: new opportunities for 16-18-year old non-in education, employment or training*. Report by the Social Exclusion Unit.

Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (Eds.). (2022). *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet.* Milano: FrancoAngeli.

Lazzarini G., Bollani L., Rota F.S., Santagati M. (Eds.). (2020). *From Neet to Need. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: FrancoAngeli.

Mascherini M., Salvatore L., Meierkord A., Jungblut J.M. (Eds.). (2012). *NEETs – Young people not in education, employment or training: characteristics, cost and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Nirchi S. (2014). Orientamento scolastico: strategia necessaria per progettare le proprie scelte. *Q-Times*, 2, 1-7.

Pellegrini S., Sciarretta F., Silvestri F. (2013). *Neet. Ragazzi tra i 15 e i 29 anni che non lavorano né frequentano corsi di istruzione o formazione a Grosseto*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Roggerone F. (2014). *Il lavoro che non c'è. Disoccupati, inoccupati, Neet: come affrontare la perdita o la mancanza del posto di lavoro*. Castelvecchi (RM): Lit.

Rosina A. (2015). *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*. Milano: Vita e Pensiero.

Shildrick T., Blackman S., MacDonald R. (2009). Young people, class and place. *Journal of Youth Studies*, *12*(5), 457-465.

Contrasto al rischio educativo: riflettere su partecipazione e inclusione degli studenti e delle studentesse vulnerabili attraverso una ricerca partecipativa

Caterina Bembich
Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
cbembich@units.it

Michelle Pieri
Ricercatrice (RTDb) - Università degli Studi di Trieste
michelle.pieri@units.it

1. Introduzione

Il tema della partecipazione ed inclusione degli studenti e delle studentesse più vulnerabili rappresenta un punto fondamentale per garantire equità nei percorsi di apprendimento. In questo contributo, dopo un paragrafo dedicato alle metodologie didattiche collaborative, verrà introdotta l'indagine che è stata condotta e i principali risultati di questa indagine relativamente alle metodologie didattiche collaborative.

2. Le metodologie didattiche collaborative

Dagli anni Ottanta ad oggi, sia nell'ambito scientifico che in quello scolastico, sempre più attenzione viene dedicata alle metodologie didattiche collaborative (Jeong, Hmelo-Silver, 2016; Slavin, 1990). In Italia, ad esempio, il Ministero dell'Istruzione e del Merito, nel corso degli anni, ha più volte sottolineato l'importanza di mettere in atto metodologie didattiche collaborative a scuola e ha realizzato diverse azioni per promuovere concretamente la diffusione di queste metodologie nelle scuole, di ogni ordine e grado (2012; 2020). Tra le metodologie didattiche collaborative vi sono, ad esempio, il *cooperative learning* (Comoglio, Cardoso, 1996; Johnson, Johnson, 2009;) e il tutorato tra pari (Topping, 1997) o tra studenti e studentesse di età diverse (Jenkis, Jenkis, 1981). Queste metodologie si basano sul concetto di costruzione attiva della conoscenza, in cui gli studenti e le studentesse, a differenza di quanto avviene nella tradizionale lezione frontale, rivestono un ruolo centrale e attivo nel processo di apprendimento (Laal, Ghodsi, 2012). Nelle metodologie didattiche collaborative rispetto alla didattica tradizionale muta anche il ruolo del docente, che da "saggio in cattedra" diventa "facilitatore" (Johnson et al., 1991), e deve essere in grado non solo di strutturare

attività didattiche collaborative ma anche di supportare gli studenti e le studentesse nello sviluppo delle competenze sociali necessarie per la realizzazione di tali attività (Andrich Miato, Miato, 2003).

Dall'analisi della letteratura emerge come la messa in pratica di metodologie didattiche collaborative possa apportare vantaggi straordinari per tutti gli studenti e le studentesse, compresi quelli più vulnerabili e a rischio, con o senza disabilità (Cottini, 2019; Watts et al., 2019). Questi benefici non riguardano esclusivamente gli apprendimenti disciplinari ma includono anche l'acquisizione di *soft skill* (Gentile, Petracca, 2006; La Marca, 2019) e al tempo stesso la promozione di valori sociali e civili di inclusione, socializzazione e rispetto reciproco.

Come sottolineano Jeong e Hmelo-Silver (2016) se da una parte, numerosi studi hanno riportato i benefici connessi alle metodologie didattiche collaborative, dall'altra, altri studi hanno sottolineato le criticità connesse a queste metodologie, ad esempio, sovente i docenti hanno problemi con l'organizzazione delle attività collaborative e la valutazione dell'apprendimento, e gli studenti e le studentesse riscontrano problemi dovuti alla scarsa capacità di lavorare in maniera collaborativa (Le et al., 2018). Di fatto, gli studenti e le studentesse per lavorare in modo collaborativo devono sviluppare abilità come la socializzazione, la condivisione, la negoziazione dei conflitti e la condivisione di obiettivi e di responsabilità, abilità che sono tra i fattori protettivi di contrasto all'insuccesso scolastico, in particolare per quegli studenti e quelle studentesse che sono più fragili (Osterman, 2000).

3. L'indagine

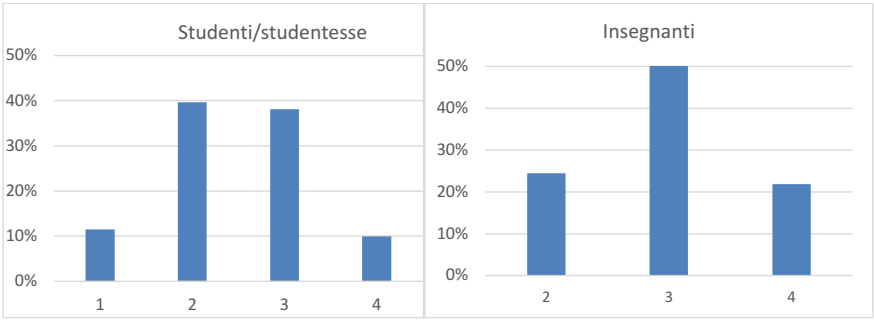
In questo lavoro si presenteranno alcuni dati di un percorso di ricerca azione che ha coinvolto insegnanti e alunni/e di una scuola secondaria di secondo grado del Nord Italia, con l'obiettivo di utilizzare un sistema di indicatori, per esaminare i contesti educativi e fornire una guida per individuare fattori di protezione e progettare percorsi di innovazione, come elemento di contrasto al rischio educativo. La prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di due questionari: uno rivolto agli insegnanti e uno agli studenti e alle studentesse. Il questionario generale indaga aspetti legati al benessere, alla partecipazione e all'inclusione scolastica (Konu, Rimpelä, 2002; Markus, Nurius, 1986).

Hanno partecipato all'indagine 250 studenti frequentanti la scuola secondaria di secondo grado (70% femmine; 24,8% maschi, 1,2% non dichiarato) e 78 insegnanti (65,4% femmine; 33,3% maschi, 1,3% non dichiarato). In questo contributo verranno presentati alcuni dati che hanno esplorato la percezione di insegnanti e alunni sul tema della partecipazione e delle metodologie didattiche collaborative e alcune riflessioni nate dal confronto con gli insegnanti a seguito della condivisione dei risultati derivati dalle analisi dei dati.

4. Risultati

a. Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

Da una parte il 51% degli studenti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo (Graf. 1). Dall'altra parte solo il 24% degli insegnanti ritiene che gli insegnanti non supportino il lavoro collaborativo degli studenti (Graf. 1).



Graf. 1: Gli insegnanti supportano l'apprendimento collaborativo tra studenti?

b. Quali metodologie di apprendimento collaborativo sono state sperimentate?

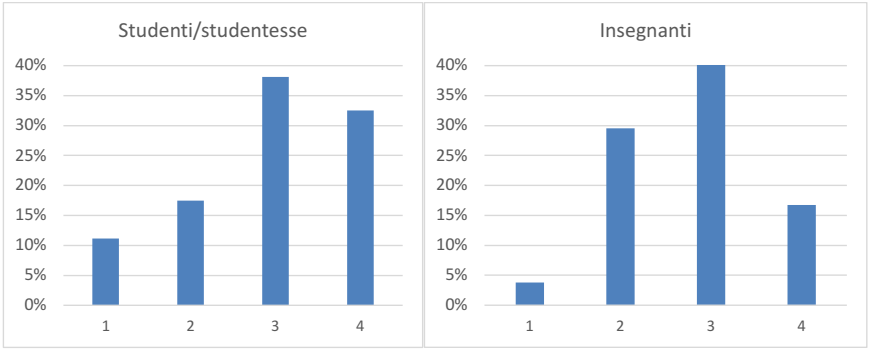
Gli insegnanti dichiarano che le forme di cooperative Learning più utilizzate sono il *cooperative learning* e le attività di gruppo non strutturate (Tab. 1).

Categorie	Prima opzione (frequenze)	Seconda opzione (frequenze)	Terza opzione (frequenze)
Cooperative learning	16	4	1
Attività laboratoriali	2	1	1
Flipped classroom	3	2	1
Lavori di gruppo	15	6	1
Peer tutoring	6	7	2
Altro	6	4	3

Tab. 1: Metodologie di apprendimento collaborativo sperimentate

c. Pensi che apprendere in modo collaborativo ti aiuti nel tuo percorso scolastico? Secondo la sua esperienza in questa scuola, le attività di apprendimento collaborativo sono percepite come efficaci dagli studenti?

L'utilità dell'apprendere in modo collaborativo viene riconosciuta sia dagli studenti che dai docenti (70% degli studenti e 66,70% dei docenti). Il 32% degli studenti e il 16% dei docenti ritiene che l'apprendimento collaborativo sia molto utile (Graf. 2). I ragazzi in generale ritengono che la scuola prenda in maggiore considerazione alcune competenze (capacità di essere autonomi e di studiare in maniera efficace) che rientrano nelle *soft skills* rispetto ad altre (capacità di lavorare in modo collaborativo).



Graf. 2: Percezione di efficacia rispetto alle attività di apprendimento collaborativo

5. Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine evidenziano come il *cooperative learning* sia riconosciuto come una metodologia didattica utile per sostenere i percorsi di apprendimento, ma che non sempre sia utilizzata in maniera strutturata e diffusa nella didattica. Questi dati mettono in luce come la formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio) dovrebbe essere potenziata al fine di far comprendere come l'impegno per l'inclusione sia un compito di tutti e come nel "fare scuola quotidiano" sia fondamentale:

> una didattica attenta non solo alle strategie da mettere in campo per soddisfare le esigenze di particolari allievi, ma orientata anche all'ambiente, al clima, alla differenziazione didattica, alla progettazione condivisa, alle strategie collaborative, allo sviluppo di capacità cognitive e metacognitive, alla formazione di competenze assertive e prosociali, alla conoscenza e gestione delle emozioni, all'impego funzionale delle tecnologie (Cottini, 2019, p. 147).

Bibliografia

Andrich Miato S., Miato L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

Comoglio M., Cardoso M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.
Cottini L. (2019). XIV. La didattica speciale ei passi lenti dell'inclusione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 137-147). Lecce: PensaMultimedia.
Gentile M., Petracca C. (2006). *Apprendimento cooperativo, spunti per l'innovazione didattica*. Roma: Ed. ELMEDI.
Jenkins J.R., Jenkins L.M. (1981). *Cross Age and Peer Tutoring: Help for Children with Learning Problems. What Research and Experience Say to the Teacher of Exceptional Children*. Reston (VA): The Council for Exceptional Children, Publication Sales.
Jeong H., Hmelo-Silver C.E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help?. *Educational Psychologist*, *51*(2), 247-265.
Johnson D.W., Johnson R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, *38*(5), 365-379.
Konu A., Rimpelä M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, *17*(1), 79-87.
La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: EMorcelliana.
Le H., Janssen J., Wubbels T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, *48*(1), 103-122.
Laal M., Ghodsi S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.
Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/2019/DM%20762-2018.pdf
MIUR (2020). *Linee guida per la didattica digitale integrata*. Retrieved April 9, 2023, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f
Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, *70*(3), 323-367.
Slavin R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and Practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
Topping K. (1997). *Tutoring*. Trento: Erickson.
Watts G.W., Bryant D.P., Carroll M.L. (2019). Students with emotional–behavioral disorders as cross-age tutors: A synthesis of the literature. *Behavioral Disorders*, *44*(3), 131-147.

Il Progetto #UNOPERUNO con gli studenti di Scienze dell'Educazione UNIPA. Un percorso pedagogico-didattico di inclusione e formazione al lavoro

Giuseppa Cappuccio
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.cappuccio@unipa.it

Giuseppa Compagno
Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
giuseppa.compagno@unipa.it

1. Introduzione

Una delle prospettive innovative della prassi didattica è quella offerta dalle metodologie a sfondo situazionale e partecipato atte a rafforzare i legami tra agenzie formative – scuola, università – e territorio, attuando un dialogo continuo tra formazione ad apprendere e formazione professionale. In tale cornice si inscrivono approcci quali il *Community Service Learning* e il *Cross-age Tutoring* che integrano le azioni apprenditive e lo sviluppo delle competenze con il servizio alla comunità e ai contesti territoriali che necessitano di supporto.

Il progetto "#UNOPERUNO" si configura come proposta operativa di accoglienza e accompagnamento destinata a bambini e ragazzi ucraini, in fuga dai territori colpiti dalla guerra, e in arrivo a Palermo, mediante la realizzazione di attività di tutoraggio di tipo '*Cross-Age*' e secondo l'impianto del *Community Service Learning*, per l'interscambio e l'interazione col territorio. Al loro arrivo in Italia, come da normativa vigente, viene predisposto il loro ingresso a scuola, nella classe spettante in base all'età. Da qui la necessità di favorire il primo inserimento con particolare attenzione ai problemi di comunicazione linguistica e comprensione. L'impatto con la lingua italiana, unitamente a quello con una cultura comunitaria del tutto nuova, comporta giocoforza un lavoro preparatorio di mediazione contestuale e di negoziazione linguistico-culturale, funzionale sia all'orientamento verso gli apprendimenti disciplinari sia all'acquisizione di routine quotidiane di vita sociale. A tal fine, si è resa necessaria un'azione di tutorato a supporto di tale processo di inserimento onde valicare i problemi di comunicazione sin dal loro primo insorgere.

A partire da tali premesse, viene di seguito presentato il progetto pilota #UNOPERUNO, che ha preso avvio nell'A.A. 2021/2022, coordinato dal Dipartimento

SPPEFF dell'Università di Palermo, coinvolge gli studenti del secondo/terzo anno del CdS in Scienze dell'Educazione e mira all'accoglienza e all'accompagnamento di bambini e ragazzi ucraini inseriti nelle scuole primarie e secondarie del territorio palermitano e residenti presso comunità individuate dalla *Casa dei Diritti* del Comune di Palermo.

2. Quadro teorico e costrutti chiave

Sfondo del progetto "#UNOPERUNO" sono le metodologie a sfondo situazionale e partecipato, capaci di rafforzare i legami tra agenzie formative - scuola, università - e territorio, in particolare il *Community Service Learning* (CSL) e il *Cross-Age Tutoring*.

Il *Community Service Learning* funge da veicolo per connettere studenti e istituzioni entro un assetto comunitario volto al bene sociale, alla condivisione dei valori della comunità e alla responsabilità sociale" (Bickford, Reynolds, 2002; Butin, 2005; Liu, 1995; Neururer, Rhoads, 1998). Secondo alcuni autori (Boyle-Baise, 2007; Cipolle, 2004; Marullo, 1999; Wade, 2000; Walker, 2000), il CSL pone l'accento sulle abilità, conoscenze ed esperienze richieste agli studenti non solo perché partecipino della vita comunitaria, ma per trasformarla, divenendo e cittadini impegnati e attivi. Il *Community Service Learning* si presenta come proposta pedagogica innovativa capace di collocare l'università al centro dello sviluppo sociale (Cinque, Culcasi, 2021), tenendo insieme, in una singola mission, dimensioni tradizionalmente separate come la ricerca, l'insegnamento e il servizio (Cushman, 1999).

La metodologia dell'intervento progettuale è quella del *Cross-age Tutoring* (Shenderovich, Thurston, Miller, 2016; Paterson, Elliott, 2006). Esso consolida competenze di base, scolastiche e accademiche migliorando significativamente la qualità delle performance. Consente ai tutor di innescare reali cambiamenti nell'interazione educativa e formativa, di riflettere sulle proprie competenze strategiche e metodologiche e di (ri-)qualificare la propria motivazione all'interno del dialogo pedagogico-didattico. L'impiego del *Cross-age Tutoring* consente ai tutor di innescare reali cambiamenti nell'interazione educativa e formativa, di riflettere sulle proprie competenze strategiche e metodologiche e di (ri-)qualificare la propria motivazione all'interno del dialogo pedagogico-didattico (Mokhtari, Neel, Kaiser, Hong-Hai, 2015; Allen, Chavkin, 2004)[1].

1 Sul piano dell'interazione pedagogico-didattica, volta alla promozione dell'apprendimento e del dialogo sociale, le metodologie chiave risultano quelle individuabili nel quadro di una Glotto-didattica di impianto comunicativo e laboratoriale, utili nei contesti di *language acquisition* (come nel caso specifico dei bambini e ragazzi ucraini in arrivo in Italia) piuttosto che in quelli di *language learning* (Asher, 1969; Lozanov, 1978).

3. Impianto progettuale e metodologia

Soggetto proponente del progetto #UNOPERUNO è il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, che coordina, nella persona del Direttore, Prof. Gioacchino Lavanco, i diversi partner coinvolti nell'accoglienza: Comune di Palermo, USR, Arcidiocesi di Palermo, Caritas diocesana.

Il progetto si innesta sull'asse degli obiettivi 4 e 11 dell'Agenda 2030, obiettivi essenziali per promuovere l'inclusione sociale. #UNOPERUNO si propone di facilitare, da un lato, l'inclusione di bambini e ragazzi ucraini, giunti in Italia a causa della guerra, nel contesto scolastico e quotidiano, in un'ottica di: prima accoglienza, facilitazione comunicativa, accompagnamento iniziale all'apprendimento; dall'altro vuole promuovere competenze professionali di mediazione linguistico-comunicativa, di relazione e di gestione pedagogico-didattica degli studenti universitari tirocinanti, frequentanti i Corsi di Studio L19, nell'interazione tutoriale con bambini e ragazzi ucraini inseriti nelle scuole siciliane[2].

Attori del progetto sono gli studenti iscritti al II e III anno del CdS in "Scienze dell'Educazione", i quali possono svolgere le 120 ore di tirocinio previsto[3], presso le scuole e/o i contesti comunitari in regime di home visiting, svolgendo attività di tutoraggio. Il tirocinio prevede una fase di preparazione, di 30 h, sulla metodologia del *Cross-age tutoring*, sull'implementazione della competenza comunicativo-culturale, sulla gestione emotiva dell'esperienza e sulla costruzione della relazione educativa[4].

All'interno del progetto è stata creata la sezione specifica "#UNAPERUNA" che prevede attività di sostegno alle madri ucraine previste da parte di 10 studentesse madri iscritte al II anno del CdS in "Scienze dell'Educazione".

Al termine del percorso, espletate le ore previste, lo studente-tirocinante è chiamato a stilare la relazione finale di tirocinio, recante un resoconto dettagliato del-

2 Coordinatore del Progetto: Prof.ssa Giuseppa Compagno. L'équipe di lavoro e coordinamento scientifico è composta da: Prof. Francesca Pedone (Coordinatore del Consiglio interclasse dei Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione: "Scienze dell'educazione" classe L-19 e "Scienze pedagogiche" classe LM-85); Prof. Giuseppa Cappuccio (responsabile della valutazione di progetto e dei rapporti con i tutor accoglienti per la valutazione delle attività svolte dai tirocinanti sul campo); Proff. Alessandro Di Vita e Massimiliano Schirinzi (referenti del progetto per il CdS in Scienze dell'Educazione e referenti rispettivamente per la formazione didattica e glottodidattica); Proff. Giuseppina D'Addelfio e Maria Vinciguerra (referenti "Servizio genitori"); Proff. Cinzia Novara e Maria Garro (referenti per la formazione psico-sociale).

3 Come da Regolamento di tirocinio, ogni tirocinante vien supervisionato da un Tutor universitario e può beneficiare del supporto fornito dal Coordinatore del Progetto, dall'Équipe di lavoro e dai referenti di progetto designati per il CdS.

4 Le restanti 90 ore sono di attività di tutoring. Il numero massimo degli studenti che possono partecipare è di n. 50 per anno: 40 studenti-tirocinanti frequentanti "Scienze dell'Educazione"; 10 dieci studentesse madri iscritte al secondo anno dei Corsi di Studio in "Scienze dell'Educazione".

l'attività svolta. e documentata che confluisce nel regolare riconoscimento dei CFU attribuiti al tirocinio[5].

