



Annalisa Morganti

Associated Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | annalisa.morganti@unipg.it

Robert Roche-Oliver

Emeritus Professor | Autonomous University of Barcelona | robrert.roche@uab.cat

Alessia Signorelli

Associated Professor | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education, University of Perugia | alessia.signorelli@unipg.it

Francesco Marsili

Research Fellow | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia | francesco.marsili@unipg.it

Prosocial Trust Centres: Safeguarding and Preserving the Future through Inclusion

I Centri di Fiducia Prosociale: l'inclusione a presidio e salvaguardia del futuro

Altri contributi

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic period has brought about a revolution in education and instruction, giving rise to the concept of the European Education Area (EEA). This initiative aims to promote inclusion, school well-being, and resilience through the "Pathway to school success." However, there are ongoing challenges in intersectoral collaboration and the necessary training to implement a "whole school" approach. This article examines the importance of an ecological-systemic approach to promote school well-being and success and underscores the significance of specific training to implement such an approach, citing some research findings from the Erasmus+ project "ECO-IN Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion". It analyses and discusses the experience of "Prosocial Trust Centres" as a model of inclusion that fosters positive human relationships through prosocial communication. The article highlights the importance of creating a prosocial environment and culture to build trust and collaboration among individuals, groups, and communities, contributing to harmonious coexistence and collective progress.

Keywords: Prosociality | Inclusion | European Project | Trust | Ecological-Systemic Approach

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Morganti A., Roche R., Signorelli A., & Marsili F. (2023). Prosocial Trust Centres: Safeguarding and Preserving the Future through Inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 2, 156-166. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2023-14>

Corresponding Author: Francesco Marsili | francesco.marsili@unipg.it

Received: 10/10/2023 | **Accepted:** 23/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2023-14

Credit author statement: Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli autori. A solo titolo di attribuzione delle parti è da attribuire a A. Morganti il paragrafo 1, ad A. Signorelli il paragrafo 2, a R. Roche Oliver il paragrafo 3 e a F. Marsili il paragrafo 4. Introduzione e conclusioni sono frutto dal lavoro di tutti gli autori.



Introduzione

“Migliorare i processi inclusivi”. “Lavorare in un’ottica di rete”. Sono due delle frasi che più spesso si sentono dire, dagli insegnanti, ai decisori politici, agli stessi genitori. Sappiamo che sono due visioni “accoppiate”, complementari e necessarie. Spesso, però, rimangono belle frasi sulla carta che restituiscono un quadro volenteroso ma anche problematico nella sua concreta realizzazione.

Tuttavia, iniziare a ragionare in un’ottica ecologica di approccio pratico all’inclusione si può e si deve. Come ricordano Ianes e Fogarolo (2021) grazie all’ICF (OMS, 2001) è possibile e necessario pensare ad una scuola inclusiva in ottica bio-psico-sociale, promotrice di una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell’alunno/a con bisogni educativi speciali, ma anche della gamma di risorse e interventi da attivare. Una visione così ampia ed articolata conduce alla prospettiva ecologica proposta da Bronfenbrenner (1986) la quale dipende, da aspetti politici, organizzativi, oltre che da specifiche azioni didattiche e coinvolge una pluralità di attori.

Una volta stabilite le basi più teoriche, concordato sulla visione comune, è possibile iniziare a lavorare sulla creazione di reti vere, concrete, composte non solo da insegnanti e genitori – da sempre implicitamente deputati al ruolo di promotori dei processi inclusivi – ma anche di decisori politici locali, realtà sociali e culturali, esperti. Questo capitale sociale, queste diverse visioni e sguardi ampliati (per citare e ricordare Andrea Canevaro) sull’inclusione devono però coesistere e esistere in spazi fisico-mentali dove incontrarsi, decidere, proporre e lavorare.

Il progetto europeo Erasmus + «ECO-IN Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion»¹ si è mosso proprio in questa direzione, non solo con la promozione di un modello ecologico di inclusione che responsabilizza e coinvolge tutti, ma anche con la creazione di due Centri di Fiducia Prosociale (uno in Umbria e uno nelle Marche). Come verrà poi maggiormente dettagliato nel terzo paragrafo di questo contributo, i Centri di Fiducia Prosociale sono spazi fisici messi a disposizione delle scuole, in cui la comunità territoriale tutta trova dei momenti d’incontro, organizzati, spontanei, formali e non formali per discutere, formarsi, prendere decisioni, confrontarsi sui temi dell’inclusione. Essi si configurano come poli ideali per l’attuazione di questo approccio all’inclusione sul territorio regionale e nazionale, con finalità ed attori differenti da quelli generalmente coinvolti in realtà legislativamente costituite (es. GLO, GLIR, etc.). Due “prime volte” per il nostro Paese che puntano a diventare un modello nazionale. In questo contributo presentiamo i presupposti teorico-progettuali entro i quali sono stati ideati e realizzati i Centri di Fiducia Prosociale, e i risultati qualitativi estratti da un questionario somministrato alla conclusione della formazione svolta con le figure coinvolte nell’apertura di tali Centri.