Il processo di valutazione prevede la valutazione ex-ante, la valutazione in itinere e la valutazione ex-post per rilevare il potenziamento delle competenze degli studenti universitari, il grado di inclusione e l'impatto del progetto sui bambini e le famiglie ucraine coinvolte.

Bibliografia

Allen A., Chavkin N.F. (2004). New Evidence that Tutoring with Community Volunteers Can Help Middle School Students Improve Their Academic Achievement. *School Community Journal*, *14*(2), 7-18.

Asher James J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, *53*(1), 3-17.

Bickford D.M., Reynolds N. (2002). Activism and service-learning: Reframing volunteerism as acts of dissent. *Pedagogy*, *2*(2), 229-252.

Boyle-Baise M. (2007). Learning service: Reading service as text. *Reflections*, *6*(1), 67-85.

Butin D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Springer.

Culcasi I., Cinque M. (2021). L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, *6*(1).

Cushman E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, *61*(3), 328-336.

Lozanov G. (2004). *Suggestology* (Vol. 2). London: Routledge.

Liu L H. (1995). *Translingual practice: Literature, national culture, and translated modernity-China, 1900-1937*. Standford: Stanford University Press.

Marullo S. (1999). Sociology's essential role: Promoting critical analysis in service learning. *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology*, 11-27.

Mokhtari K., Neel J., Kaiser F., Le H.H. (2015). *Assessing the promise of a supplemental reading intervention for at-risk first grade students in a public-school setting*. Paterson & Elliott.

Rhoads R.A., Neururer J. (1998). Alternative spring break: Learning through community service. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, *35*(2), 83-101.

5 Il progetto viene svolto attraverso 3 azioni: *Azione 1* di coordinamento logistico-organizzativo delle azioni progettuali formali, dei passaggi istituzionali secondo l'impianto del Community Service Learning per integrare l'apprendimento accademico e lo sviluppo delle competenze con il servizio alla comunità scolastica e al contesto territoriale palermitano. *Azione 2* di preparazione e formazione preliminare alla metodologia del *Cross-age/Parent tutoring*, sull'implementazione della competenza linguistico-comunicativa di parlanti allofoni e su una prima alfabetizzazione linguistico-culturale nella lingua target (italiano), non senza la debita attenzione al portato emotivo dell'esperienza, alla costruzione di una relazione educativa e alle dinamiche di interazione socio-situazionale. *Azione 3* di *Service Tutoring & Learning* presso le scuole dell'infanzia, primarie, secondarie di I e II grado e nei contesti comunitari in regime di *home visiting*, individuati dalla Casa dei Diritti del Comune di Palermo.

Shenderovich Y., Thurston A., Miller S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190-210.

Walker T. (2000). A feminist challenge to community service: A call to politicize service-learning. *The practice of change: Concepts and models for service-learning in women's studies*, 25-45.

Da NEET a nuova risorsa. Per una consapevolezza attiva ed orientata

Antonella Coppi
Professoressa Associata - Università Telematica degli Studi IUL
a.coppi@iuline.it

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di illustrare le linee fondanti di un progetto di ricerca prima e di formazione, successivamente, stimolato dalle azioni promosse dal Fondo per la Repubblica Digitale, e partecipato dalle Associazione di Fondazioni e di Casse di Risparmio in accordo con il Ministero per l'Innovazione Tecnologica e la Transizione Digitale, il Ministero dell'Economia e delle Finanze e Acri per l'anno 2022 che, a gravare sui fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e del Fondo Nazionale Complementare (FNC), ha sostenuto azioni volte ad implementare interventi concreti che limitino il diffondersi del fenomeno dei NEET[1].

Se molti giovani riescono ad avere successo nell'istruzione e a transitare verso il mondo del lavoro, la disoccupazione giovanile globale attuale che rientra nella condizione NEET è stimata al 13,1%, tre volte superiore a quella degli adulti e pari a quasi 75 milioni di individui: marginare tale stato attraverso azioni che intervengano in modo efficace sul fenomeno, è divenuta una sfida prioritaria da affrontare per i Paesi dell'Unione Europea.

2. NEET. Lo stato dell'arte

Il tasso percentuale crescente di giovani e di adulti non inseriti nel sistema educativo o nel mercato del lavoro, persone che manifestano un disagio e che non trovano uno spazio idoneo alle proprie capacità e ai propri bisogni formativi (Loiodice, 2009), è una condizione che si è acutizzata a seguito della Pandemia, andando ad accrescere le fila di quel fenomeno etichettato a livello internazionale

1 NEET (Not in Education, Employment or Training). Indicatore atto a individuare la quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 35 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. L'acronimo venne usato per la prima volta nel 1999 dalla *Social Exclusion Unit*, una struttura britannica incaricata di elaborare linee guida di intervento per le politiche di contrasto alla dispersione scolastica (Agnoli, 2014).

con l'acronimo «*NEET" not in education, employment or training*, coniato nel Regno Unito verso la fine del secolo scorso (Contini, Filandri, Pacelli, 2017).

Dalla Strategia di Lisbona del 2000, cui ha seguìto il programma Horizon 2020, la dimensione dell'occupabilità e le competenze che vi rientrano sono state oggetto di un'attenzione particolare da parte del Consiglio Europeo e la dimensione della collocabilità dei cittadini nel mercato del lavoro ha assunto il ruolo preponderante di strumento di inclusione sociale (Agresti, Zizioli et al., 2021).

Nell'ultimo ventennio, si sono avvicendati nei paesi del Mondo molteplici interventi rivolti ad arginare la popolazione NEET, sensibilizzando alla comprensione dei fattori che determinano tale condizione ed isolando approcci diversificati al problema.

Senza dubbio il tema costituisce una emergenza globale: la 72esima Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha affrontato l'urgenza di politiche di intervento per l'implementazione di spazi di occupazione giovanile e sviluppo di […] competenze per l'integrazione sostenibile dei giovani nel mercato del lavoro (Agresti, Zizioli et al., 2021). L'Agenda 2030[2] ha ricordato l'importanza di valorizzare le *competenze* ai fini dell'occupabilità dignitosa, per ridurre la percentuale di giovani NEET e, allo stesso tempo, per sviluppare e rendere operative strategie globali efficaci (Dato, 2019). Gli aspetti legati allo sviluppo educativo si sono rivelati come fattori preponderanti di rischio: numerose ricerche hanno evidenziato modelli formativi efficaci a *re-impegnare* i giovani tenendo conto sia dei cambiamenti nella teoria e nella pratica educativa, sia del fatto che molti interventi escludono alcuni tra i soggetti più svantaggiati. In ugual misura, come ricordano Zizioli et al., la revisione del potenziale di impatto degli approcci di intervento atti a modificare psicologia/comportamento non è ancora sufficientemente attuata negli ambiti operativi di educazione e formazione, *placement*, *counselling*, divenendo ormai un'urgenza.

3. Per un progetto di vita

Per molti riconducibile ad "una generazione in panchina" (Alfieri, Sirioni, 2017), i NEET in Italia sono in costante crescita, un dato che non registra miglioramento[3]. Già nel 2000 Arnett aveva identificato la *Emerging adult age,* quel fenomeno volto ad indicare una fascia di età approssimativamente compresa tra i 18 e i 26 anni (Arnett, 2007), che in Italia oggi si attesta tra i 15 e i 34, investendo una fase della vita soggetta a importanti cambiamenti sociali, economici e culturali e che porta con sé sviluppi riconducibili a fattori oggettivi, quali il protrarsi dello status di adolescente e giovane adulto, lo slittamento in avanti degli anni dedicati

2 Per maggiore documentazione si veda: https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/-agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/

3 Di questi giorni il rapporto sull'occupazione nazionale assesta il dato dei NEET su 3 milioni.

all'istruzione e all'acquisizione di qualifiche professionali, quindi una significativa spanna della vita segnata dall'episodicità come modalità di vivere il proprio tempo (Bauman, 1999) e dall'esplorazione di possibili direzioni di vita (Marshall, 2012) in un *milieu* che ha perso la capacità «di offrire alle persone quegli strumenti culturali capaci di promuovere un'elaborazione individuale e sociale dell'esperienza» (Palmieri, 2012, p. 55; Palmieri, Ferrante, 2015). Salute, caratteristiche sociodemografiche dei NEET, stato di vulnerabilità, problemi di inclusione socioculturale, autopercezione di "diversità" sono le cause determinanti di tale crescente fenomeno (Dato, 2015): muovendo da quanto esposto e dalle riflessioni sulle possibili motivazioni generatrici, il progetto proposto dal gruppo di ricerca dell'Università IUL[4] ha sviluppato nell'ambito delle azioni finanziate dal PNRR un progetto di ricerca e formazione denominato ADAMS, con l'obiettivo di identificare i bisogni e conseguentemente definire un percorso di formazione che promuova nuove competenze innovative potenziando quelle non cognitive (*life skills*) per la prevenzione e il contrasto del fenomeno.

Il Progetto formativo si colloca nell'alveo della pedagogia generale, sociale e interculturale, con una propensione e un'azione plurali, complesse e di sistema, di integrazione ed educazione degli adulti con riguardo alle figure professionali in formazione iniziale e in servizio. La prospettiva teorica di ricerca intende l'educazione come un processo che accompagna l'intero corso della vita (lifelong) e si co-costruisce nei molteplici ambienti di esperienza e formazione di tipo formale, non formale e informale (*lifewide*): un processo profondo e significativo (*lifedeep*) se assicura salde «radici» cognitive e affettive a cui ancorare e da cui riprospettare storie e percorsi di formazione e di vita (Dozza, Cerrocchi, 2018). La figura professionale formata si inserisce nel settore socio-culturale e costituisce una sintesi efficace tra fattori bio-psicologici, processi, pratiche dell'istruzione e dell'educazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), tenendo in considerazione da un lato, le differenti *età della vita* intesa come ricostruzione costante delle esperienze, dall'altro i *luoghi di vita* intesi come luoghi dell'educazione, con riguardo alle agenzie del sistema formativo.

Il piano formativo poggia sulle aspettative giovanili di vita e sulla concezione multidimensionale e/o integrale della formazione, sintesi e coltivazione dell'autonomia delle sfere fisica, cognitiva, emotiva, etica ed estetica dell'esperienza umana nel continuum tra istruzione/alfabetizzazione (alla lingua, alle lingue e ai linguaggi come mezzo di accesso ai saperi) ed educazione/socializzazione con le figure educative e i pari con le quali si intende favorire, co-costruire ed integrare la coscienza di genere, di generazione, di gruppo etnico-linguistico (Cerrocchi, 2013).

4 L'Università degli Studi IUL è promossa dal Consorzio IUL, composto da due soggetti pubblici: Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) e Università degli Studi di Foggia.

Bibliografia

Agnoli M.S. (Ed.). (2014). *Generazioni sospese Percorsi di ricerca sui giovani Neet*. Milano: Franco Angeli.

Agrusti F., Leproni R., Olivieri F., Stillo L., Zizioli E. (2021). MOOC and NEET? Innovative paths towards the social and economic inclusion of vulnerable young people. *Encyclopaideia*, *25*(60), 63-80.

Alfieri S., Sironi E. (2017). Una generazione in panchina. Da NEET a risorsa per il paese. *Quaderni Rapporto Giovani*, n. 6. Milano: Vita e Pensiero.

Arnett J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.

Cerrocchi L. (2013). *L'intercultura in prospettiva pedagogica. Tra processi e pratiche*. Bari: Mario Adda Editore.

Cerrocchi L., Dozza L. (Eds). (2018). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*. Milano: Franco Angeli.

Contini D., Filandri M., Pacelli L. (2017). I giovani NEET in Italia: un'analisi longitudinale. In S. Alfieri, E. Sironi (Eds.), *Una generazione in panchina* (pp. 94-103). Milano: Vita e Pensiero.

Dato D. (2015). The Guidance. Guiding in the "Society Without Guidance". The Difficult Challenge of Pedagogy. *Pedagogia Oggi*, 1, 419-436.

Dato D. (2019). Nativi precari. Esistenze fragili tra rischi e opportunità. In M. Cornacchia, S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico* (pp. 103-118). Roma: Carocci.

EUROSTAT, maggio 2022, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?-title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (ultima consultazione 26.4.2023).

Frabboni F., Minerva, P. (Eds.) (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.

Loiodice I. (Ed.). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

Marshall K. (2012). Youth neither enrolled nor employed. *Perspectives on Labour and Income*, *24*(2), 1-24.

Palmieri C. (Ed.). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica.* Milano: FrancoAngeli.

Palmieri C., Ferrante A. (2015). Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista. *Saggi METIS*. http://www.metisjournal.it/metis/anno-v-numero-1-062015-leducazione-ai-tempi-della-crisi/128-saggi/671-aver-cura-del-divenire-verso-un-milieu-educativo-post-umanista-1.html.

La deviazione e la presa. Problematizzazione del profilo professionale e tematizzazione del lavoro di primo e secondo livello in un caso di vulnerabilità familiare e abuso educativo in Spazio Neutro

Alessandro D'Antone
Ricercatore - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
alessandro.dantone@unimore.it

1. Introduzione: vulnerabilità e abuso nel servizio di Spazio Neutro

Il contributo affronta, come disamina cursoria e preliminare sul tema, le trasformazioni che la cultura pedagogica, la prassi educativa (Baldacci, Colicchi, 2018) e il profilo professionale dell'Educatore professionale socio-pedagogico e del Pedagogista (Tramma, 2010) attraversano in un'articolazione di istanze mediate dal servizio di Spazio Neutro[1] a sostegno di famiglie in carico presso il Servizio Sociale di Tutela Minori (cfr. D'Antone, 2020). Tali istanze, in cui si articolano problematiche giuridiche, assistenziali, sociali, psicologiche e pedagogiche, possono essere sintetizzabili in *tre transizioni*:

1. dalla quotidianità del vissuto all'artificialità/finzionalità della relazione (Massa, 1987; Dozza, 2000);
2. da forme educative spontanee a specifiche culture di servizio, tramite la mediazione di modelli educativi determinati (Baldacci, 2010);
3. dalla qualificazione del proprio profilo professionale[2] alla funzione che essa ricopre nelle analisi proposte dalle figure educative (Riva, 2021).

Inoltre, perché il concetto di 'abuso' possa essere inteso nella sua densità pedagogica (Riva, 1993), crediamo siano necessarie, sinteticamente, tre condizioni:

1. occorre rilevarne la materialità, espressa dall'emergenza determinata (Lewis, 2017) e ritualizzata in contesti situati e regolamentati/regolarizzati (Dozza, 2000; Macherey, 2011);
2. è necessario evidenziarne la temporalità e la ritmicità sia nell'effettivo prodursi,

1 Nel testo verranno riportati, in corsivo o tra virgolette, stralci reali di supervisione pedagogica per meglio delimitare e comprendere la specificità del problema

2 Qui, con 'inquadramento', non si intende solo il piano contrattuale, quanto piuttosto i ruoli, le mansioni e la loro complessa tematizzazione nella cultura di servizio.

seppur in una rilevazione a posteriori (Khan, 1974/1996, p. 47), che nella rielaborazione dell'esperienza in contesti di supervisione;
3. risulta, infine, essenziale tematizzare non solo l'esperienza di abuso come *formativa* in senso *a-valutativo* (Colicchi, 2020, pp. 46-47), ma anche la correlazione fra essa e l'intervento educativo intenzionalmente progettato per la prevenzione, il sostegno/la cura educativi (Fabbri, 2012) e il recupero.

In questo modo è possibile, da un lato, evitare le secche di una concezione dell'abuso come *evento eclatante*, rinvenendone al contrario le determinazioni complesse e diacroniche segnate pure sul piano educativo; e, dall'altro, permettere una più comprensiva analisi in profondità (Dozza, 2016) dell'impatto, profondamente segnato dall'intervento emergenziale (Annacontini, Vaccarelli, Zizioli, 2022), che tale esperienza esercita sui professionisti coinvolti.

Per tale ragione – e altresì nell'intento di tematizzare ed elaborare eventuali deviazioni eulogistiche e adultiste nelle pratiche educative e nella loro rielaborazione (Papi, 1978; Massa, 2000; De Giorgi, 2023, p. 185) – le pratiche di supervisione pedagogica rappresentano non solo il contesto elettivo di elaborazione della prassi in dispositivi gruppali di tipo critico, ma anche l'ambiente privilegiato per metterne a fuoco la dimensione temporale.

Infatti, attraverso tali dispositivi è possibile sia tematizzare la temporalità dell'esperienza educativa sincronicamente, attraverso il racconto e l'analisi della documentazione nello spazio e nel tempo delimitati dall'incontro di supervisione, che diacronicamente, analizzando una medesima esperienza in momenti diversi del progetto educativo.

2. *La deviazione e la presa*: temporalità e congiuntura nell'intervento educativo

Si consideri, a titolo di esempio, un caso di Spazio Neutro tra un minore e il genitore incontrante, coordinato da due figure educative, in cui la figura genitoriale ha avuto in passato accuse di abuso su minore e in cui il genitore accompagnante reputi l'ex-partner una persona potenzialmente pericolosa. La corporeità dei partecipanti è coinvolta non solo in termini di tutela e sicurezza, ma anche di attivazione di vissuti problematici (*avvertiamo i momenti di affetto come ambigui*) e di definizione più o meno esplicita del proprio ruolo professionale (*noi facevamo i 'corazzieri'*).

In un caso di questo tipo, il carattere effettuale del *modello* – una sorta di *membrana* tra le prassi educative e le culture pedagogiche – può emergere, talvolta solo se sostenuto e rielaborato, solo diacronicamente. Concezioni come "*io non riuscirei mai a condurre un incontro di Spazio Neutro come se quelle accuse non ci fossero mai state*" indicano una compromissione strutturale tra il piano del Diritto, le implicazioni etiche del fatto educativo e la conduzione pedagogicamente orientata dell'intervento che non può essere districata semplicemente negandola o invalidandola nel momento della sua espressione. Occorre, al contrario, recupe-

rarne il portato nella sua problematicità e in incontri successivi, per poterne soppesare la specificità formativa e la concezione pedagogica che ne sottendono l'emergenza.

Per farlo, riteniamo che sia necessario un piano diacronico di rielaborazione in cui, al primato dell'implicazione etica e dell'agire relazionale, si contrapponga, per meglio posizionarsi sul piano pedagogico, il carattere determinato e dialettico delle condizioni elementari dell'*esperienza* educativa (Dozza, 2000) entro le quali la relazione si può produrre, analizzare e pure precorrere.

Infatti, in questo modo è possibile comprendere le complesse incidenze, fra le tante possibili:

1. del piano istituzionale (*poi il tribunale ha attivato la CTU*);
2. dei *setting* spontanei definiti dai sistemi familiari (*dovevamo lavorare sulla soglia*);
3. degli stili relazionali (*a volte si andava su una simmetria… il papà diventava un bambino*);
4. dei vissuti delle figure educative (*era un lavoro frustrante*).

Per esempio: problematizzare la *presunta incapacità* di svolgere l'intervento per arrivare, in incontri successivi, a definire un vissuto di frustrazione, genera uno scarto tra una concezione eulogistica dell'educare e gli effetti complessi del lavoro in condizioni di forte vulnerabilità: *a partire da* un rifiuto etico, il professionista *arriva a esprimere* le difficoltà del lavoro situato.

Per concludere. Un tale posizionamento configura l'intervento educativo come complesso nella misura in cui sia determinato dalle condizioni materiali di emergenza e consideri le figure educative come soggetti integranti di tale materialità. L'evento educativo – qui considerato richiamando il pensiero di Louis Althusser sul *materialismo dell'incontro* degli anni '80 (2000) – esprime determinazioni e tempi che possono configurarsi come durevoli, che avrebbero potuto non avere luogo e in cui gli aspetti di resistenza giocano un ruolo decisivo (Ford, 2019).

La sfida, da raccogliere pure in ambito pedagogico, consiste nell'accettarne le implicazioni (così come l'aleatorietà e l'imprevisto) non con inerzia, bensì considerando la prassi educativa come *evolutiva* a partire dagli effetti che le diverse pratiche esercitano su vissuti e progettualità, permettendo dunque ai professionisti di dislocarsi criticamente pure in presenza delle risonanze personali e professionali che il trauma e l'abuso recano con sé.

Bibliografia

Althusser L. (2000). *Sul materialismo aleatorio*. Milano: Unicopli.

Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (2022). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.

Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e modello in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
Baldacci M., Colicchi E. (Eds.). (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
Colicchi E. (2020). I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 40-58). Roma: Avio.
D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
De Giorgi F. (2023). *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea*. Brescia: Scholé.
Dozza L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Roma: Carocci.
Dozza L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.
Fabbri M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
Ford D.R. (2019). Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, 1, 104-118.
Khan M. (1996). *The Privacy of the Self. Papers on Psychoanalytic Theory and Technique*. London: Karnac (Original work published 1974).
Lewis T.E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, *29*(2), 303-317.
Macherey P. (2011). *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*. Pisa: ETS.
Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
Riva M.G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*. Milano: Unicopli.
Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.

Inclusione lavorativa e resilienza. Percorsi, riflessioni e prospettive future

Simona Gatto
Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
sgatto@unime.it

1. Considerazioni introduttive

Nella società odierna caratterizzata dalla precarietà esistenziale e dall'emergenza educativa occorre riflettere sull'inclusione lavorativa e sulla resilienza. Scopo del presente contributo è quello di analizzare l'importanza dell'inclusione sociale e lavorativa, partendo dal presupposto che è utile promuovere e valorizzare l'accesso al mondo del lavoro da parte dei disabili. Si rifletterà inoltre sull'importanza della resilienza, intesa come la capacità di resistere, fronteggiare e riorganizzare la propria vita in maniera positiva dopo un evento traumatico e/o altamente stressogeno e rappresenta un punto focale per l'elaborazione di strategie educative efficaci centrate sulla persona, sulla relazione e sull'autosviluppo. Specifica attenzione verrà dedicata poi all'educazione alla resilienza che si concretizza pienamente nel momento in cui accresciamo e valorizziamo la considerazione positiva della persona e la promozione dell'intenzionalità educativa,

2. L'inclusione lavorativa

Roberta Caldin e Silvia Scollo (2018, p.50), mettono in evidenza che il concetto di inclusione indica come obiettivo prioritario l'accessibilità e la partecipazione di tutti qualunque sia la gravità del deficit all'istruzione comune, al fine di diminuire ed evitare ogni svantaggio possibile, attraverso il confronto sociale. In questa sede appare opportuno fornire la definizione di lavoro:

> Il lavoro fornisce reddito e sostiene la dignità umana, la partecipazione e la sicurezza economica [...] Il legame tra lavoro e sviluppo umano è sinergico. Da una parte, il lavoro migliora lo sviluppo umano, fornendo redditi e mezzi di sussistenza, riducendo la povertà e garantendo una crescita equa, dall'altra lo sviluppo umano migliora le condizioni di salute, le conoscenze, le competenze, aumenta il capitale umano e amplia le opportunità e le scelte (ONU, 2015, p. 3).

Sulla scorta di quanto espresso precedentemente, possiamo affermare che la promozione di un intervento educativo volto all'inclusione lavorativa consente di

poter esprimere i propri diritti di cittadinanza e di partecipazione sociale. L'inclusione lavorativa si promuove anche nella misura in cui accresciamo l'autodeterminazione, l'autoefficacia e l'autostima. L'*autodeterminazione* in educazione può essere definita come:

> la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali […] le persone hanno una naturale propensione a svilupparsi psicologicamente a adoperarsi autonomamente per superare le sfide dell'ambiente a mettere in atto comportamenti autodeterminati (Deci, Ryan, 1985, p. 38).

Nell'ambito della disabilità, l'autodeterminazione rimanda alla capacità, da parte di un individuo, di porre in essere determinate azioni con la facoltà e la forza di farlo, al fine di incidere su determinati aspetti della propria vita. Luigi D'Alonzo (2015, p. 43) mette in evidenza come l'autodeterminazione sia uno dei massimi costrutti in grado di promuovere un effettivo cambiamento nei soggetti.

Albert Bandura che teorizzò il costrutto dell'autoefficacia ritiene che essa:

> si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazione personale e agiscono (Bandura,1999, p. 15).

L'autoefficacia, quindi, può essere definita come la convinzione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell'esecuzione di un compito e cioè il senso di potercela fare. Il complesso di giudizi di valore e sentimenti che proviamo nei confronti della nostra persona costituisce il concetto psicologico di autostima. Si potrebbe affermare che uno degli obiettivi dello sviluppo psicologico sia proprio quello di costruire un senso positivo di autostima come parte integrante della personalità (Ianes, 2006, pp. 96-97). Nell'intenzione di chi scrive, l'inclusione lavorativa si accresce e si valorizza nella misura in cui viene promossa l'educazione alla resilienza.

3. Il costrutto della resilienza

In generale Possiamo definire la *resilienza* come una capacità universale, un insieme di abilità che permette ad una persona, a un gruppo, a una comunità di prevenire, minimizzare o superare le avversità della vita. Le prime ricerche che riguardano la resilienza sono state condotte tra gli anni '80 e gli anni '90 del secolo scorso da Emmy Werner e dai suoi collaboratori. Tali ricerche cominciate nel 1955 ed ultimate dopo quasi un trentennio – consistenti in uno studio longitudinale condotto su 698 bambini che vivevano nell'isola di Kauai (Haway-Usa) – mettono in evidenza come alcuni bambini, nonostante un vissuto caratterizzato da un contesto

di crisi e di disagio, siano riusciti a diventare degli adulti socialmente integrati e sicuri di se, malgrado la presenza di fattori di rischio. Tale termine viene utilizzato nell'ambito della psicologia e della sociologia per indicare la capacita di un soggetto di adattarsi in maniera positiva alle avversità della vita nonostante le condizioni sfavorevoli (Bertetti, 2008, p. 17).

Dal punto di vista psicopedagogico, il concetto di *resilienza* rimanda alla capacità di affrontare le avversità e uscirne rafforzati ed aperti alla ricerca di nuovi equilibri presenti e futuri. Boris Cyrulnik (2000, p.4), uno dei più grandi studiosi del tema della resilienza, la definisce come:

> una trama dove il filo dello sviluppo si intreccia con quello affettivo e sociale come un reticolo fatto di interazioni dell'individuo con l'ambiente che consente ai soggetti che non sono dei superuomini di trovare in sé stessi, nelle relazioni umane e nei contesti di vita gli elementi e la forza per superare le avversità valorizzando i legami affettivi e il sostegno sociale (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Ritiene, altresì, che essa possa essere definita come la capacità o il processo di "far fronte," resistere, integrare, costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la nostra vita nonostante le situazioni difficili per le quali si potrebbe ipotizzare un esito negativo (Cyrulnik, 2005, p. 6).

Per Anna Oliverio Ferraris, (2003, p. 7) la *resilienza* può essere definita come:

> un tratto della personalità composito, in cui convergono fattori di varia natura – cognitivi, emotivi, sociali, educativi, esperienziali, maturativi – che con la loro azione congiunta mobilitano le risorse dei singoli, dei gruppi e delle comunità.

In questo senso, prosegue la studiosa:

> l'azione della resilienza può essere paragonata al sistema immunitario con cui il nostro organismo risponde alle aggressioni dei batteri. Di fronte agli stress e ai colpi della vita, la resilienza dà infatti luogo a risposte flessibili che si adattano alle diverse circostanze ed esigenze del momento (2003, p. 7).

Consuelo Casula (2011, p. 26) ritiene che la resilienza possa essere concepita come la forza delle persone, che nonostante siano state ferite, si considerano non vittime ma utilizzatori delle proprie risorse e si preparano a recuperare le risorse necessarie per affrontare il futuro con speranza. La resilienza è l'abilità di superare le avversità, di affrontare i fattori di rischio, di rialzarsi dopo una crisi, più forti e più ingegnosi di prima. La resilienza è un processo che porta a recuperare la forza psicologica necessaria per fronteggiare i dolori, le sofferenze, le perdite, che la vita sparge con disinvolta indifferenza, unita alla volontà di ricostruire, di ricominciare anche se con scarse energie e mezzi. La resilienza è il processo attraverso il quale il

soggetto trasforma le difficoltà in scoperta delle sue potenzialità e sviluppo dei suoi talenti. (Casula, 2011, p. 35). La resilienza, come e stato ampiamente dimostrato dalle ricerche condotte da Elena Malaguti e Andrea Canevaro, assume notevole rilevanza in ambito educativo nella misura in cui il suo sviluppo e promosso e valorizzato in contesti a rischio e/o fragili. Una delle principali caratteristiche del comportamento resiliente e rappresentata dal dinamismo cognitivo che consente al soggetto di decostruire e ricostruire le proprie competenze relazionali, cognitive, sociali ed emotive. La costruzione della resilienza e, in modo particolare, di una personalità resiliente si realizza pienamente nel momento in cui vengono promossi dei legami e delle relazioni educative significative. I professionisti dell'educazione educano alla resilienza nel momento in cui promuovono e valorizzano le risorse individuali, familiari e sociali e nel momento in cui la scuola, così come qualsiasi altro ambiente educativo si connota quale fattore protettivo. È opportuno poi sottolineare come la resilienza si sviluppi laddove viene accresciuta la considerazione positiva della persona che vive in contesti in cui predominano il disagio e la fragilità, e quando viene presa in considerazione la fiducia nelle potenzialità di ciascuna persona. Fondamentale è inoltre il riconoscimento dell'identità personale in evoluzione e della specificità e originalità di ciascuno pur all'interno di categorie. Una relazione educativa fondata su una partecipata atmosfera calorosa ed empatica consente poi l'attivazione di processi evolutivi (Gatto, 2008, pp. 173-191). Si educa alla resilienza nel momento in cui viene potenziato l'ascolto dei desideri, dei bisogni, delle potenzialità, del detto e del non detto della persona che vive situazioni di disabilità e anche quando si esalta l'ottimismo esistenziale, che costituisce, di per sé una risorsa fondamentale che può accrescere la progettualità educativa della resilienza stessa. L'educazione alla resilienza infatti costituisce il mezzo attraverso cui i soggetti riescono a tornare alla vita ed a riprogettare la propria esistenza e la risignificazione dei propri vissuti esperienziali.

Il mestiere di educare si apprende sul campo, nel quotidiano confronto con i problemi educativi. Ogni intervento costituisce una proficua occasione per ridefinire le identità in gioco, per trasformare e ricostruire le personali conoscenze e competenze, riconquistando una rinnovata soggettività a livello individuale e sociale (Gaspari, 2012, p. 94).

I professionisti della cura educativa sono chiamati a mettere a punto strategie calibrate sui bisogni e sulle potenzialità di tutti e di ciascuno e devono realizzare una relazione di aiuto pedagogicamente orientata entrando nello spazio psicologico dell'altro, con delicatezza, leggerezza e con la massima cura e attenzione. Nell'intenzione di chi scrive, è opportuno implementare le politiche sociali tese a promuovere l'inclusione lavorativa dei soggetti con bisogni educativi speciali. E' utile, in ultima analisi promuovere l'educazione alla resilienza come opportunità di crescita personale e possibilità di riprogettazione esistenziale.

Bibliografia

Bandura A. (1999). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione.* Trento: Erickson.
Bertetti B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli.
Cyrulnik B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri.* Milano: Raffaello Cortina.
Cyrulnik B. (2004). *Il coraggio di crescere. Gli adolescenti e la ricerca della propria identità*. Milano: Frassinelli.
Cyrulnik B. (2000). *Il dolore meraviglioso*. Milano: Frassinelli.
Deci E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
Gatto F. (2008). *Bisogni educativi speciali: criteri per una scuola inclusiva*. In M. Baldacci, M. Corsi (Eds.), *Una Pedagogia per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
Gaspari P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva.* Roma: Anicia.
Ianes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi.* Trento: Erickson.

Shaping my future – Prevenire l'abbandono dell'istruzione e della formazione nella scuola secondaria di secondo grado

Barbara Gross
Professoressa Junior - Università di Chemnitz (Germania)
barbara.gross@phil.tu-chemnitz.de

1. Introduzione

Oggi gli adolescenti rispetto al passato hanno più opportunità di scegliere il proprio percorso personale e professionale, ma si trovano anche di fronte a numerose crisi legate al cambiamento climatico e alle guerre, alle crisi economiche e geopolitiche, alle crisi dovute alle migrazioni, senza dimenticare gli effetti della pandemia e la relativa crisi del sistema sanitario. Questi cambiamenti hanno un impatto sulle scelte individuali in quanto possono innescare disorientamento nei giovani e provocare abbandono scolastico. Studentesse e studenti hanno pertanto bisogno di sostegno nella strutturazione del loro percorso individuale, formativo e professionale, da svolgersi mediante attività pedagogiche mirate.

Il contributo presenta una riflessione sui risultati di un progetto finanziato dal Fondo Sociale Europeo e realizzato durante l'anno scolastico 2021/22 con 108 studentesse e studenti di scuole secondarie di secondo grado nella Provincia di Bolzano.

2. Sensibilizzare sul tema dell'abbandono dell'istruzione e della formazione

Il progetto ha proposto attività di sensibilizzazione sul tema dell'abbandono scolastico e sulla sua prevenzione. Secondo la Commissione europea e l'ISTAT (2021) l'abbandono riguarda la popolazione di età compresa tra i 18 e i 24 anni con un'istruzione secondaria non superiore al primo grado che non ha partecipato ad alcun intervento di istruzione o formazione nelle quattro settimane precedenti l'indagine.

Nel 2019 l'Italia ha registrato un tasso di abbandono scolastico del 13,5% e nel 2020 la percentuale è leggermente diminuita (13,1%; ISTAT, 2021), rimanendo comunque al di sopra della media UE (10,1%). Anche se la tendenza è positiva, non è ancora stato raggiunto l'obiettivo UE della riduzione del tasso di abbandono scolastico al di sotto del 10% (Parlamento europeo, 2011) e l'ulteriore diminuzione di tale soglia è prevista per il 2030 (Unione europea, 2021).

Anche in provincia di Bolzano, dove il tasso di abbandono dell'istruzione e della formazione era del 11,6% nel 2019 (ISTAT, 2021), sono necessari ulteriori

interventi. Alcuni gruppi di studenti sono particolarmente svantaggiati e a rischio, soprattutto in riferimento alle condizioni socioeconomiche della famiglia: l'abbandono scolastico riguarda il 22,7% dei giovani i cui genitori hanno al massimo l'istruzione secondaria di primo grado, il 5,9% di quelli i cui genitori hanno l'istruzione secondaria di secondo grado e il 2,3% dei giovani i cui genitori hanno l'istruzione terziaria. Se i genitori hanno un'occupazione non qualificata o non lavorano l'abbandono scolastico è di circa il 22% e diminuisce se il padre (3%) o la madre (9%) svolgono un'occupazione altamente qualificata (ISTAT, 2021). Il tasso di abbandono è inoltre tre volte superiore fra gli studenti provenienti da un contesto migratorio (35,4% vs. 11%; ISTAT, 2021).

3. Le competenze per il futuro

L'infanzia e l'adolescenza sono oggi segnate da incertezze, dovute anche alle numerose crisi, e per far fronte alle future trasformazioni della società e del mercato del lavoro, ai sistemi d'istruzione viene chiesto di preparare gli studenti – soprattutto, ma non solo, quelli provenienti da contesti familiari e sociali svantaggiati – alle competenze del futuro (OECD, 2021). Ai giovani oggi sono richieste competenze finalizzate all'auto-organizzazione dell'individuo; nello sviluppo di queste competenze il coaching, la consulenza, il mentoring e l'orientamento svolgono un ruolo importante (Ehlers, 2020), così come nella prevenzione dell'abbandono. Solo l'istruzione e la formazione di qualità inclusive possono garantire lo sviluppo personale, civico e professionale e le competenze chiave e di base delle future generazioni (Unione europea, 2021). Al fine di sostenere gli studenti della scuola secondaria di secondo grado nello sviluppo di competenze per il futuro la Libera Università di Bolzano ha partecipato all'azione 10.1.5 del Fondo Sociale Europeo: Misura di informazione e formazione per la prevenzione dell'abbandono scolastico. Il progetto, svoltosi nell'anno scolastico 2021/22 ha proposto attività di sensibilizzazione sul tema dell'abbandono dell'istruzione e della formazione e sulla sua prevenzione.

Le attività erano volte allo sviluppo di capacità di (auto-)riflessione, cooperazione e comunicazione degli adolescenti. Ogni studente ha partecipato a un totale di 20 ore di formazione. Il gruppo target era costituito da 108 studentesse e studenti delle prime due classi della scuola secondaria di secondo grado, fascia di età molto vulnerabile non solo per i fattori legati all'adolescenza ma anche per le insicurezze e i rischi comparsi durante il periodo pandemico. Come emerge da uno studio di Ipsos per Save the Children (2021), durante la pandemia da COVID-19 si è vista una diminuita partecipazione alle lezioni e un preoccupante incremento di abbandoni scolastici a cui bisogna far fronte tramite iniziative pedagogiche specifiche, soprattutto per sostenere i più fragili (Gross, Kelly, Hofbauer, 2022). Nel progetto qui presentato sono state eseguite attività articolate in cinque moduli per contrastare l'abbandono scolastico e per promuovere le competenze per il futuro (Ehlers, 2020; OECD, 2021). Due moduli hanno avuto

come obiettivo quello di promuovere la cooperazione e le capacità di comunicazione degli studenti, mentre tre moduli sono stati finalizzati alla promozione delle capacità per una scelta riflessiva in ordine al proprio percorso formativo e si sono svolti in piccoli gruppi. Le riflessioni sulle proprie competenze e sul proprio percorso formativo sono state impiegate per la creazione di brevi video individuali, i quali a loro volta sono stati utilizzati come base per un'analisi qualitativa dei video e una discussione e riflessione tra pari.

4. Riflessione sui risultati

Dal progetto è emersa la necessità di accompagnare i giovani nella definizione del loro percorso formativo. In particolare da esso risultano i seguenti spunti di riflessione:

- Il pensiero del futuro suscita paure e preoccupazioni in molte studentesse e studenti. Occorre quindi interrogarsi sui limiti delle possibilità apparentemente infinite sostenute da un pensiero neoliberale di plasmare il futuro professionale e personale dell'attuale generazione. È compito degli adulti, soprattutto di genitori e insegnanti, prendere sul serio paure e preoccupazioni e affrontarle in attività educative mirate.
- Emerge che i giovani mettono in relazione, anche se implicitamente, le attuali incertezze sociali – la pandemia, il cambiamento climatico, la crisi energetica ed economica, i cambiamenti geopolitici e i rischi associati – con le loro vite e il loro futuro personale e professionale. Si sta manifestando da parte dei giovani il bisogno di maggiore sicurezza, piuttosto che l'enfasi sull'auto-realizzazione. Questo orientamento alla ricerca della sicurezza si ripete in tempi di insicurezza sociale ed economica.
- Si evidenzia la difficoltà dei giovani nell'interpretare l'educazione come un processo permanente e come apprendimento lungo tutto l'arco della vita. La riflessione sull'istruzione si riferisce prevalentemente ai risultati scolastici e all'ottenimento dei titoli di studio ed è definita come una sequenza di pietre miliari raggiunte o ancora da raggiungere. Il lavoro sulle competenze che contraddice questa logica dovrebbe contrastare tale pensiero attraverso compiti mirati (anche di riflessione).
- Le studentesse e gli studenti hanno bisogno di fiducia da parte degli adulti per sviluppare fiducia in sé stessi. Di conseguenza il lavoro pedagogico è volto a contrastare una concezione della scuola come istituzione che serve esclusivamente alla trasmissione del sapere e in cui l'apprendimento è inteso come mera riproduzione della conoscenza. Sembra particolarmente importante accompagnare i giovani nello sviluppo del pensiero critico, con la capacità di riflessione come una fondamentale competenza chiave per il futuro.

5. Monitoraggio e valutazione

Per il monitoraggio e la valutazione del progetto sono stati utilizzati questionari con domande chiuse e aperte rivolti alle studentesse e agli studenti. Da questi e dai feedback degli insegnanti, coordinatori e dirigenti scolastici è emersa la necessità di promuovere attività pedagogiche finalizzate allo sviluppo del pensiero critico e alla capacità di riflessione, che sono anche risorse per far fronte alle paure nei confronti del futuro – caratterizzato, per i giovani, da possibilità di scelta apparentemente inesauribili. La speranza nel proprio futuro, a favore del quale valga la pena avere fiducia nelle istituzioni (educative) e impegnarsi nello studio, sono requisiti fondamentali per prevenire l'abbandono dell'istruzione e della formazione. Si pongono inoltre le basi per la comprensione della formazione come processo che investe l'intera vita, anche dopo il conseguimento del diploma.