1. Modello ecologico di inclusione, nuova visione europea

Il periodo della pandemia da Covid-19 ha generato nel mondo dell’educazione e dell’istruzione una vera e propria rivoluzione: un cambiamento epocale che non ha risparmiato studenti, insegnanti, personale scolastico a tutti i livelli, dalla didattica agli strumenti per erogarla, dallo spazio scuola a quello umano della convivenza, ma a “debita distanza”. Di quel periodo dell’umanità, di cui faremo volentieri a meno e di cui portiamo ancora oggi le cicatrici, dobbiamo certamente apprezzare un aspetto unico nel suo genere, quello di aver dato luogo ad un impulso, senza precedenti, di azioni politiche, economiche, sociali rivolte al mondo dell’istruzione e della formazione, da cui possiamo e dobbiamo trarre oggi il massimo beneficio per tutti gli attori ed i contesti coinvolti.

1 Il Progetto “ECO-IN Algorithm for New Ecological Approaches to Inclusion” è finanziato dal programma Europeo Erasmus Plus (2019-2023). Support for Policy Reform and Online Linguistic Support.



Il 18 febbraio 2021 il Consiglio Europeo ha approvato la risoluzione² che prevede la realizzazione di un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione; Spazio Europeo dell'Istruzione (2021-2030) meglio conosciuto con il nome di *European Education Area* (EEA). Proprio a fronte del superamento del periodo pandemico, l'intento dell'iniziativa è promuovere e sostenere, anche finanziariamente, la collaborazione tra gli Stati membri dell'Unione Europea, al fine di costruire sistemi nazionali di istruzione e formazione più resilienti e inclusivi, migliorando la qualità, l'equità e il successo per tutti gli studenti, come prima priorità strategica europea³.

Una delle iniziative chiave di questa riforma dell'educazione, dedicata specificatamente alla scuola è denominata *Pathway to school success*⁴, in cui si raccomanda agli Stati Membri, entro il 2025, di sviluppare o rafforzare ulteriormente, strategie integrate e globali che promuovano l'inclusione ed il benessere a scuola, diminuiscano l'abbandono scolastico e limitino al minimo gli effetti dei fattori socio-economici sui risultati dell'istruzione e della formazione. Un documento di indirizzo politico molto importante che rispecchia la visione resiliente ed inclusiva dell'attuale scuola europea, con attenzioni equamente dedicate a:

- *Studenti* (tutti): richiamando all'uso combinato di misure educative universali con misure mirate, personalizzate e/o individualizzate per gli studenti che necessitano di ulteriore attenzione e sostegno in contesti inclusivi "[...] come gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, migranti, rifugiati o rom, quelli con disabilità visibili e non visibili, persone con bisogni educativi speciali o problemi di salute mentale e persone che vivono in zone isolate, insulari o remote, come le regioni ultra-periferiche dell'UE, a seconda delle circostanze nazionali" (CE, 2022, p. 6). Importante e non secondaria l'attenzione che il documento presta al benessere degli studenti a scuola come componente chiave del loro successo scolastico;
- *Contesto*: promuovendo misure di prevenzione ed intervento basate su di una cooperazione strutturata e strategica tra attori che rappresentano diversi settori politici, livelli di governance e livelli di istruzione e formazione differenti.

È significativa e ricorrente l'attenzione di questo documento, sia alla componente degli studenti, senza lasciare indietro nessuno, sia a quella dell'organizzazione del contesto, affinché questo possa recepire al meglio le nuove istanze educative europee, delineando linee strategiche di intervento che sempre più dovranno caratterizzare i sistemi di istruzione e formazione. Decisive per i contesti scolastici, saranno in particolare due indicazioni prospettiche:

- lo sviluppo di un "approccio globale" (*whole school approach*) al successo scolastico, in cui tutti i membri della comunità scolastica (dirigenti scolastici, insegnanti, formatori e altro personale educativo, studenti, genitori e famiglie e la comunità locale), così come un'ampia gamma di soggetti interessati, devono impegnarsi attivamente e in modo collaborativo per promuovere il successo formativo di tutti gli studenti;
- la crescita di una "formazione globale" rivolta a dirigenti scolastici, insegnanti e altro personale scolastico, aiutandoli ad acquisire conoscenze, abilità e competenze utili alla collaborazione e allo sviluppo professionale continuo, nonché tempo, spazio e sostegno adeguati per lavorare efficacemente con tutti gli studenti, compresi quelli a rischio di esclusione, scarso rendimento e abbandono precoce.