Bibliografia

Commissione europea (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030).* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1

Ehlers U.D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft* (1st ed.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3

Gross B., Kelly P., Hofbauer S. (2022). 'Making up for lost time': neoliberal governance and educational catch-up for disadvantaged students during the COVID-19 pandemic in Italy, Germany and England. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management*, 2, 161-174. doi: 10.3224/zdfm.v7i2.04

ISTAT (2021). *Istruzione e formazione. Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi*. http://dati.istat.it/

Parlamento europeo (2011). *Reducing early school leaving in the EU.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b0be26a1-8c22-4075-ba1f-f8f9840fe325/language-en/format-PDF/source-204740481

Unione europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)

MIUR (2019). *MIUR, pubblicati i dati sulla dispersione scolastica.* https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico

OECD (2021). *Future of Education and Skills 2030.* https://www.oecd.org/education/2030-project/

Save the Children (2021). *I giovani al tempo del Coronavirus*. https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus

Pratiche inclusive contro la dispersione scolastica per esplorare il potenziale inclusivo di alcune competenze non cognitive

Giuseppe Liverano
Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.liverano@uniba.it

1. Introduzione

Lo studio rappresenta in sintesi la seconda parte di due momenti formativi di un progetto sulla dispersione scolastica che si sta svolgendo all'interno di alcuni istituti comprensivi, inseriti in quartieri a rischio sociale della città di Taranto. Gli esiti della prima parte, che ha descritto i momenti salienti di una ricerca-formazione con i docenti di alcune di queste scuole, sono stati presentati negli atti del convegno della Siped "La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte". Poiché tra il fenomeno della dispersione scolastica, la relazione tra docenti e studenti e lo sviluppo di alcune competenze non cognitive vi è correlazione, così come evidenziato nella prima parte di questi due interventi formativi, nella seconda parte di questa esperienza formativa, è stata fatta la scelta di coinvolgere 17 alunni di una classe terza, in un lavoro educativo orientato allo sviluppo di pratiche inclusive di contrasto alla dispersione scolastica. Il coinvolgimento in tali pratiche, soprattutto se estremamente immersivo, infatti, può favorire lo sviluppo di competenze relative al carattere e alla personalità, e, allo stesso tempo promuovere uno stile di vita in classe orientato all'inclusione e la costruzione di contesti di lavoro educativo più vivibili e sostenibili.

2. Framework teorico

Lo studio si inserisce all'interno del dibattito pedagogico in cui più volte è stata evidenziata l'importanza che hanno il processo di inclusione e lo sviluppo di alcune competenze, come strumenti per sprigionare il potenziale degli studenti (Lo Presti, Tafuri, 2020, p. 16) e come misure di contrasto e prevenzione alla dispersione scolastica (Lo Presti, Tafuri, 2020; Canevaro, 2015, pp. 13-32), inteso come fenomeno sistemico, multidimensionale, generato da una serie di concause legate tra di loro (Batini, 2019; Bracci, Grange, 2017; Colombo, 2015; Scales, 2015).

Valori, principi e atteggiamenti della pedagogia dell'inclusione, ha fatto da sfondo epistemologico all'esperienza. Una inclusione intesa capacità degli attori

coinvolti nel processo educativo di creare contesti in grado di facilitare la "piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti" […] perché caratterizzato da "relazioni umane di qualità, da scelte metodologiche e di contenuti, da strategie per lo sviluppo di competenze autenticamente comprensive di quel valore fondamentale che è l'inclusione sociale" (Perla, 2013, pp. 22-23), che favoriscono l'empowerment degli alunni e arricchiscono il contesto scolastico (Canevaro, 2015, pp. 13-32). Attraverso una cultura educativa inclusiva, fondata sull'apprendimento cooperativo di gruppi di alunni eterogenei, su relazioni inclusive, su una idea di costruzione della conoscenza condivisa e partecipata, su una forte collaborazione tra insegnanti (Ianes, Canevaro, 2015, pp. 10-12) è possibile, infatti, favorire negli studenti il senso di responsabilità nei confronti del mondo, fondamentale per contribuire a costruire micro e macro società inclusive, democratiche, giuste, sostenibili e per cui è necessario sviluppare anche competenze non cognitive che consentono di prevenire le diverse forme di ingiustizia, diseguaglianza, marginalità, povertà (Chiosso et al., 2021).

3. Metodologie, obiettivi, domande di ricerca e attività formative

Dal punto di vista metodologico è stato fondamentale seguire i principi di una didattica inclusiva e scegliere metodologie per progettare le attività in modo collaborativo, che valorizzavano la dimensione socio-emotiva, che promuovevano la costruzione della conoscenza in modo condiviso e partecipato, che stimolavano un clima positivo. Il principio di riferimento era che nessun intervento educativo poteva essere davvero efficace se non vi era una libera e spontanea adesione dell'alunno al progetto. In base a questo principio è stato scelto di impegnare gli alunni in esperienze di Game Based Learning che avessero un risvolto divertente e ludico e l'immersione nel lavoro offrisse una sensazione di piacere e gratificazione. Tali pratiche comportano sfide per la risoluzione di problemi interpretate in modo ludico, attraverso cui, è possibile acquisire conoscenze, abilità e competenze (Li, Tsai, 2013). I principi pedagogici che fanno da sfondo a metodologie Game Based Learning si allineano all'idea di apprendimento come prodotto del costruttivismo sociale (Vygotsky, 1978) in base al quale la conoscenza è il frutto della mediazione sociale e il gioco può favorire un apprendimento situato, promuovere le interazioni sociali, aumentare la motivazione e il coinvolgimento e stimolare lo sviluppo di competenze non cognitive (Shute, 2011). Obiettivo dell'esperienza, svolta nell'arco di alcune settimane, è stato quello di cercare di rispondere ai seguenti quesiti:

1. Quali possono essere le pratiche inclusive e le metodologie più adatte per favorire l'adozione di uno stile inclusivo da parte di studenti coinvolti dal fenomeno della dispersione scolastica?
2. È possibile attraverso pratiche inclusive esplorare competenze non cognitive, verificare il loro impatto e il loro potenziale predittivo e inclusivo?

Nell'economia di questo contributo, si evidenzierà, in modo particolare, un'attività formativa che ha previsto l'elaborazione e il coinvolgimento degli alunni in una "Escape Room" educativa, con finalità sia disciplinari che trasversali. Dal punto di vista formativo, una Escape room può essere definita un dispositivo ludico attraverso cui gli alunni affrontano un determinato argomento che necessita di una loro immersione in un game flow e per cui sono chiamati a risolvere rompicapi, enigmi, indovinelli, in grado di coinvolgere competenze cognitive e non cognitive e abilità fisiche (Kapp, 2012). La sfida più difficile di una esperienza di Escape room educativa è di cercare di saper comprendere il nesso che c'è tra gli enigmi e gli obiettivi di apprendimento. Nella gestione del gioco educativo intervengono materiali fisici e non e suggerimenti attraverso immagini e altri input che fanno da supporto agli alunni coinvolti. In una versione formativa di una Escape room sono fondamentali sia gli obiettivi di apprendimento stabiliti in partenza e poi verificati al termine dell'esperienza, che l'analisi e il debriefing tra tutti gli attori coinvolti, che completa il ciclo di apprendimento (Betrus, Botturi, 2010) e rappresenta il momento in cui si acquisisce maggiore consapevolezza di ciò che è stato affrontato, di ciò che è stato appreso e della funzione della escape room.

4. Analisi dei risultati

Dall'analisi delle pratiche inclusive svolte si sono evidenziati risultati di apprendimento in termini di competenze disciplinari e multidisciplinari, inoltre è stato possibile anche esplorare alcune competenze non cognitive. Poiché un contesto di classe può essere considerata una microsocietà, e dovendo affrontare problematiche relative alla dispersione scolastica, la relazione tra studenti e tra studenti e docenti, è stato uno dei temi affrontati attraverso l'esperienza della escape room. Questa e le altre attività hanno consentito agli alunni di esplorare diverse competenze non cognitive: coscienziosità, stabilità emotiva, collaborazione, pensiero critico, engagement, autoefficacia, ottimismo, persistenza e perseveranza. Inoltre, il gruppo di lavoro, composto dal ricercatore e dai docenti della classe coinvolta, ha potuto evidenziare capacità predittiva e inclusiva delle competenze esplorate, in modo particolare della "Collaborazione", della "Coscienziosità", della "Perseveranza" e della "Persistenza". Infatti, man mano che l'immersione degli studenti si faceva sempre più profonda e aumentava la pratica e la confidenza con queste competenze, aumentava la probabilità di centrare gli obiettivi e la cooperazione tra gli studenti. Nonostante, gli errori che i ragazzi spesso commettevano, a causa dei vincoli, in alcuni casi severi, inseriti nella escape room, la motivazione ad andare avanti nel gioco, anche per via della sua natura ludica e divertente e, per questo, coinvolgente, e il praticare queste competenze, ha dato loro la possibilità di terminare il gioco e di analizzare criticamente l'apprendimento generato dall'esperienza.

5. Conclusioni

L'esperienza formativa ha confermato l'efficacia di pratiche educative che si caratterizzano per inclusività, quando ci sono aspettative formative che fanno riferimento al senso di comunità all'interno di un contesto scolastico, alla creazione di un clima positivo e alla valorizzazione della dimensione sociale ed emotiva. In questo senso, questo intervento educativo, ha evidenziato quanto e come pratiche inclusive possano aiutare a migliorare la qualità lavoro educativo di docenti, ma anche a far emergere il potere inclusivo di certe competenze non cognitive, che se potenziate, generano effetti positivi sugli alunni, sulla qualità della vita in classe e in generale nel lavoro educativo dei docenti. Da queste certezze scaturisce tuttavia, una proposta per il futuro, che può essere percorsa e che va nella direzione di cercare di comprendere se e come lo sviluppo di competenze non cognitive predittive e inclusive, può essere utile per la gestione della classe, o per la lettura preventiva dei bisogni dei ragazzi, e per capire quali direzioni possono prendere le traiettorie dell'insegnamento.

Bibliografia

Batini F., Scierri, I.D.M. (2019). Quale dispersione? In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes*. *Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 89-99). Lecce: Pensa MultiMedia.

Betrus A.K., Botturi L. (2010). Principles of Using Simulations and Games for Teaching. In A. Hirumi (Ed.), *Playing Games in Schools: Engaging Learners through Interactive Entertainment* (pp. 33-56). International Society for Technology in Education.

Bracci F., Grange T. (2017). Disagio e dispersione scolastica in Valle D'Aosta: una ricerca sul campo. *Civitas Educationis*, *6*(2), 45-64.

Canevaro A. (2015). La prossimità, il welfare, la partecipazione alla società. In F. Messia, C. Venturelli (Eds.), *Il welfare di prossimità: partecipazione attiva, inclusione sociale e comunità* (pp. 13-32). Trento: Erickson.

Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.

Colombo M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411-424.

Ianes D., Canevaro A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.

Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley.

Li M.C., Tsai C.C. (2013). Game-based learning in science education: a review of relevant research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(*6*), 877-898.

Lo Presti F., Tafuri D. (2020). Interpretare la diversità. la formazione per l'inclusione come argine della dispersione scolastica. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 4*(1), 15-23.

Perla L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa-MultiMedia.

Scales H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62, 339-343.
Shute V.J. (2011). Stealth assessment in computer-based games to support learning. *Computer games and instruction*, *55*(2), 503-524.
Vygotsky L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Insegnare ad insegnare, per aiutare ad apprendere. Una sfida per la didattica e la ricerca

Daniela Maccario
Professoressa Associata - Università degli Studi di Torino
daniela.maccario@unito.it

1. Introduzione

Se l'inclusione a scuola si gioca a partire da leve collocate a vari livelli interconnessi, che vanno da atteggiamenti diffusi nei contesti (fra le famiglie e gli stessi allievi), all'organizzazione della scuola, la concreta gestione del lavoro d'aula sembra rappresentare una dimensione cruciale su cui investire sforzi specifici di ricerca e di formazione (Calvani, 2018). La sfida fondamentale è quella di comprendere come sia possibile gestire ambienti educativi ad alto livello di eterogeneità consentendo a tutti gli allievi di procedere al massimo delle proprie possibilità. In relazione a questi presupposti, l'articolo presenta un dispositivo di formazione realizzato nell'ambito del laboratorio *Aiutare ad imparare*, parte integrante dell'insegnamento di Didattica generale II- *Gestione della classe*, rivolto a studenti/sse del V anno del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino con l'obiettivo di promuovere l'acquisizione di competenze nella conduzione del lavoro d'aula in chiave inclusiva e di supporto all'apprendimento. Si tratta di un'esperienza avviata nell'a.a. 2019-20, sospesa durante la pandemia, di cui è stata effettuata una prima valutazione in funzione di un possibile rilancio.

2. Quadro teorico

La realizzazione di percorsi di formazione per lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche nella gestione della classe secondo modalità inclusive propone l'esigenza di framework teorico-concettuali ed operativi coerenti con la complessità dei piani decisionali costitutivi della responsabilità professionale dei docenti. In relazione a questa esigenza, abbiamo ancorato lo sviluppo del dispositivo didattico in discussione ad un quadro interpretativo basato sulla lettura critica di filoni di ricerca sviluppatisi intorno al problema della definizione dei contenuti operativi delle professionalità educative e dell'azione didattica, quali le teorie dell'intervento educativo e della mediazione didattica (Lenoir, 2017; Damiano, 2013), l'approccio teorico dell'"analisi dell'attività" (Barbier, Durand, 2017), alcuni apporti della didattica professionale (Pastré, 2017). A partire dalla criteriologia generale ottenuta

per questa via, si è tenuto conto di alcuni fondamentali apporti della letteratura nazionale ed internazionale su temi del *Classroom management*, della differenziazione didattica, della didattica inclusiva, delle implicazioni didattico-operative della *competency based education* (Charles, 2013; Tomlinson, 2017; Calvani, 2018; Maccario 2012). Sono riferimenti valorizzati quali risorse interpretative utili ai/lle corsisti/e per riconoscere "tratti di inclusività" in contesti classe naturali e per sostenerli nella costruzione di rappresentazioni relative ad euristiche giustificabili nella conduzione di interventi potenzialmente efficaci per "aiutare ad imparare". Ciò, nel tentativo di tener conto di alcune difficoltà che sembrano condizionare la qualità in prospettiva professionalizzante della preparazione universitaria dei futuri docenti. Si tratta di criticità riconducibili all'incertezza e polisemia dei concetti e termini da utilizzare per "dire" l'operatività in classe, anche a fronte dei rischi di opacità derivanti dalla commistione con il linguaggio educativo informale o di slittamento linguistico verso chiavi di lettura marcatamente "psicologizzate" o "riabilitative" delle dinamiche d'aula; a processi di polarizzazione sulle questioni specifiche della trasposizione didattica delle discipline di studio, con rischi di astrattezza rispetto dalle dinamiche umane e relazionali connesse all'esperienza dell'apprendere in classe; alla focalizzazione discorsiva sul curricolo formalizzato a scapito del "curricolo agito e realizzato". Il design formativo è stato sviluppato secondo criteri di coerenza con lo svolgimento dei processi abduttivi sottesi alla formulazione di ipotesi su "come" condurre le attività in classe per favorire l'apprendimento degli alunni e valorizzando i costrutti di "modellizzazione/schematizzazione" (Van der Maren, 2014) per designare processi cruciali di costruzione di competenze in campo didattico, da alimentare attraverso il confronto con principi scientifici generali, attraverso esperienze di oggettivazione discorsiva facilitate dal confronto intra-intersoggettivo.

3. Sviluppo e prova sul campo

Le attività del laboratorio sono state sviluppate a partire da due obiettivi formativi specifici: 1. riconoscere gli schemi di interazione didattica in situazione naturale in rapporto alla loro potenziale inclusività, sulla base della letteratura scientifica di riferimento; 2. identificare i propri bisogni formativi per sviluppare schemi di gestione dell'interazione didattica a supporto dell'apprendimento. In relazione ad un contesto scolastico considerato idoneo, con l'adesione volontaria al progetto da parte di un/a docente di una scuola accreditata quale sede di tirocinio del CdL, l'impianto del laboratorio ha previsto tre momenti: a. gestione e video-documentazione di una lezione in setting autentico; b. video-documentazione di una lezione "esperta" condotta dal docente di classe; c. video-analisi delle proprie condotte d'aula, a partire dal quadro teorico di riferimento e dal confronto con le pratiche esperte (scheda di autoanalisi). L'attività ha riguardato 25 coppie volontarie studente/ssa-insegnante di classe ed è stata documentata attraverso la realizzazione di 25 video di lezioni condotte dai corsisti (a.), di 8 video di lezioni realizzate dai

docenti di classe (b.) e di 25 schede di autoanalisi (c.). Allo scopo di effettuare una prima valutazione dell'impatto formativo è stata effettuata una analisi di contenuto delle schede di auto-analisi che ha consentito di censire e catalogare gli schemi di intervento riconosciuti e valutare la complessiva giustificabilità teorico-scientifica delle rappresentazioni circa l'inclusività del proprio agire didattico da parte dei/lle corsisti/e. La Figura 1 riporta quanto emerge dalla condensazione degli enunciati in categorie. Con le medesime modalità si sono annotati elementi ricorrenti rispetto all'auto-analisi dei bisogni formativi.

1.	Costruire l'ambiente di apprendimento.
2.	Cercare di conoscere lo studente e la sua esperienza scolastica.
3.	Scomporre i contenuti.
4.	Creare consegne e attività differenziate.
5.	Spiegare gli obiettivi di apprendimento.
6.	Collegarsi alle conoscenze e alle esperienze degli allievi.
7.	Coinvolgere lo studente.
8.	Sostenere i processi di ragionamento, anche in chiave metacognitiva.
9.	Offrire feedback formativi.
10.	Creare un clima di curiosità e sfida.
11.	Modulale linguaggio verbale e non verbale.
12.	Differenziare il ritmo di lavoro.
13.	Utilizzare una pluralità di strategie didattiche.
14.	Utilizzare linguaggi visivi.
15.	Dare tempo.
16.	Gestire tempi, spazi, raggruppamenti di allievi.
17.	Leggere le dinamiche della classe.
18.	'Esserci' agli occhi degli studenti.
19.	Costruire routines, forme di contratto, regole con gli studenti.
20.	Contenere i comportamenti disfunzionali all'apprendimento.
21.	Insegnare comportamenti funzionali all'apprendimento.
22.	Monitorare i processi di apprendimento.
23.	Costruire una comunità di apprendimento.
24	Promuovere lo sviluppo personale, oltre la sfera cognitiva.
25	Rivedere per consolidare e rinforzare i prerequisiti
26.	Rilanciare risposte inattese.

Fig. 1: CdL in SFP - Univ. di Torino - Ins.to *Classroom management* - Lab. *Aiutare ad apprendere* - a.a. 2019-20. Auto-rappresentazioni delle competenze didattiche degli/e studenti/sse nella gestione inclusiva della classe

4. Discussione e conclusioni

Si possono annotare diffusi e coerenti richiami a modalità di traduzione dei principi teorico-operativi di matrice teorica, che lascerebbero ipotizzare un impatto del Laboratorio sullo sviluppo di una visione professionale circa possibili leve di conduzione della classe secondo modalità inclusive. Si possono annotare, tuttavia – schematicamente – anche limitati rimandi a criteri di qualità che includano l'approfondimento della consegna di lavoro con gli alunni, dimostrazioni su come affrontarla, l'impiego di linguaggi differenziati in funzione dell'esperienza e delle caratteristiche degli studenti. L'analisi degli enunciati relativi alla autopercezione dei bisogni formativi fa rilevare l'esigenza percepita di riuscire a modulare più efficacemente strategie ed attività didattiche, di migliorare la gestione della dinamica tra linguaggio verbale e non verbale, di imparare a trattare i comportamenti disfunzionali all'apprendimento e di riuscire a coinvolgere maggiormente gli allievi. Un confronto esplorativo con quanto emerge dal corpus dei video-studente conferma, sostanzialmente, la visione dei corsisti e, in generale, consiglia puntuali azioni formative di accompagnamento nei processi di traduzione pratica delle leve teoriche studiate.

Bibliografia

Barbier J.M, Durand M. (2017). *Encyclopedie d'analyse des activités*. Paris: PUF.

Calvani A. (2018). *Come fare una lezione inclusive*. Roma: Carocci.

Charles C. (2013). *Building Classroom Discipline*. Edinburgh Gate Harlow: Pearson.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.

Lenoir Y. (2017). *Les mediations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. St.Lambert, QC: Cursus Universitaire.

Maccario D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.

Pastré P. (2007), Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité einseignante, *Recherche et formation*, 56, 81-93.

Tomlinson C.A. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria VA: ASCD.

Van der Maren J.M. (2014), *La recherché appliquée pour les professionnels: Éducation, (para)medical, travail social.* Bruxelles: De Boeck.

La matrice intersoggettiva nella relazione educativa: tra osservazione e progettazione precoce

Marilina Mastrogiuseppe
Ricercatrice - Università degli Studi di Trieste
marilina.mastrogiuseppe@units.it

1. Introduzione

Le difficoltà comunicative tipiche dei bambini che presentano disabilità complesse, come nel caso dell'autismo, possono innescare un circolo vizioso che può portare i diversi *caregiver*, tra cui gli educatori e le educatrici della prima infanzia, a interpretare con difficoltà i segnali comunicativi e i bisogni espressi dal bambino. Fin quando non si costruisce un vocabolario condiviso con il bambino, inevitabilmente si percepirà un senso di estraneità, una difficoltà di contatto, e in sostanza un'impossibilità a entrare in uno spazio comunicativo intersoggettivo. Data l'importanza di impostare l'intervento educativo in maniera quanto più precoce e costruttiva, in questo lavoro verrà proposta una riflessione sul ruolo della matrice intersoggettiva nella comprensione e nell'intervento precoce nell'autismo.

L'incontro con il bambino con autismo e con la sua famiglia necessita di una formazione specifica da parte degli educatori della prima infanzia e di una certa attenzione sia quando la diagnosi è conosciuta, sia quando si rivela durante il percorso scolastico. Per progettare un intervento adeguato è importante che l'educatore si serva di metodologie valide e di strumenti di osservazione e valutazione efficaci.

L'osservazione in ambito educativo può avere la triplice funzione di: (i) facilitare l'identificazione di casi più sfumati non ancora diagnosticati (Cesaro, 2015); (ii) favorire la pianificazione di interventi individualizzati e un'adeguata organizzazione di spazi, tempi e attività (Cottini, 2011); (iii) facilitare la creazione di nuove opportunità per sviluppare contesti e pratiche inclusive (Bortolotti, Sorzio, 2014; D'Odorico, Cassibba, 2001).

2. Intersoggettività e Autismo

La competenza intersoggettiva si riferisce all'insieme di abilità che ci permettono di riconoscere molto precocemente e intuitivamente l'esperienza interna dell'altro (Bruner, 1996). Sin dalla nascita il bambino vive in un contesto relazionale "immersivo" che favorisce il suo sviluppo garantendogli la possibilita di partecipare attivamente agli scambi intersoggettivi con il *caregiver*. Durante i primissimi

scambi con i *caregiver*, i bambini sono in grado di comunicare i propri stati interni attraverso gesti, sguardi condivisi, vocalizzi, sorrisi. Parallelamente, gli adulti sono in grado di riconoscere questi comportamenti come comunicativi, rispondendo in maniera contingente e ampliandone il significato.

Diversi studi hanno evidenziato come l'autismo, nelle prime fasi del suo manifestarsi, sia caratterizzato da deficit "fluttuanti" nell'intersoggettivita (Muratori et al., 2007). L'autismo è un complesso disturbo del neurosviluppo con esordio nei primi anni di vita caratterizzato principalmente da atipie nell'area dell'"Affetto Sociale" e incide profondamente sul modo in cui il bambino interagisce con le altre persone (DSM-5; APA, 2013).

Oggi sappiamo con molta certezza che gli interventi psico-educativi precoci possono migliorare molto la qualità di vita delle persone con autismo e delle loro famiglie. Dal punto di vista dei servizi educativi per l'infanzia, è necessario condividere buone prassi che consentano di attivare una progettualità educativa quanto più precoce ed efficace.

La comprensione dei bisogni e delle difficoltà del bambino richiede conoscenze specifiche soprattutto relativamente agli strumenti e alle metodologie di osservazione e valutazione. Attraverso l'osservazione, l'educatore ha la possibilita di conoscere il modo del bambino di essere in relazione, la capacita di condividere l'attenzione, l'intenzionalita e la reciprocita, i segnali di piacere/dispiacere che esprime (Cesaro, 2015).

3. Il progetto di ricerca

In questo paragrafo presentiamo i risultati preliminari di un progetto di ricerca empirico e multidisciplinare in fase *ongoing*. Il progetto è frutto di una collaborazione tra l'Università di Trieste e due gruppi di ricerca del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR): l'Istituto per la Ricerca e l'Innovazione Biomedica (CNR-IRIB - Messina) e l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione (CNR-ISTC - Roma). Il progetto si articola in diverse fasi caratterizzate da finalità e obiettivi specifici:

– *Fase 1*: Comprendere, in un quadro evolutivo e multidimensionale, quali siano i *markers* comportamentali precoci dell'autismo, attraverso una metodologia empirica di osservazione micro-analitica delle interazioni di gioco *caregiver*-bambino.
– *Fase 2*: Sviluppare strumenti e metodologie per il lavoro educativo utili all'osservazione dei percorsi evolutivi del bambino con autismo sulla base degli indicatori individuati nella fase di ricerca precedente.
– *Fase 3*: Sottoporre ad un'analisi empirica le metodologie e gli strumenti sviluppati nella fase precedente per comprenderne l'efficacia sul piano dell'osservazione/valutazione e della progettazione/verifica dell'intervento in ambito educativo.

Di seguito verranno presentate le metodologie e i risultati relativi alla prima fase del progetto di ricerca.

3.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato alla prima fase del progetto di ricerca 17 bambini con autismo (7F:10M; età media: 24 mesi) e 15 bambini con sviluppo tipico (8F:7M; età media: 22 mesi). I bambini con autismo sono stati osservati presso l'IRIB-CNR di Messina e hanno ricevuto una diagnosi clinica di autismo da parte di un'équipe multidisciplinare. Tutti i bambini con autismo sono stati inseriti all'interno di un programma di intervento psico-educativo precoce di tipo naturalistico-evolutivo volto a stimolare l'emergenza delle capacità intersoggettive. I bambini con sviluppo tipico sono stati reclutati su base volontaria in due grandi scuole materne dell'area metropolitana di Messina e Catania.

3.2 *Procedure*

I bambini sono stati osservati nel corso di interazioni naturalistiche di gioco con il *caregiver*. Il disegno di ricerca era di tipo longitudinale, con una raccolta dati prevista in tre diversi *time points*: in un tempo *baseline* (prima dell'inizio dell'intervento psico-educativo), a distanza di 3 mesi, e di 6 mesi dal primo incontro. Sono stati messi a disposizione della diade genitore-bambino alcuni giocattoli adatti al livello di sviluppo del bambino (e.g. giocattoli costruttivi, giochi di causa-effetto, giocattoli utili al gioco di finzione, una palla). Ai genitori è stato chiesto di giocare con il loro bambino come erano soliti fare e le interazioni di gioco sono state videoregistrate per un tempo di 10 minuti.

È stato messo a punto un dettagliato e sofisticato schema di osservazione e codifica che ha permesso un'analisi multidimensionale delle modalità socio-comunicative usate dal bambino nel corso degli scambi col *caregiver*. Il vocabolario di codifica ha permesso l'osservazione micro-analitica di indicatori relativi ai domini delle azioni, dei gesti, del linguaggio, descritti nelle loro componenti sia quantitative che qualitative (ad esempio, un'analisi delle diverse tipologie di gesti usate dal bambino, delle loro funzioni pragmatiche, dell'integrazione gesto-sguardo e gesto-linguaggio). Gli indicatori sono stati estratti utilizzando una strategia di codifica *moment-by-moment,* attraverso l'uso di un *software* specifico per l'analisi del linguaggio e della comunicazione (i.e. ELAN). Per garantire l'accuratezza della procedura di codifica, è stata calcolata l'affidabilità tra osservatori indipendenti per il 20% del campione, eventuali disaccordi tra osservatori sono stati risolti *in itinere*, fino al raggiungimento di un *Kappa di Cohen* superiore a .80 per ogni categoria.

3.3 *Risultati*

I dati estratti sono stati analizzati attraverso una complessa analisi statistica da cui è emersa una caratterizzazione della comunicazione precoce dei bambini con autismo nel corso degli scambi intersoggettivi precoci con il *caregiver*. Alcuni degli indicatori individuati sono riportati di seguito:

(i) Una maggiore presenza di azioni di manipolazione degli oggetti, piuttosto che di gioco funzionale e di finzione.
(ii) Una difficoltà specifica nella condivisione sociale e nelle funzioni dichiarative (ad esempio, una minore produzione di gesti convenzionali, di indicare, di dare e di mostrare rivolti al partner).
(iii) Un uso preferenziale dei gesti con funzione richiestiva (uso esclusivo di gesti strumentali e maggiore uso di gesti di richiesta).
(iv) Una scarsa coordinazione dei gesti con lo sguardo al partner e una scarsa integrazione di gesti con singole parole o frasi.

4. Conclusioni

L'articolo analizza le difficoltà comunicative precoci nell'autismo e propone riflessioni su metodologie e strumenti utili a impostare l'intervento educativo in maniera precoce e mirata. Il tema della formazione sulle metodologie di osservazione trova centralità all'interno delle politiche educative e nella normativa relativa alla prima infanzia. La formazione diventa oggi elemento imprescindibile per favorire la realizzazione di obiettivi educativi specifici e condivisi con le famiglie in una prospettiva che, già precocemente, è orientata verso una dimensione inclusiva (Cottini, 2021).

Bibliografia

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Fifth Edition.

Bortolotti E., Sorzio P. (2014). *Osservare per includere. Metodi di intervento nei contesti socio-educativi.* Roma: Carocci.

Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Cesaro A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità.* Roma: Carocci.

Cottini L. (2011). *L' autismo a scuola. Quattro parole chiave per l'integrazione.* Roma: Carocci.

Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico.* Roma: Carocci.

D'Odorico L., Cassibba R. (2001). *Osservare per educare*. Roma: Carocci.

Muratori F., Maestro S. (2007). Autism as a downstream effect of problems in intersubjectivity going with difficulties in brain connections. *International Journal for Dialogical Science,* 2(1), 93-118.

La Cittadinanza Onlife e il contrasto alla "povertà educativa digitale"

Stefano Pasta
Ricercatore - Università Cattolica del Sacro Cuore
stefano.pasta@unicatt.it

1. Dal "divario digitale" alla "povertà educativa digitale"

Dal 2021 il Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia (Cremit) dell'Università Cattolica, ampliando il concetto di "digital divide", ha proposto di utilizzare il nuovo costrutto di "povertà educativa digitale". Tale fenomeno non è inteso unicamente come privazione dei dispositivi e di accesso alla Rete, e neppure come negata partecipazione alla didattica a distanza o didattica digitale integrata durante l'emergenza da Covid-19. Si fa riferimento alla mancata acquisizione di competenze digitali, intese come nuovi alfabeti (Rivoltella, 2020) necessari nella società postmediale per analizzare la produzione e la fruizione dei diversi contenuti digitali da parte degli "spettautori" del social Web (Pasta, 2021a).

In altri testi si è definito il costrutto (Pasta, Rivoltella, 2022a; Pasta, 2022), discusso la misurabilità del fenomeno (Pasta, Marangi, Rivoltella, 2021), presentato lo strumento di rilevazione Punteggio di Competenza Digitale (PCD) e i primi dati di una rilevazione su 1.976 studenti di 112 classi in 39 scuole secondarie di I grado di tutta Italia (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2022) e, sullo stesso campione, indagato le caratteristiche dei minori per i quali la condizione di povertà educativa non coincide con quella di povertà educativa digitale (Marangi, Pasta, Rivoltella, 2023).

Il concetto di povertà educativa digitale è l'esito dell'ibridazione di due prospettive con cui declinare la competenza digitale: quella "dei diritti" (Digital Competences 2.1 e 2.2) e quella delle "New Literacies", più attenta alla dinamicità e alla transdisciplinarietà delle competenze (Buckingham, 2020) e al concetto delle Dynamic Literacies (Potter, McDougall, 2017). In quest'ottica il PCD è calcolato su 12 indicatori afferenti alle quattro dimensioni dell'apprendimento: per comprendere (conoscenza tecnica; regole; filtrare dati, informazioni e contenuti digitali), per essere (creatività digitale; competenze narrative; proteggere l'identità digitale), per vivere assieme (netiquette e cyberstupidity; logiche algoritmiche; sapere collaborativo), per una vita autonoma e attiva (cittadinanza: usare il web per buone cause; condividere informazioni; capacità critica).

Così, al primo ampliamento da "divario digitale" a "povertà educativa digitale"

corrisponde il passaggio da "Educazione Digitale" a "Cittadinanza Onlife" (Pasta, Rivoltella, 2022b): da un lato, nel post-digitale (Eugeni, 2015) l'educazione alla cittadinanza non è più pensata come passaggio alla "vita sullo schermo" (Turkle, 1997) e, superando la scansione tra ciò che viene fatto online e offline e rideclinandosi *onlife*, non va intesa come "una" delle cittadinanze ma come dimensione interna all'unica cittadinanza di cui i soggetti sono portatori. Dall'altro lato, il contemporaneo protagonismo delle piattaforme e dei dati (Van Dijck, Poell, De Waal, 2019) comporta un ampliamento del concetto di cittadinanza digitale includendo nuovi diritti, come l'accessibilità, all'identità e al domicilio digitale, alla trasparenza digitale (Elliott, 2021).

2. Connessioni Digitali: la cittadinanza al tempo degli "spettautori"

Il cambio di paradigma sinora descritto è alla base del progetto Connessioni digitali (2021-24), realizzato dal Cremit insieme a Save the Children e alla cooperativa Edi Onlus, che ha coinvolto 100 scuole, oltre 6.000 studenti e 400 insegnanti, integrando il contrasto della povertà educativa digitale nel curricolo di educazione civica del secondo e terzo anno delle secondarie di I grado. Attraverso differenti materiali – brevi videolezioni, EAS, e-tivity, tutorial di produzione, test per le diverse fasi, learning game, e-portfolio, rubriche valutative, schede didattiche e videopillole di accompagnamento per i docenti – alle classi vengono proposti dei laboratori di creazione cross-mediale. Si chiede agli alunni, in piccolo gruppo, di realizzare artefatti digitali in quattro newsroom: Scrittura online (creazione o integrazione di una voce di Wikipedia, stesura di una petizione online), Podcast (recensione di un prodotto mediale, inchiesta legata al territorio), Digital Storytelling (Visual/Video/Data Storytelling, ad esempio meme), Marketing sociale (disseminazione nel web social e statico); una piattaforma realizzata nell'ambito del progetto favorisce una delle opportunità del web sociale, ossia lo scambio collaborativo tra pari.

La proposta didattica promuove, contemporaneamente, il pensiero critico nella fruizione, dal riconoscimento delle logiche algoritmiche alle fake news, e la responsabilità nella produzione, dall'attenzione al copyright al dare voce a punti di vista diversi (Marangi, 2021; Pasta, 2021b). Riflette dunque una concezione di competenza digitale secondo una visione metacognitiva e strategica delle attività legate agli ambienti digitali, che è basata sulle competenze tecniche, intellettuali, di cittadinanza, partecipativo-relazionali e che sviluppa la New Media Literacy intrecciando la dimensione della critica (le semantiche, i significati, il senso sociale e culturale), dell'etica (i valori, le responsabilità, la cittadinanza) e dell'estetica (i codici, i linguaggi, le narrazioni).

Il riconoscimento di queste tre dimensioni (Rivoltella, 2022) è esplicitato con gli alunni nelle diverse fasi dei laboratori cross-mediali. La critica si traduce in un'attenzione tematica all'argomento principale e a quelli secondari trattati dall'artefatto, nella cura delle fonti, nella capacità di inquadrare gli argomenti, di for-

nire gli aspetti essenziali dei temi e di individuare spunti di approfondimento. La dimensione estetica, invece, rileva gli aspetti stilistici e narrativi, come la coerenza tra formato scelto e registro adottato, la capacità di creare un prodotto coinvolgente e che usi le potenzialità espressive del formato, l'originalità nelle scelte estetiche e narrative. La dimensione etica attiene agli aspetti socio-culturali, come la presenza di elementi che rimandano al contesto storico, sociale e culturale, la coerenza rispetto ai temi e ai metodi del progetto, la capacità di contribuire a un dibattito costruttivo, di far emergere un proprio punto di vista riconoscibile e originale, di offrire una visione pluralista e aperta, non autoreferenziale. Infine, i laboratori cross-mediali promuovono un'attenzione anche agli aspetti tecnici e strutturali, alla generatività nel web sociale e alla creatività digitale.

3. Contrastare la povertà educativa digitale: Teoria del cambiamento tramite la Media Literacy

Analizzando gli artefatti dei primi mesi di attivazione delle newsroom (dicembre 2021-luglio 2022: 214, di cui 72 voci di Wikipedia, 63 petizioni, 32 podcast di inchiesta e 47 recensioni[1]), sebbene lo stesso lavoro di creazione nella newsroom possa essere inteso come un terzo spazio di apprendimento (Potter, McDougall, 2017), a livello strettamente tematico si rileva che il 29,7% riguarda il primo spazio, ossia la vita quotidiana, il 36,14% il secondo spazio inteso come l'esperienza scolastica, il 34,16% il terzo spazio caratterizzato da una sporgenza oltre le mura scolastiche, verso il territorio e le sue forme di aggregazione collettive (in primis attraverso la petizione online).

Seguendo il costrutto richiamato in apertura, si contrasta la povertà educativa digitale quando l'intervento educativo lavora su tutte e quattro queste differenti dimensioni di uso del digitale: l'accesso, la consapevolezza, le capacità e le conseguenze, come proposto dalla Teoria del cambiamento tramite la Media Literacy di Julian McDougall e Isabella Rega (2022).

L'accesso si ottiene quando il soggetto comprende cosa significhi essere incluso in un ecosistema mediale e acquisisce le competenze per cambiare i propri comportamenti mediali in esso. La consapevolezza – ad esempio nel comprendere come le logiche algoritmiche organizzino le informazioni – viene raggiunta quando si comprende come i media rappresentino il mondo secondo un determinato punto di vista e quale sia lo stato di salute del loro ecosistema. La capacità riguarda il saper usare le proprie competenze mediali per determinati scopi: il coinvolgimento civico, l'impiegabilità, le azioni di attivismo civico digitale e di rilevanza comunitaria. Infine, non è detto che questi usi portino sicuramente a dei risultati positivi che, di conseguenza, non necessariamente sono il risultato di una Media

1 Si considerano solo due newsroom dal momento che Scrittura online e Podcast sono previste al primo anno, Digital Storytelling e Marketing sociale al secondo.

Literacy. Nel modello sperimentato, infatti, l'efficacia non è tanto data dal travaso di conoscenze in modo individuale o dalla distribuzione di dispositivi digitali, ma piuttosto dell'alfabetizzazione mediatica in termini collettivi e di comunità, dal momento che il contrasto alla povertà educativa digitale si attiva quando il gruppo è capace di trasformare le competenze individuali in pratiche sociali e nella costruzione di un vero e proprio design interpretativo e produttivo.

Bibliografia

Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Milano: Mondadori.

Elliott A. (2021). *La cultura dell'Intelligenza Artificiale.* Torino: Codice.

Eugeni R. (2015). *La condizione postmediale.* Brescia: Scholé.

Marangi M. (2021). Protagonismo giovanile e crossmedialità, per favorire la partecipazione sociale. In S. Pasta, M. Santerini (Eds.), *Nemmeno con un click* (pp. 94-106). Milano: FrancoAngeli.

Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results. *QTimes*, *XIV* (4), 236-252.

Marangi M., Pasta S., Rivoltella P.C. (2023). When digital educational poverty and educational poverty do not coincide: sociodemographic and cultural description, digital skills, educational questions. *QTimes*, *XV* (1), 181-199.

McDougall J., Rega I. (2022). Beyond Solutionism: Differently Motivating Media Literacy. *Media Communication, X* (4), 267-276.

Pasta S. (2021a). Postverità e datificazione. Nuove conoscenze e nuove consapevolezze dall'educazione civica digitale. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, *LIX* (1), 51-63.

Pasta S. (2021b). Partecipazione onlife: promuovere l'attivismo degli "spettautori". In S. Pasta, M. Santerini (Eds.), *Nemmeno con un click.* (pp. 81-93). Milano: FrancoAngeli.

Pasta S. (2022). «Pauvreté éducative numérique». Fracture numérique, les mineurs et l'école italienne". In F. Moussa-Babaci, E. Costa-Fernandez, S. Gahar (Eds.), *Éducation et psychologie en temps de crises* (pp. 35-50). Paris: Harmattan.

Pasta S., Marangi M., Rivoltella P.C. (2021). Digital Educational Poverty: A Survey and Some Questions about the Detection of a New Construct. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica* (pp. 697-710), vol. 1.

Pasta S., Rivoltella P.C. (2022a). Superare la "povertà educativa digitale". Ipotesi di un nuovo costrutto per la cittadinanza digitale. In M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti* (pp. 600-604). Lecce: Pensa MultiMedia.

Pasta S., Rivoltella P.C. (Eds.). (2022b). *Crescere onlife. L'Educazione civica digitale progettata da 74 insegnanti-autori.* Brescia: Scholé.

Potter J., McDougall J. (2017). *Digital Media, Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan.

Rivoltella P.C. (2020). *Nuovi alfabeti.* Brescia: Scholé.

Rivoltella P.C. (2022). Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *18* (3), 52-57.

Turkle S. (1997). *La vita sullo schermo*. Milano: Apogeo.

Van Dijck J.A.G.M., Poell T., de Waal M. (2019). *Platform society.* Milano: Guerini.

Orientamento formativo e Progetto di vita

Francesca Pedone
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Palermo
francesca.pedone@unipa.it

1. Introduzione

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha definito l'orientamento come l'insieme di servizi e attività che supportano le persone lungo tutto l'arco della vita nelle scelte educative, formative e occupazionali nonche nella gestione del proprio sviluppo professionale (OECD, 2004).

Il processo di orientamento si configura come una fondamentale componente strutturale del processo formativo di ogni persona lungo tutto l'arco della vita, a partire dall'infanzia, e contribuisce in modo significativo allo sviluppo delle risorse per realizzare interventi efficaci; non si limita, pertanto, come spesso si e portati a credere, alle sole questioni di scelta in momenti cruciali, passaggi tra un grado e l'altro di scolarizzazione e d'istruzione o inserimento lavorativo, ma accompagna l'individuo nell'intero percorso esistenziale.

In riferimento al tema dell'orientamento la ricerca ha, difatti, mostrato come solitamente nella prassi scolastica l'orientamento si esaurisca nell'organizzare momenti informativi rivolti agli alunni delle ultime classi in cui vengono presentate le scuole disponibili sul territorio (Mura, Tatulli, Agrillo, 2021), non attuando, cioè, quella forma di formazione che e, invece, indispensabile se si vogliono promuovere processi inclusivi.

La scuola deve in questa prospettiva ha un compito, specifico che la differenzia dalle altre istituzioni educative, quello di orientare in chiave inclusiva (Friso, Caldin, 2022; Savia, 2018). Tale compito consiste nell'individuare e promuovere quelle competenze che tutti gli alunni dovrebbero possedere per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire esperienze e possibilità, di attribuire significato, di comprendere e identificare le giuste azioni da compiere per il proprio progetto di vita.

2. L'intervento educativo

Il lavoro di progettazione dell'intervento educativo ha preso avvio dalla consapevolezza che ogni alunno, nessuno escluso, può raggiungere importanti traguardi

di competenze attraverso la trasposizione di contenuti di conoscenze in compiti significativi. Questa convinzione ci ha portato, anche attraverso la lettura dei profili delle competenze europee, a scegliere competenze di orientamento, disciplinari e trasversali indispensabili per l'acquisizione dell'autonomia sociale, chiave di volta per la promozione del senso di appartenenza alla comunità (Bocci, 2019). Con questo lavoro abbiamo voluto promuovere un percorso educativo e formativo centrato sullo sviluppo globale e integrale della persona che sia in grado di ottimizzare i saperi e le competenze in vista di un progetto di vita.

Il lavoro di progettazione è stato guidato da alcune domande di fondo cui si è cercato di trovare risposta attraverso una specifica intenzionalità educativa. In particolare, ci si è chiesti quale fosse una via privilegiata per promuovere le competenze di orientamento nell'alunno con disabilità. Questo lavoro documenta quanto fatto in merito alla C.M. n° 3/15, nella quale si fa riferimento esplicito alle «competenze chiave» individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano.

Il percorso progettato è stato attivato all'interno di una classe terza della scuola secondaria di primo grado del capoluogo siciliano con la presenza di un alunno con disabilità CODICE ICF F.84.9 Sindrome Alterazione Globale Dello Sviluppo Psicologico.

Il contesto classe in cui l'alunno è inserito si mostra eterogeneo per provenienza sociale e per livelli di apprendimento. Le difficoltà nella sfera sociale dell'alunno non hanno ripercussioni nella relazione con i pari, perché la classe, attraverso una efficace mediazione svoltasi negli anni, si mostra collaborativa e inclusiva. A fronte dei problemi comportamentali, l'alunno possiede sufficienti prerequisiti di base e segue una programmazione per obiettivi minimi, presenta un apprendimento consapevole legato all'*hic et nunc* creando collegamenti con le conoscenze già possedute e il contesto della vita reale.

Il percorso ha preso avvio dall'elaborazione di rubriche di valutazione relative alle diverse competenze, che si è inteso promuovere. Tali strumenti si sono configurati come un elemento chiave non solo per il momento della valutazione degli apprendimenti, ma anche per il momento della progettazione, poiché attraverso l'elaborazione delle rubriche si è esplicitato il quadro dei risultati attesi su cui impostare la progettazione nel suo insieme. Tale iniziativa è nata dall'esigenza di potere monitorare i livelli di competenza conseguiti dall'alunno con disabilità: in questo modo si è inteso porre l'alunno nella dimensione sociale del diritto di cittadinanza, per consentirgli di sentirsi parte di una comunità in cui gli venga riconosciuto un ruolo e una propria identità.

All'inizio dell'anno scolastico sono stati strutturati test d'ingresso per accertare i livelli posseduti dall'alunno in riferimento alla competenza "imparare ad imparare" che è stata scelta per esemplificare in questa sede l'intero percorso.

Seguendo il modello della progettazione a ritroso (Wiggins, McTighe, 2007), ci si è interrogati in primo luogo su quali fossero gli obiettivi più importanti da raggiungere con la pianificazione per la promozione delle competenze. Contestualmente si è condiviso il percorso con l'intero gruppo classe, facendo leva sul

coinvolgimento dei compagni e, dunque, sugli aspetti affettivo motivazionali. Il secondo passaggio si è concretizzato nella determinazione delle evidenze: prima di progettare le attività e le lezioni, si è pianificata la valutazione.

Ne è seguita una progressione ordinata delle attività, specificamente progettate per soddisfare gli obiettivi individuati nella fase precedente. In questa fase sono state strutturate le rubriche quali strumenti di valutazione delle suddette competenze e risorse per contribuire al cambiamento in senso inclusivo.

La rubrica di valutazione, di tipo olistico (Castoldi, 2016), è strutturata su tre dimensioni che identificano determinati processi chiave che caratterizzano la manifestazione della suddetta competenza: comprensione, elaborazione, transfer della conoscenza. Tali dimensioni sono poi articolate in criteri che definiscono i parametri di qualità in base ai quali si valuta una determinata competenza. Gli indicatori specificano il significato dei diversi criteri in termini di comportamenti osservabili e permettono, così, di disporre di elementi effettivamente rilevabili, perché più concreti, per descrivere i diversi livelli di padronanza. La formulazione degli indicatori ci ha inoltre permesso di analizzare la competenza presa in esame, effettuando il passaggio da un livello astratto ad un livello di maggiore concretezza. Gli indicatori sono stati, infine, declinati su una scala a quattro livelli utilizzando gli stessi aggettivi previsti dal modello di certificazione delle competenze (iniziale, base, intermedio, avanzato), poiché si è ritenuta la soluzione più adeguata in relazione alla valutazione delle competenze trasversali e rispecchia la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo.

Nella terza fase, tenuto conto delle competenze in ingresso e degli obiettivi da raggiungere, è stata elaborata una sequenza di attività finalizzata all'elaborazione, da parte dell'intero gruppo classe, di un opuscolo per la promozione turistica della Sicilia. Si precisa che gli obiettivi di apprendimento previsti nella progettazione delle attività sono riferiti alle Indicazioni Nazionali 2012 e 2018 relative al Curricolo della scuola secondaria di primo grado, da un lato rivisitati e adattati al potenziale di apprendimento dell'alunno disabile con alterazione globale dello sviluppo psichico in possesso di abilità di apprendimento di base e, dall'altro lato, tenendo conto dei livelli di competenza esplicitati nelle rubriche di valutazione.

A partire da ottobre 2020 e fino alla fine di maggio 2021, è stata pianificata una sequenza di attività specifiche per la realizzazione del prodotto finale. Queste attività sono state suddivise in cinque fasi: valutazione delle competenze iniziali, acquisizione dei contenuti disciplinari, studio dei testi selezionati, somministrazione di compiti autentici come strumenti di valutazione del livello di competenza raggiunto, e infine la stesura dell'opuscolo e la sua presentazione ai compagni di classe. Si è scelto di lavorare con i compiti autentici perché attraverso di essi è possibile rilevare la dimensione oggettiva della competenza, ovvero le evidenze osservabili, che rivelano la padronanza dell'alunno rispetto alla competenza attesa. Questi compiti consentono a tutti gli studenti di utilizzare le proprie conoscenze, abilità e disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e collegati a contesti reali.

3. Risultati e riflessioni conclusive

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di identificare i cambiamenti verificatisi sia nell'alunno con disabilità che nell'intero gruppo classe. I momenti di valutazione sono stati anche utilizzati come occasione per apportare modifiche al piano di lavoro.

Attraverso le valutazioni, è stato riscontrato un generale miglioramento nell'apprendimento dell'alunno in tutte le aree esaminate e, allo stesso tempo, sono stati individuati margini di miglioramento per il futuro. Sulla base di questi risultati, sono stati formulati ulteriori obiettivi e sono stati forniti stimoli e suggerimenti per aiutare tutti gli alunni a migliorare nel loro studio. Un approccio dinamico alla valutazione ha consentito alle insegnanti di differenziare il livello di complessità delle prove e di documentare i problemi e le difficoltà riscontrate dagli alunni, in particolare dall'alunno con disabilità, indicando il tipo di supporto fornito per aiutarlo, registrare la risposta e rilevare se e quando la difficoltà è stata superata. Ciò ha permesso all'alunno con disabilità di confrontarsi con prestazioni molto vicine al mondo reale, consentendo alle insegnanti di gestire situazioni connesse alla didattica e alle discipline curriculari. Un ulteriore vantaggio è derivato dalla varietà di situazioni di lavoro in cui lo studente con disabilità si è trovato ad operare, sia da solo che in coppia, in piccoli e grandi gruppi, consentendogli di sperimentarsi in una molteplicità di contesti relazionali che può incontrare nella vita di tutti i giorni.

Il progetto che è stato portato avanti si è basato sulla convinzione che per costruire una scuola inclusiva è essenziale che gli insegnanti diventino agenti strategici nei processi di inclusione scolastica e sociale. Ciò significa che devono essere in grado di affrontare con successo le sfide rappresentate dalla diversità degli studenti e dalla necessità di un apprendimento continuo. L'obiettivo dell'inclusione è quello di trasformare i sistemi educativi e le pratiche didattiche in modo da soddisfare le diverse esigenze degli studenti, garantendo loro l'apprendimento, la piena partecipazione e la libertà.

Bibliografia

Amatori G. (2022). Orientamento e vita affettiva: Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita. *Studium Educationis*, 1, 102-109.

Bocci F. (2019) Politiche scolastiche per l'inclusione. in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 545-559). Lecce: Pensa MultiMedia.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze.* Roma: Carocci.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 1, 48-56.

Mura A., Tatulli I., Agrillo F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, *20*(2).

OECD (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris-Luxembourg: OECD Publishing European Communities.
Savia G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli Studi di Catania*, 17, pp. 115.
Wiggins G.P., McTighe J. (2007). *Understanding by Design.* Alexandria (VA): ASCD.

Giochi musicali e metafonologia per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura dei bambini con bisogni educativi speciali. Una ricerca quasi-sperimentale

Amalia Lavinia Rizzo
Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it

1. Lo sviluppo della lettura e della scrittura

Lo sviluppo della *via fonologica* e, successivamente, della *via lessicale* è fondamentale per imparare a leggere (Coltheart, 1978; Dehaene, 2009). La via fonologica consente la transcodifica sequenziale dei singoli grafemi in suoni alfabetici/fonemi, la via lessicale si struttura grazie alla memorizzazione della forma ortografica della parola nel lessico mentale che consente di riconoscere le parole evitando le operazioni sequenziali di conversione sonora dei singoli grafemi. La scrittura traduce il linguaggio orale in parola scritta mediante segni convenzionali ed è un gesto altamente specializzato che si sviluppa parallelamente all'evoluzione cognitiva e psicomotoria dei bambini (Ferreiro, Teberosky, 1985).

La presenza in età prescolare di difficoltà linguistiche, percettive, visuo-spaziali, motorio prassiche e relative alle funzioni esecutive rappresenta un segnale di rischio rispetto allo sviluppo dei prerequisiti necessari ad automatizzare i processi di lettura e scrittura, compiti complessi che richiedono risposte specifiche, un monitoraggio continuo e un livello di attenzione elevato.

2. I pre-requisiti per imparare a leggere e a scrivere: l'importanza della scuola dell'infanzia

Il prerequisito principale della letto-scrittura è rappresentato dal possesso delle *phonological skills*, unitamente a: vocabolario, discriminazione uditiva e visiva, ritmo, funzioni esecutive, funzioni adattive e motivazione (Cornoldi et al., 2012; Goswami et al., 2002; Melby-Lervåg et al., 2012). La loro assenza rappresenta un segnale di rischio che necessita di grande attenzione nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia in cui non è previsto effettuare invii al servizio specialistico per un sospetto di DSA, ma durante la quale è necessario creare le migliori basi per il successo scolastico e formativo, senza precorrere le tappe dell'insegnamento della letto-scrittura, ma proponendo sistematicamente attività utili a sviluppare i prerequisiti dei successivi apprendimenti formali (DM 5669/2011). In età prescolare, garantire l'acquisizione di suddetti prerequisiti di lettura e scrittura è un presup-

posto irrinunciabile per la crescita e il successo formativo di tutti i bambini, con una particolare attenzione a coloro che presentano bisogni educativi speciali. Il mancato possesso di tali requisiti all'inizio della scuola primaria, infatti, rappresenta un gap difficile da recuperare, in quanto la lettura e la scrittura occupano un posto estremamente significativo nel processo di crescita personale, scolastica e sociale di ciascuno.

3. La musica per lo sviluppo dei pre-requisiti di lettura e scrittura

L'impiego del gioco musicale senso-motorio, simbolico e di regole (Delalande, 2001) nella scuola dell'infanzia rappresenta una strategia promettente a sostegno dello sviluppo di tutti i citati pre-requisiti di lettura e scrittura (Rizzo, 2021, 2023). L'efficacia dell'impiego sistematico della musica per potenziare le abilità di lettura è sostenuta da numerosi studi (Rizzo, Pellegrini, 2021) e, dunque, appare ragionevole ipotizzare che l'unione di attività ludico-musicali e attività metafonologiche potenzi l'efficacia di queste ultime. Soprattutto in caso di bisogni educativi speciali, infatti, agendo anche a supporto della motivazione, la musica consente di: "sviluppare la discriminazione uditiva e il riconoscimento delle qualità dei suoni (lunghi-corti, forte-piano, acuto-grave, uguali-diversi, chiaro-scuri, ecc.); migliorare l'uso consapevole della voce e il linguaggio orale; riconoscere le rime; strutturare la percezione ritmica e la scansione sillabica; promuovere la comprensione di testi di filastrocche, canti e storie sonore; sviluppare le prassie e la motricità fine (Rizzo, 2023, pp. 386-387).

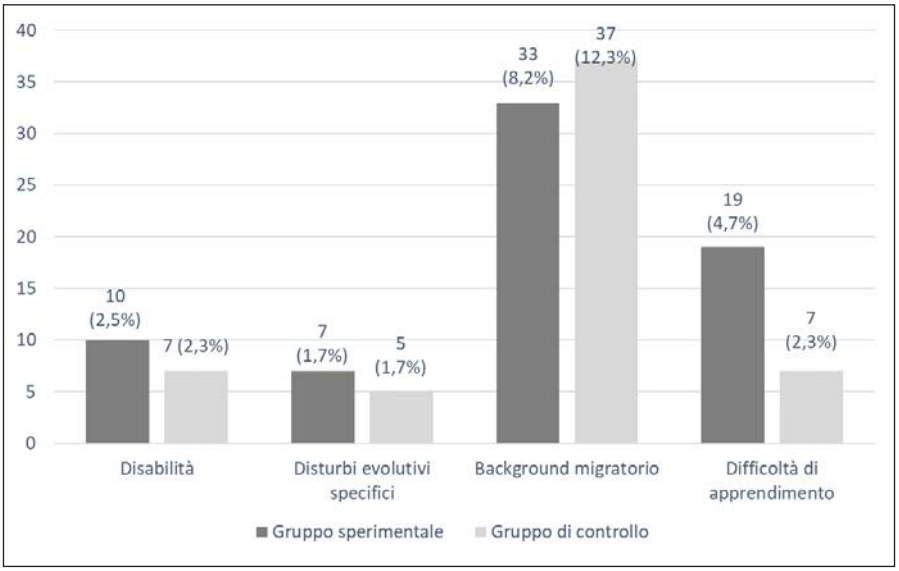
4. La ricerca

Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha finanziato una ricerca biennale (2021-2022) volta allo sviluppo dei prerequisiti di lettura e di scrittura dei bambini che presentano segnali di rischio, inserendo sistematicamente il gioco musicale nella progettazione educativa delle insegnanti.

I principali obiettivi di ricerca sono:

- elaborare un kit educativo di impiego inclusivo di attività metafonologiche e di giochi musicali per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e di scrittura nella scuola dell'infanzia che tenga conto dell'evidenze scientifiche;
- formare gli insegnanti della scuola dell'infanzia;
- sperimentare l'applicabilità del kit;
- verificare i risultati;
- ottimizzare il kit ed elaborare un modello *benchmark* di intervento educativo per la fascia 3-6.

Il progetto segue una metodologia di disegno quasi sperimentale ed è condotto nell'ambito dell'approccio dell'*Evidence Based Improvement Design/EBID* (Calvani, Marzano, 2020) proposto da SApIE. Il campione è formato da 24 scuole dell'infanzia, per un totale di 86 sezioni, 702 bambini di 5 anni e 142 insegnanti. In 17 sezioni sperimentali e in 14 sezioni di controllo sono presenti bambini con bisogni educativi speciali (Graf. 1).



Graf. 1: Distribuzione dei bambini con bisogni educativi speciali coinvolti della ricerca (V.A. e %)

Gli strumenti di ricerca somministrati in fase di pre e port test sono: Test *IPDA/Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento* (Terreni et al., 2022); Test *CMF/Valutazione delle competenze metafonologiche* (Marotta *et al.*, 2008); Test *PMMA/ Primary Measures of Music Audiation* (Gordon, 1979); Questionario *Rilevazione delle variabili di contesto, dell'autovalutazione delle Soft skills e del livello di inclusività*. I test sono standardizzati e utilizzabili da docenti e educatori, il questionario è stato costruito dal gruppo di ricerca (Rizzo et al., 2023).

5. La formazione degli insegnanti

Data la necessità di dover sostenere insegnanti privi di una competenza musicale specifica, sono state previste 30 ore di formazione, organizzata con 10 ore proposte con modalità massiva prima dell'inizio dell'anno scolastico, con incontri mensili e mediante una serie di video e audio esplicativi. Per facilitare le insegnanti, il calendario è stato inserito in un drive condiviso e, per ciascuna attività, è stato pre-

disposto un collegamento alla scheda descrittiva da cui si accede ai video e agli audio (Fig. 1).

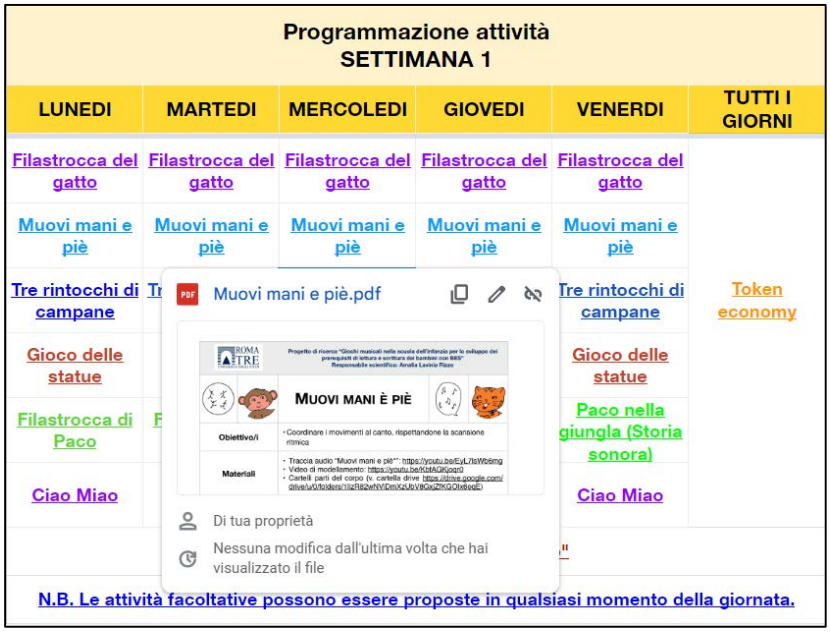


Fig. 1: Calendario interattivo delle attività caricato sul Drive a disposizione delle insegnanti

6. Conclusioni

Tutte le scuole completeranno le attività entro la fine del mese di aprile 2023 e i risconti avuto fin ora sulla base delle osservazioni delle insegnanti sono entusiastici, seppure con la rilevazione di una serie di criticità a carattere organizzativo a cui nelle varie sedi, si è cercato di far fronte e che verranno analizzate ai fini dell'ottimizzazione del modello. A conclusione del lavoro, si auspica una correlazione tra il potenziamento dei prerequisiti di letto-scrittura e il miglioramento delle abilità musicali dei bambini, con una significativa diminuzione delle difficoltà di apprendimento nelle sezioni sperimentali. Inoltre, si procederà con la messa a punto di un kit educativo ottimizzato che tiene conto delle componenti fondamentali su cui risulta basarsi l'efficacia del percorso educativo complessivo, delle possibili varianti consentite e delle avvertenze a cui occorre attenersi e gli eventuali ulteriori punti residui di incertezza e criticità (Rizzo, 2023).

Bibliografia

Calvani A., Marzano A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83.

Coltheart M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. *The science of reading: A handbook*, *6*, 23.

Cornoldi C., Molin A., Poli, S. (2002). *Allenare la discriminazione uditiva.* Firenze: Giunti.

DM 5669/2011. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.

Dehaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Novara: Raffaello Cortina.

Delalande F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.

Ferreiro E., Teberosky A. (1985). *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti.

Gordon E.E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation.* Chicago: GIA.

Goswami U., Thomson J., Richardson U., Stainthorp R., Hughes D., Rosen S. (2002). *Amplitude envelope onsets and developmental dyslexia: A new hypothesis*. Proceedings of the National Academy of Sciences USA, *99*(16)*,* 10911-10916.

Marotta L., Trasciani M., Vicari S. (2008). *Test CMF. Valutazione delle competenze metafonologiche.* Trento: Erickson.

Melby-Lervåg M., Lyster S.A.H., Hulme C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, *138*(2), 322-352.

Rizzo A.L. (2021). *Giochi musicali e disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Roma: Carocci.

Rizzo A.L. (2023). Potenziare l'educazione metafonologica e il gioco musicale per lo sviluppo dei prerequisiti di lettura e scrittura in una prospettiva inclusiva. Una sperimentazione nella scuola dell'infanzia. *QTimes*, *1*(1), pp. 381-394.

Rizzo A.L., Traversetti M., Sapuppo F., Chiaro M. (2023). Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia. In A. La Marca, A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 531-544). Lecce: Pensa MultiMedia.

Rizzo A.L., Pellegrini M. (2021). L'efficacia della musica a scuola: una rassegna delle evidenze. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 24, 173-192.

Terreni A., Tretti M.L., Corcella P.R., Cornoldi C., Tressoldi P.E. (2022). *Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*. Trento: Erickson.

NEET e dispersione scolastica: dalla lettura ermeneutica *di alcuni* a un pensiero pedagogico *per tutti*

Grazia Romanazzi
Ricercatrice - Università degli Studi di Macerata
grazia.romanazzi@unimc.it

1. Premessa

Nell'ultimo triennio, intenti ad arginare i rischi per la salute pubblica, abbiamo sottostimato gli esiti nefasti della pandemia da Covid-19, inverati in ambito economico e sociale, a cui gli attuali piani strategici di ripresa e resilienza stentano a porre rimedio.

In Italia, la pregressa vulnerabilità dei giovani ha ulteriormente rallentato il percorso di transizione all'età adulta e all'indipendenza economica.

La questione non è nuova nel Bel Paese, dove una "cultura iperprotettiva" legittima gli under 25 a prolungare la coabitazione con le famiglie di origine. Queste fungono da veri e propri "ammortizzatori sociali" in caso di difficoltà, di proseguimento degli studi e, finanche, di procrastinazione delle responsabilità proprie dell'età adulta.

Emerge un'intrinseca contraddizione socio-culturale: la negligenza nei confronti del delicato passaggio dalla scuola al lavoro non soltanto dei giovani che non trovano impieghi adeguati ai livelli di formazione e specializzazione acquisiti, ma anche di coloro i quali sono professionalmente meno qualificati e non dispongono di "famiglie-cuscinetto". Sarebbero questi ultimi a necessitare maggiormente delle misure preventive, che in Italia, stanti le lungaggini anagrafiche del fenomeno, già in epoca pre-pandemica estendevano il range temporale europeo, compreso tra i quindici e i ventiquattro anni, fino ai ventinove.

Nel contesto italiano, dunque, la pandemia ha "sospeso" una progettualità giovanile di per sé precaria fin dagli anni Novanta del '900, quando sono stati tipizzati i NEET: i giovani, in specie meridionali, in cerca di occupazione; gli "inattivi" e "scoraggiati" nella ricerca di una collocazione professionale, pure desiderosi di lavorare; i "disinteressati"; gli impiegati nel "lavoro sommerso" e nelle attività informali di cura, quali le donne, vittime di un welfare pubblico di stampo familista; non da ultimi, i giovani che abbandonano precocemente gli studi (Bonanomi, Rosina, Cattuto, Kalimeri, 2017).

2. La dispersione scolastica: un fattore predittivo per i NEET?

L'improvvida fuoriuscita dal sistema educativo e formativo ha recentemente assunto dimensioni tali da delineare un indicatore, noto quale "Early leavers from education and training", che stima la percentuale di giovani tra i diciotto e i ventiquattro anni con un livello di istruzione secondaria inferiore che non frequentano alcun corso di formazione, formale o non formale, da almeno quattro settimane[1].

Sebbene il riferimento europeo indichi una generale diminuzione dell'indicatore (dal 13% del 2011 al 10% del 2021), l'Eurostat rileva un gap consistente con la soglia del 9%, che il Consiglio dell'UE stabilisce di raggiungere entro il 2030.

Per l'Italia, dove l'indicatore è al 12,7%, il traguardo europeo appare lontano (Save the Children, 2022).

Si palesa una preoccupante concomitanza tra l'aumento della povertà assoluta tra i minori – dal 13,5% del 2020 al 14,2% del 2021 (Save the Children, 2022) – e la povertà educativa.

Quest'ultima, nota quale "dispersione implicita" (Rilevazione Nazionale degli Apprendimenti 2021-2022), stratifica la società italiana sulla base di discrepanze statisticamente significative tra Nord e Sud, a scapito di quest'ultimo, e direttamente proporzionali alla progressione dei gradi scolastici.

L'Istat (2022) stima che il 9,7% dei diplomati italiani non abbia il livello di competenze minime, nella comprensione della lingua scritta, in matematica e inglese, per affrontare un percorso universitario o professionale. "Questi giovani si trovano in una condizione non molto differente da quella di coloro che la scuola l'hanno abbandonata. Essi sono altrettanto a forte rischio di marginalità sociale" (p. 65). La scuola, in tali casi, risulta inadempiente rispetto al compito di garantire "a tutti i minori le opportunità di *apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni"* (Save the Children, 2022, p. 3).

Specularmente, gli studenti con i livelli di apprendimento più bassi e a maggiore rischio di dispersione scolastica provengono da famiglie economicamente deprivate o socialmente marginali.

La scuola italiana continua a pagare alcuni errori o vizi formali del passato, quali i numerosi tagli della spesa pubblica destinata all'istruzione e alla formazione o riqualificazione dei docenti, alla costruzione o ristrutturazione degli edifici scolastici e alle dotazioni strumentali più recenti.

La rete territoriale tra i servizi istituzionali ed extra-scolastici ha, da sempre, maglie troppo larghe, di qualità e quantità non adeguate alle richieste: basti pensare al *mismatch* tra l'offerta pubblica e privata dei servizi educativi per la prima infanzia e la richiesta, proveniente dalle famiglie, soddisfatta soltanto per il 27,2% nel 2020/21 (Istat, 2022); alle carenze del tempo pieno e del servizio mensa, che rendono la giornata scolastica degli alunni poco conciliabile con i ritmi lavorativi ge-

1 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

nitoriali; all'iniquità della distribuzione regionale e dislocazione locale delle attività ludico-ricreative di qualità, che, talvolta, ne rendono elitaria la fruizione ecc.

La dispersione scolastica profila all'orizzonte della comunità giovanile italiana il tasso più elevato d'Europa di NEET: il 25,1% di giovani tra i quindici e i trentaquattro anni, a prevalenza femminile, che non studiano, non lavorano e non fanno formazione (Eurostat, 2022).

Il fenomeno appare di natura multidimensionale: per un verso, determinato dalla scelta personale di abbandonare precocemente la scuola – decisione innescata dalla sfiducia nell'"utilità" dell'istituzione formativa e dall'insuccesso scolastico: una vera e propria mina che fa deflagrare l'autostima degli studenti –; per altro verso, dal senso di perdita relazionale, derivante della "rottura del patto formativo, nella sua dimensione pedagogica ma anche di scambio intergenerazionale" (Biondo, Patalano, Rotondo, 2022, p. 48).

Nel 1997, la Legge n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* (G.U. Serie Generale n. 207 del 05-09-1997), nello sforzo di superare il mero riconoscimento dei diritti dei minori e in vista della promozione degli stessi a tutela del benessere olistico di ciascuno, già propugnava la diffusione di una rinnovata cultura dell'infanzia e dell'adolescenza: avveduta delle peculiari esigenze delle giovani personalità in evoluzione e predittiva di un eventuale disagio piuttosto che curativa di una patologia sociale.

3. Educare alla "sostenibilità sociale"

Pedagogicamente, l'approccio ecosistemico (Bronfenbrenner, 1979/1981) consente di analizzare il fenomeno in oggetto nella pluralità dei livelli interessati e nella complessità relazionale che li interconnette.

La prima e fondamentale interazione avviene tra persone: orizzontalmente, tra pari, come pure, nella verticalità intergenerazionale, tra adulti e ragazzi.

In ogni caso, la capacità di ascolto e osservazione reciproca predispone al riconoscimento dell'altro nella propria irripetibile, irriducibile e inviolabile identità (Frabboni, 2013).

Parimenti determinante è lo scambio dinamico tra persone e ambiente, con le opportune accezioni e distinzioni tra i contesti: familiare, scolastico, territoriale e sociale più ampio.

Affinché i fenomeni della dispersione scolastica e della categorizzazione dei NEET non incancreniscano la società, le politiche giovanili potrebbero convergere, sinergicamente, in una direzione preventiva di "orientamento primario e trasversale", rivolto a tutti gli studenti e calibrato, a ciascun grado scolastico, sulle capacità medie di lettura ermeneutica e significazione della realtà.

Il benessere dei bambini e degli adolescenti comprende la salute, la sicurezza, la cura educativa, l'istruzione, la partecipazione democratica, l'eguaglianza di genere.

Si tratta di una questione culturale e precipuamente pedagogica; dunque, non può essere relegata o liquidata quale "affare di Stato".

La società tutta detiene il compito e la responsabilità di prendere in carico la progettualità dei giovani, a partire da un'istruzione di qualità, inclusiva e in grado di garantire le migliori opportunità di realizzazione e autodeterminazione, distribuendole equamente e agevolandone l'accesso e la fruibilità, come previsto dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta dalle Nazioni Unite.

In tal senso, le relazioni infra e inter-sistemiche delineano una comunità educante rispetto a un'auspicabile "sostenibilità sociale".

Bibliografia

Biondo D., Patalano R., Rotondo C. (Eds.). (2022). *Psicoanalisi a scuola. Valutare e prevenire la dispersione scolastica*. Manziana (Roma): Vecchiarelli.

Bonanomi A., Rosina A., Cattuto C., Kalimeri K. (2017). Giovani che non studiano e non lavorano: un ritratto inedito che integra dati di indagine e *social media data*. In Istituto Giuseppe Toniolo (Ed.), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2017* (pp. 45-70). Bologna: Il Mulino.

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (trad. it. 1981).

Frabboni F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.

Istat (2022). *Rapporto SDGs 2022. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica.

Rilevazione Nazionale degli Apprendimenti 2021-2022. Retrived April 17, 2023, from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf.

Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*. Roma: Save the Children Italia

L'inclusione dell'infanzia disagiata nel segmento educativo 0-6 anni. Dalla vulnerabilità al benessere

Maria Grazia Simone
Professoressa Associata - Università eCampus
mariagrazia.simone@uniecampus.it

1. Bambini in condizione di disagio. Una sfida che può diventare paradigmatica

Quando si discute del bambino1 in condizione di disagio e di marginalità sociale ci si trova dinanzi ad un'ampia casistica: dai bambini che vivono in realtà familiari e sociali marginali consolidate e quindi esposti ad una vulnerabilità "socialmente determinata"(MLPS, 2017, p.7); a bambini non economicamente indigenti, e però privi di validi riferimenti genitoriali e quindi in condizione di povertà affettiva ed educativa; abbiamo anche bambini collocati dall'autorità giudiziaria minorile, per ragioni di tutela, in strutture residenziali per l'infanzia a rischio; bambini di altra origine culturale, figli di madre sola disagiata; bambini con disabilità, con scarse prospettive di inclusione sociale e scolastica...

Se è vero che la marginalità infantile è un fenomeno sottile e multiforme oltre che complesso perché "è povero non soltanto il bambino indigente, privo di mezzi economici, ma anche colui che vive in situazioni socio-culturali connotate da benessere, e non dispone di strumenti simbolici, di stimoli culturali adeguati, di risorse affettive valide in grado di supportarlo nella sua crescita, per questo esposto a forme di abbandono psicologico, educativo, morale" (Simone, 2020, p. 604), allora possiamo davvero dire, che accettare la sfida che viene dalla vulnerabilità del bambino è sicuramente un compito ineludibile e può anche diventare un nuovo paradigma della cura educativa, ovvero un insieme di regole che coinvolgono l'intero corpo sociale, emancipano la convivenza e conferiscono dignità alla persona.

In primo luogo occorre far emergere il problema. Gli operatori lo riconoscono facilmente. In ambiente scolastico questi bambini presentano difficoltà relazionali ed emotive (Trevarthen, 1979), che penalizzano il rapporto con i pari, possono sviluppare quadri evolutivi a rischio (McPhillips, Jordan Black, 2007), spesso collegati a problematiche di disabilità, di ritardo mentale, ecc. Per loro, tuttavia, ci si muove con grandi difficoltà e senza grandi supporti. Qualche volta, il poco che si fa, tende paradossalmente a mascherare il problema, come accade quando la vulnerabilità viene associata alla vasta area dei soggetti BES, per disporre almeno di collaudate procedure d'azione e di esperienze più consolidate, ma ci colloca inevitabilmente in posizione vicina alla disabilità certificata da attestazione medica.

Perdiamo lo specifico del disagio sociale, anche se – occorre dirlo – questa condizione sovente agisce con effetto frenante rispetto allo sviluppo psico-fisico e al benessere globale. Occorre non arrivare a tanto, intervenendo con specifiche premure:

In primo luogo occorre dare sfogo naturale all'egocentrismo infantile e far capire a ciascun bambino di essere davvero al centro, in tutti i sensi: al centro delle attenzioni educative della propria famiglia, intesa e come luogo di riconoscimento affettivo e come base sicura (Bowlby, 1989) per esplorare il mondo; al centro dell'agire didattico dei propri educatori; della scuola come istituzione educativa, dell'interesse dei propri compagni, del sostegno del gruppo sociale, del territorio, degli stakeholders e dei decisori.

In secondo luogo bisognerebbe iscrivere tutti gli sforzi in una cornice che, parafrasando quel che diceva Ianes per i soggetti con disabilità (Ianes, 2006), potrebbe dirsi "quotidiana normalità". Chi conosce davvero questi bambini, sa bene quanto essi traggano beneficio da routine chiaramente scandite, da figure educative coerenti, presenti, partecipi, da un contesto scolastico e sociale supportante il loro sviluppo: "è proprio nella relazione stabile, significativa, capace di cura che i bambini scoprono un'affidabilità di legami che costituisce la matrice essenziale ed irrinunciabile per procedere nella scoperta di sé e del mondo, la base sicura dalla quale possono partire lo slancio e la naturale apertura verso gli altri" (MI, 2022, p.12).

In prospettiva paradigmatica va rivista la recente, utile evoluzione dei servizi educativi 0-6 e va riconsiderato il Rapporto Early Childhood Education and Care (ECEC), andando anche oltre le Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei (MI, 2021) e gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (MI, 2022). È stato utile avviare la trasformazione dei servizi educativi per l'infanzia da luoghi di mera vigilanza e assistenza a presidi educativi a tutti gli effetti, in cui si possono vivere esperienze di apprendimento, di gioco, di relazionalità e di creatività imprescindibili per lo sviluppo umano, diventando destinatari privilegiati di specifiche premure. Ci chiediamo se non sia il caso di approfondire tutto questo in una prospettiva che incida direttamente sull'organizzazione complessiva dei nidi e della scuola dell'infanzia attraverso criteri quali:

– *Osservazione educativa sistematica*
  Come sostengono gli Orientamenti Nazionali, "la pratica osservativa, rafforzata dall'intenzionalità educativa, sostiene l'educatore nell'esercitare un pensiero interrogativo-riflessivo che può portare a rallentare o a sospendere la risposta immediata, a limitare agiti e condotte abitudinarie, gesti frettolosi, interventi inutili e inopportuni per interrogarsi sulla reale richiesta del bambino" (MI, 2022, p. 30). L'osservazione educativa del comportamento infantile è sempre intenzionale, sistematica e globale (Baumgartner, 2017). Ricordiamo che nel segmento educativo 0-6, anche i bambini possono osservare gli adulti con uno sguardo interessato e interrogante (Simone, 2019) di cui sono capaci.

– *Ampia relazionalità verticale e orizzontale*
  Nel segmento educativo 0-6 anni, il bambino impara a strutturare un fascio di relazioni con i pari e con gli adulti di riferimento. Può beneficiare di un ascolto empatico, continuo e non giudicante, attraverso il quale l'educatore elabora una conoscenza approfondita di ciascun bambino, delle sue specificità e dei suoi personali bisogni, e così lo sostiene nel cammino di acquisizione di nuove abilità e di sviluppo delle competenze.
– *Presa in carico della famiglia*
  Viene fornito un efficace supporto al bambino e congiuntamente anche alla sua famiglia, che ha bisogno di indicazioni per riflettere e maturare nel suo ruolo. Il genitore, in questo contesto, può trarre giovamento dal confronto con gli educatori e con gli altri genitori, attivare scambi produttivi ed arricchenti e sviluppare nuove abilità relazionali.

Nello specifico, occorre poi:

– Favorire il più ampio e generalizzato accesso ai servizi educativi per la prima infanzia. In gran parte del territorio si riscontrano oggettivi problemi di sostenibilità economica, ed una oggettiva scarsità dell'offerta. Sarebbe auspicabile un più deciso sviluppo di adeguate politiche socio-educative generalizzate, a cominciare da quelle che possono connotarsi come supporto ai nuclei svantaggiati.
– Assicurare la qualità. Più bassa è l'età degli utenti, più attenta si deve fare l'offerta dei servizi. Più fragile è la condizione, più costante deve farsi l'attenzione verso la qualità del servizio. La nuova identità del segmento educativo 0-6 determina la necessità di una formazione di qualità dei coordinatori pedagogici, degli educatori e delle insegnanti (Commissione Europea, 2014), di taglio accademico e con una specializzazione in tema di vulnerabilità.
– Offrire il meglio. La cura educativa deve davvero intendersi come "fabbrica dell'essere" (Mortari, 2006), nella consapevolezza che il bambino vulnerabile, spesso già provato dalla vita, attraverso le premure a lui riservate impara a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo (Simone, 2020).

L'infanzia svantaggiata richiede una cura particolare da parte degli adulti educatori "che devono possedere competenze culturali di base ed esperienze anche relative all'intervento con i bambini più vulnerabili, da aggiornare costantemente, per favorire condizioni contestuali adeguate e rispondenti alle diverse specificità e bisogni" (MI, 2022, p.7).

2. Per un servizio inclusivo ed accogliente

Ciascun bambino ha diritto alla propria unicità e irripetibilità già a partire dai primissimi anni di vita, in famiglia, nell'ambiente sociale, nella scuola, beneficiando di una progettualità educativa di qualità.

I servizi educativi 0-6 anni rappresentano un presidio fondamentale per promuovere e salvaguardare i diritti infantili (MI, 2022). Sono anzi, una risorsa fondamentale per i bambini provenienti dai contesti svantaggiati che, secondo la concezione di Don Milani, dovrebbero poter avere di più, proprio perché partono da risorse familiari e contestuali esigue.

Al loro interno va allestito un ambiente educativo inclusivo mediante la presenza e l'intervento di educatori preparati, accoglienti ed empatici, che sappiano rendere i piccoli e le loro famiglie effettivi protagonisti del servizio in un percorso di alleanza educativa e di continuità anche con i segmenti educativi successivi.

Se si educa rispondendo ai bisogni dei più vulnerabili, si sta di fatto rispondendo ai bisogni di tutti, si sta lavorando per la diffusione di una cultura del bambino e dei suoi diritti e si stanno strutturando i presupposti per pensare, volere e costruire un mondo migliore, caratterizzato da maggiore inclusione e più diffusa giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

Baumgartner E. (2017). *L'osservazione del comportamento infantile*. Roma: Carocci.

Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, tr. it, Milano: Raffaello Cortina.

Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care.*

Ianes D. (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali.* Trento: Erickson.

McPhillips M., Jordan-Black J.A. (2007). Primary reflex persistence in children with reading difficulties (dyslexia): A cross-sectional study. *Neuropsychologia*, 45, 748-754.

MI, Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*.

MI, Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.*

MLPS, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.

Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.

Simone M.G. (2019). *Lo sguardo. Percorsi per l'educazione dell'infanzia*. Bari: Progedit.

Simone M.G. (2020). Il disagio sociale infantile e la comunità educativa di accoglienza. Strategie educative di promozione del benessere. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 603-612.

Trevarthen C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech. The beginning of Human Communication* (pp. 149-169). Cambridge: Cambridge University Press.

L'inclusione degli allievi con BES e la didattica per la comprensione del testo in classe terza di scuola primaria. Un disegno di ricerca quasi sperimentale sull'impiego del reciprocal teaching

Marianna Traversetti
Professoressa Associata - Sapienza Università di Roma
marianna.traversetti@uniroma1.it

1. L'inclusione nelle classi italiane

L'aprirsi della scuola a nuove capacità di organizzare le risorse umane e materiali di cui dispone appare urgente, in quanto l'attuale assetto presenta numerose criticità che pongono gli allievi con bisogni educativi speciali-BES a rischio di esclusione e, sostanzialmente, di insuccesso scolastico e formativo. La situazione di *full inclusion* implica duqnue un grande impegno per la costruzione di contesti ricchi di "fattori ambientali" (Who, 2001, 2017) facilitanti dell'apprendimento e della partecipazione di ciascun allievo, attraverso l'impiego sia di una didattica capace di ridurre il drop out anche degli allievi con BES, sia di un approccio epistemologico e metodologico in grado di fornire risposte concrete a problemi emergenti sia di strategie didattiche efficaci (Slavin, 2020), capaci di rispondere all'eterogeneità (Mitchell, Sutherland, 2022) delle classi italiane.

2. Il problema della comprensione del testo per tutti e per gli allievi con BES

Tra i problemi più emergenti, spicca quello della comprensione del testo, da parte degli studenti italiani (OECD, 2019), che si collocano 10- 15 punti al di sotto della media europea; ciò induce a pensare che gli insegnanti delle scuole italiane non riescano pienamente a mobilitare le strategie cognitive e metacognitive degli allievi in modo tale da condurli alla comprensione del testo. È quindi necessario che gli insegnanti acquisiscano una padronanza specifica delle strategie efficaci finalizzati a tale scopo. Ma spesso la possibilità, per gli allievi con BES, di acquisire le abilità necessarie alla comprensione del testo è sottostimata, tanto dagli insegnanti quanto dai ricercatori, infatti, gli allievi con BES vengono generalmente coinvolti in processi di apprendimento che non vanno al di là della semplice lettura di istruzioni. Diversi studi mostrano, invece, come gli allievi con BES possano imparare a decodificare le parole e a comprendere testi narrativi ed espositivi. E, ancor di più, che la comprensione del testo, per gli allievi con BES: facilita la co-

municazione vis a vis; aiuta l'inserimento sociale tra i pari senza BES; ha un impatto positivo sulla loro salute e sulle loro possibilità lavorative.

3. Il progetto di ricerca

Il progetto è mirato ad offrire risposte chiare al problema di aumentare la capacità di comprendere il testo scritto (OECD, 2019) nelle classi terze di scuola primaria del territorio nazionale e coniuga formazione degli insegnanti e applicazione della strategia didattica del reciprocal teaching-RT (Palincsar, Brown, 1984), che presenta un alto effetto di efficacia nell'ottica *evidence based education* (ES=0,74, Hattie, 2016). Essa è una strategia multipla che si articola in quattro strategie singole, quali: *Predicting, Claryfing*, *Questioning* e *Summarising*. Il progetto ha proseguito la sperimentazione RC-RT in classe quarta, già conclusa da SApIE (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), che ha rilevato un ampio effetto medio di efficacia (Morris, 2008), ES d ppc2 = 0.54. Rispondendo alle indicazioni offerte dagli insegnanti partecipanti alla ricerca, si è predisposto il kit didattico anche per classe terza (Rizzo, Traversetti, 2021; Traversetti, Rizzo, 2022). Le domande di ricerca sono state le seguenti: il RT può migliorare la capacità di comprendere il testo degli allievi di classe terza a sviluppo tipico e di coloro i quali presentano uno o più BES? Il Corso di formazione è stato adeguato all'applicazione del RT in classi terze frequentate anche da allievi con BES? È stato predisposto un disegno di ricerca quasi sperimentale (Trinchero, 2002), con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva ed altri BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza. La formazione degli insegnanti si è articolata in n. 5 incontri on line, per complessive n. 10 ore; a cui si sono aggiunti incontri face to face e colloqui telefonici, su richiesta degli insegnanti stessi lungo il corso dell'intervento in classe. I materiali di lavoro utilizzati durante il Corso sono stati i seguenti: kit didattico; *video modeling;* videoregistrazioni; repertorio di testi.

È stato condotto un campionamento non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) costituito di 46 classi terze (n. 28 sperimentali e n. 18 di controllo) di tre regioni italiane (Lombardia, Lazio, Abruzzo), per un totale di n. 821 allievi, di cui n. 510 delle classi sperimentali e n. 311 delle classi di controllo. Gli allievi con BES sono n. 134 nelle classi sperimentali e n. 34 nelle classi di controllo. Hanno preso parte allo studio anche n. 56 insegnanti delle classi sperimentali, di cui n. 36 su posto comune e n. 20 su posto di sostegno. Tra gli strumenti di rilevazione dei dati, quelli rivolti agli allievi, somministrati in ingresso e in uscita, sono: Prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017); Prova di

Decisione Lessicale (Cardarola et al., 2012); Prova di Significato verbale (Montesano, 2019); Prova di dettato (adatt. Calvani, da Stella et al., 2011); Prova di riassunto (adatt. da Menichetti, Bertolini, 2019); quelli rivolti agli insegnanti: Intervista strutturata agi insegnanti in itinere e post test; Diario di bordo; Questionario socio-demografico (Traversetti, Rizzo, Pellegrini, 2022) pre test; Questionario di gradimento del Corso di formazione.

4. I risultati degli allievi a sviluppo tipico e con BES

Il programma RC-RT ha generato un elevato effetto di efficacia (Kraft, 2020), pari ad un guadagno negli apprendimenti di tre-cinque mesi delle classi sperimentali rispetto alle classi di controllo[2] (Tab. 1). Si registrano, per le Prove MT e P.S.V.nv effetti di efficacia statisticamente significativi e, per la Prova di Riassunto marginalmente significativi (p = .06) (tab. 3). Gli allievi con BES delle classi sperimentali hanno guadagnato, nella comprensione del testo, cinque mesi rispetto alle classi di controllo (Prova MT, ES = +0.38), sei mesi nell'arricchimento lessicale (Prova di Significato Verbale, ES = +0.45) e sette mesi nella capacità di redigere un riassunto (Prova di Riassunto, ES = +0.56)[3].

	Classi sperimentali Media (Deviazione Standard)	Classi di controllo Media (Deviazione Standard)	Effect size
Post test allievi a sviluppo tipico			
Prova MT	7.14 (2.18)	6.35 (2.29)	+0.37
Prova di Riassunto	7.56 (2.89)	6.84 (2.80)	+0.26
Prova di Significato Verbale	63.2 (22.9)	55.6 (21.2)	+0.37
Pre test allievi con BES			
Prova MT	5.26 (2.81)	5.67 (2.51)	
Prova di Riassunto	4.65 (2.82)	5.58 (293)	
Prova di Significato Verbale	52.0 (28.0)	44.5 (25.91)	
Post test allievi con BES			
Prova MT	5.94 (2.60)	5.26 (2.91)	+0.38
Prova di Riassunto	7.44 (2.97)	6.75 (2.83)	+0.56
Prova di Significato Verbale	64.5 (27.5)	47.5 (22.88)	+0.45

Tab. 1: I risultati degli allievi a sviluppo tipico e degli allievi con BES

2 I valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall'*Education Endowment Foundation*-EEF (https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Toolkit/Toolkit_Manual_2018.pdf).

3 È opportuno evidenziare che il confronto fra gruppo sperimentale e di controllo ha previsto l'inclusione di solo n. 24 allievi nel gruppo di controllo, a fronte di n. 107 nel gruppo sperimentale. Dato il numero esiguo di allievi, il confronto è stato condotto esclusivamente in termini di medie e non di analisi inferenziali.

5. Alcune considerazioni conclusive e prospettive future

Il programma RC-RT ha permesso di realizzare un intervento didattico inclusivo, ottenendo un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES delle classi sperimentali. In riferimento a questi ultimi, dunque, emerge la più elevata efficacia del programma, i cui risultati sono superiori a quelli dei compagni di classe. Tra le prospettive di ricerca futura, l'intenzione di ampliare il RT in classe terza su più larga scala nazionale, oltre che quella di predisporre il materiale didattico, così come suggerito dagli insegnanti delle classi sperimentali, già a partire dalla classe seconda e fino in classe quinta.

Riferimenti bibliografici

Caldarola N., Perini N., Cornoldi C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, *9*(1), 89-104.

Calvani A., Chiappetta Cajola L. (Eds.). (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.

Calvani A., Menichetti L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.

Cornoldi C., Colpo G., Carretti B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento.* Firenze: Giunti Edu.

Hattie J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

Kraft M.A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, *49*(4), 241-253.

Mitchell D., Sutherland D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*. Trento: Erickson.

Montesano L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 463-477). Firenze: SApIE Scientifica.

Morris S.B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational research methods*, *11*(2), 364-386.

Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, *1*(2), 117-175.

Rizzo A.L., Traversetti M. (2021). *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.

Slavin R.E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, *55*(1), 21-31.

Traversetti M., Rizzo A.L., Pellegrini M. (2022). Progettare un curricolo di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 91 101.

Traversetti M., Rizzo A.L. (2022). Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno. *Qtimes - Journal of Education Technology and Social Studies,* Anno XIV, 1, 269-285.

Trinchero R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

WHO-World Health Organization (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF.*

"Non esisto semplicemente per adattarmi al mondo, ma per trasformarlo" (Paulo Freire). I diritti relazionali nella formazione degli educatori

Silvia Zanazzi
Ricercatrice - Università degli Studi di Ferrara
silvia.zanazzi@unife.it

1. Pensare insieme l'esperienza

"Se la mia presenza nella storia non è neutra, devo farmi carico, con spirito critico, della natura politica della mia presenza. Se, in effetti, non esisto semplicemente per adattarmi al mondo, ma per trasformarlo […], allora devo approfittare di ogni opportunità, non solo per parlare della mia utopia, ma anche per partecipare attivamente a pratiche coerenti con questa utopia" (Freire, 2021, p. 33).

I professionisti dell'educazione sono costantemente chiamati a confrontarsi con situazioni problematiche. In questo devono essere sostenuti da due forme di razionalità: quella euristico-riflessiva e quella critico-emancipativa. La prima guida il professionista nell'indagare l'esperienza al fine di costruire conoscenza funzionale alla sua adeguata interpretazione e gestione. La seconda lo rende un agente di trasformazione e cambiamento. Perché questo accada, occorre innanzitutto maturare la consapevolezza e la capacità di riconoscere gli elementi di condizionamento e distorsione che muovono l'agire educativo verso direzioni non rispondenti ai reali bisogni delle persone (Striano, 2002).

L'analisi di incidenti critici (Flanagan, 1954) è una strategia formativa che aiuta le persone ad esplicitare i propri assunti e a comprendere, attraverso il confronto con prospettive diverse, i presupposti valoriali che orientano i propri e gli altrui comportamenti.

La riflessione sugli incidenti critici presentati dai tirocinanti del corso di laurea in Scienze filosofiche e dell'educazione dell'Università di Ferrara, che avviene durante incontri di supervisione organizzati settimanalmente in piccoli gruppi e in presenza di un docente moderatore, contribuisce a sviluppare conoscenza e consapevolezza sui diritti relazionali di ogni individuo e sulla necessità di saperli tradurre in responsabilità individuali e collettive, in azioni e strumenti di intervento volti a incrementare il benessere (Bastianoni, 2022). Ai tirocinanti si chiede di scrivere, prima dell'incontro, un breve testo descrittivo di un incidente critico osservato durante il tirocinio, rispondendo alle seguenti domande: *qual è il problema di cui si è fatta narrazione? Chi deve farsi carico di tale problema? Come si potrebbe/dovrebbe intervenire?*

Durante l'incontro, la descrizione della situazione riportata per iscritto viene integrata con eventuali elementi aggiuntivi forniti dal tirocinante spontaneamente

e/o sollecitati dalle domande degli altri partecipanti all'incontro. Questo secondo passaggio è importante per confermare o modificare la lettura dell'episodio critico fatta sulla base del testo scritto. L'episodio critico, attraverso il confronto, diventa quindi oggetto di rilettura, resa possibile dal "pensare insieme" l'esperienza. Infine, il gruppo dei partecipanti all'incontro si confronta per rispondere all'ultima domanda: *come si potrebbe/dovrebbe intervenire*? I partecipanti sono chiamati a giustificare le proprie asserzioni, tenendo a mente che l'obiettivo è sempre il benessere delle persone coinvolte.

2. Opporsi a ogni forma di maltrattamento

Nelle narrazioni dei tirocinanti in ambito educativo, raccolte nel corso degli anni sotto forma di incidenti critici, è apparso il tema del maltrattamento nei servizi educativi e di istruzione (Malizia, 2016) che "viola il patto di fiducia tra comunità sociale, insegnanti e genitori e trasforma un contesto considerato protettivo in uno degli ambienti di rischio più significativi anche in funzione della quantità di tempo trascorso a scuola dal bambino/ragazzo. È un fenomeno psico-sociale che per verificarsi ha bisogno di un'impalcatura culturale e organizzativa che legittima i comportamenti attivi, ma anche quelli di omertà e negazione" (Paradiso, 2018, p. 118).

Secondo la definizione adottata dal Consiglio d'Europa nel 1978, per maltrattamento dei minori si intendono "gli atti e le carenze che turbano gravemente il minore, attentano alla sua integrità corporea, al suo sviluppo fisico, affettivo, intellettivo e morale, le cui manifestazioni sono la trascuratezza e/o le lesioni di ordine fisico e/o psichico e/o sessuale da parte di un familiare o di altri che hanno cura del bambino" (ivi, p. 112). Non è considerata discriminante, quindi, l'intenzionalità nelle azioni, né la distinzione tra comportamenti commissivi o omissivi, ma si focalizza l'attenzione sul ruolo di coloro che detengono la responsabilità nei contesti educativi.

Alcuni studi scientifici sul maltrattamento adottano una prospettiva di analisi incentrata sulle responsabilità collettive e non solo su quelle individuali, ponendo l'accento sui contesti e sui processi che determinano i fenomeni di maltrattamento (Dissegna, 2022). Se si adotta questo approccio, si deve riflettere sulle concezioni educative distorte che, da un lato, generano tali fenomeni e, dall'altro, impediscono di estirparli. La ricerca e il confronto tra professionisti nei contesti educativi e scolastici hanno fatto emergere le difficoltà che si riscontrano nel riconoscere e nominare la violenza, evidenziando l'esistenza di meccanismi talvolta inconsapevoli di negazione che finiscono per renderla invisibile e per colpevolizzare le vittime (WHO, 1999, 2002, 2006). A maggior ragione è fondamentale per chi svolge un ruolo educativo saper identificare comportamenti maltrattanti, non evitare e non delegare mai la responsabilità di affrontare una situazione di violenza. Gli educatori devono possedere le conoscenze necessarie a riconoscere tempestivamente i segni del disagio e le richieste di aiuto e a fornire risposte adeguate.

Queste considerazioni portano a sottolineare l'importanza degli interventi incentrati sulla riflessività nella formazione dei professionisti dell'educazione, per favorire una presa di consapevolezza individuale e collettiva che educare significa "stare dalla parte dell'essere umano" (Bastianoni, 2021, p. 204).

3. Un incidente critico al nido

> *I bambini giocano sereni, a differenza di Mirco, 2 anni, che oggi è molto nervoso e piange disperato, ininterrottamente. L'educatrice, con il cellulare in mano, infastidita dal pianto di Mirco, gli si avvicina urlando con molta rabbia "Smettila di piangere! Metti il ciuccio!". Lui continua a piangere e lei lo prende per un braccio, apre la porta di una stanza dove non è presente nessuno e lo mette in castigo. Ovviamente il bambino strilla ancora più forte, disperato, l'educatrice riapre la porta, lo trascina nell'area di gioco e, sempre urlando, gli dice "Stai lì se non hai voglia di giocare!" Mirco è sfinito, piange ininterrottamente. Lei riprende in mano il cellulare* (Anna, gennaio 2023)[1].

Durante l'incontro di supervisione la situazione descritta è stata analizzata e riletta adottando una prospettiva incentrata sulla responsabilità educativa (per una sintesi della discussione, si veda la Tabella 1).

Con l'incoraggiamento e il sostegno del gruppo, la tirocinante ha deciso di riportare l'accaduto alla coordinatrice della struttura. L'istituzione, tuttavia, ha fornito una risposta improntata all'auto protezione e alla negazione.

Lettura dell'episodio secondo l'istituzione	*Lettura dell'episodio incentrata sulla responsabilità educativa*
Qual è il problema? Mirco ha dei comportamenti sbagliati e non adeguati al contesto del nido.	*Qual è il problema?* L'educatrice i cui comportamenti improntati al rimprovero e alla punizione non rispondono ai bisogni dei bambini.
Chi deve farsi carico del problema? Il bambino che deve imparare a rispettare le regole di convivenza al nido.	*Chi deve farsi carico del problema?* Il problema è a carico della struttura che dovrebbe intervenire per proteggere i bambini da qualsiasi forma di maltrattamento e dell'educatrice che dovrebbe modificare radicalmente le sue modalità di approccio ai bambini.

1 L'episodio, presentato dalla tirocinante durante l'incontro di supervisione, è stato modificato negli aspetti formali per non rendere riconoscibili l'autrice, le persone coinvolte e l'organizzazione.

Come si potrebbe intervenire? Isolando/rimproverando/punendo/costringendo il bambino affinché comprenda quali sono i comportamenti corretti e quali quelli sbagliati.	*Come si potrebbe intervenire?* Bisogna assicurare che vengano difesi i diritti relazionali dei bambini e ascoltati i loro reali bisogni.

Tab. 1: Analisi di un incidente critico

4. Conclusione

È fondamentale nella formazione dei futuri educatori contribuire a costruire una cultura pedagogica di protezione dei minori per arrivare alla definizione di modelli, strumenti e processi organizzativi mirati alla prevenzione, al controllo e alla gestione del fenomeno del maltrattamento in tutte le sue diverse possibili manifestazioni (Paradiso, 2018).

Di fronte alle situazioni di maltrattamento, il professionista dell'educazione deve saper fare la differenza. Deve innanzitutto costruire e rafforzare la consapevolezza che la violenza può essere prevenuta, che la sicurezza e la serenità sono il frutto di azioni concrete e di investimenti realizzati nei contesti educativi (WHO, 2002). Schierarsi sempre a favore della giustizia e del rispetto dei diritti relazionali è un vero e proprio imperativo etico: in educazione non si può essere neutrali, bisogna necessariamente prendere posizione (Freire, 2021).

Bibliografia

Bastianoni P. (2021). I diritti relazionali dei bambini. In P. Bastianoni (Ed.), *Tutela, diritti e protezione dei minori. Una lettura psico-socio-giuridica* (pp. 203-232). Parma: Junior.

Bastianoni P. (2022). Formazione relazionale e shock da realtà: l'Università dialoga con il *contesto* educante. *Ricerche di pedagogia e didattica, 17*(1), 101-112.

Dissegna A. (2022). *Maltrattamento istituzionale. Criticità del sistema di garanzie dei diritti dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie*. Milano: Franco Angeli.

Flanagan J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*(4), 327-358.

Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.

Malizia N. (2016). *Abusi, Violenze, maltrattamenti a scuola: quando i bambini subiscono in silenzio*. Torino: Giappichelli.

Paradiso L. (2018). Maltrattamento e abuso dell'infanzia nelle istituzioni educative e formative: dall'analisi del fenomeno alla definizione di azioni di prevenzione e di intervento per un modello di buon trattamento. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1, 109-120.

Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

World Health Organization (WHO) (1999), *Report of the Consultation on Child Abuse Prevention*. Retrieved March 29, 2023, from https://apps.who.int/iris/handle/-10665/65900, consultato in data 24/03/2022.

World Health Organization (WHO) (2002), *World Report on violence and health*. Retrieved March 29, 2023, from http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/92415-45615_eng.pdf?sequence=1.

World Health Organization (WHO) (2006), *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and gerating evidence*. Retrieved March 29, 2023, from https://apps.who.int/iris/handle/10665/43499.