2 OJ C 66, 26.2.2021, p. 1.

3 Tutte le iniziative promosse dalla Commissione Europea in favore della *European Education Area* sono visibili alla pagina web dedicata: <https://education.ec.europa.eu/about-eea>.

4 COUNCIL RECOMMENDATION of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) (2022/C 469/01).



L'Europa promuove, dunque, misure specifiche a livello di sistema e approcci intersettoriali per affrontare la salute mentale e il benessere nelle scuole. L'approccio sistemico *whole school* all'inclusione o *approccio scolastico globale* consente di prendere in considerazione l'intero sistema di attori e le loro interrelazioni all'interno e all'esterno della scuola, riconoscendo che ciascuna parte interessata ha un ruolo da svolgere nel sostenere il processo di inclusione e ciò richiede altresì sforzi globali a tutti i livelli del sistema educativo, compresa la politica, la governance e le scuole stesse (Lipsky & Gartner). L'istruzione è un sistema complesso e interconnesso, quindi il benessere è influenzato da diversi fattori, tra cui politiche, cultura, relazioni e ambienti. La coordinazione con altri settori, come la sanità, la migrazione e i servizi sociali, è essenziale per il raggiungimento di questi obiettivi (Cefai et al., 2021).

Un approccio educativo così orientato pone sfide imponenti al tema della collaborazione intersettoriale e delle competenze specifiche perché questa si attui. Ricerche precedenti (Maver, Morganti & Vogrinc, 2019) hanno evidenziato difficoltà notevoli da parte delle scuole nel coinvolgere il territorio e le famiglie, nonché nell'interazione tra attori diversi coinvolti nei processi inclusivi. L'approccio *whole school* è sicuramente la prospettiva futura verso cui stiamo andando, ma ci sono sfide organizzative, di risorse e di collaborazione ancora aperte. Una formazione specifica per tutti gli attori coinvolti è essenziale per acquisire abilità come la comunicazione, la collaborazione o di risoluzione dei problemi.

Promuovere un approccio senza garantire le condizioni minime per realizzarlo, comprese quelle umane, potrebbe, dunque, portare al suo fallimento, pertanto, formazione e innovazione non potranno essere separati.

2. Ecologia e fiducia: quale binomio possibile?

Affinché l'approccio ecologico – sistemico all'inclusione possa realizzarsi pienamente è necessario, come accennato a chiusura del precedente paragrafo, che il "capitale sociale" coinvolto si trovi a vivere, lavorare e contribuire al miglioramento dei processi inclusivi in un ambiente nel quale il clima sia di accoglienza e valorizzazione. Per far sì che questa "rete" di competenze, esperienze, necessità diverse resista nel tempo e si rafforzi è necessario lavorare su un elemento chiave, quello della fiducia.

L'OECD (2021) ha definito il capitale sociale come quella serie di reti umane che condividono norme, valori e visioni che facilitano la cooperazione all'interno e tra gruppi. Questa definizione ci fornisce già una prima indicazione di direzione, che si arricchisce incrociandola con il concetto di prosocialità e fiducia prosociale.

La fiducia come collante essenziale nei rapporti sociali di vario genere e come elemento dirimente per l'attuazione di comportamenti prosociali e cooperativi è stata esplorata in modo esteso in particolare dagli economisti con i lavori di Andreoni (1990). Tuttavia, gli aspetti più legati ai fattori che potremmo definire "di mercato" finiscono per fare da sfondo a un'analisi del costrutto di fiducia molto interessante.

Andreoni (1990) evidenzia che la fiducia e i comportamenti di natura prosociale, messi in atto da quelli che l'autore definisce "atti di gentilezza" sono interconnessi al senso di ben-essere soggettivo. I comportamenti prosociali aumenterebbero la sensazione di ben-essere in chi li mette in atto, andando ad agganciarsi a quella che Andreoni definisce teoria del *warm glow of giving*, cioè quella sensazione di gioia e soddisfazione che provano gli individui quando "fanno la loro parte" nell'aiutare i singoli o la comunità; studi di natura neuroscientifica che hanno fatto ampio uso di *neuroimaging* hanno esaminato le reazioni fisiologiche di alcune aree del cervello davanti a decisioni potenzialmente altruistiche (Zak et al., 2004), avvalorando in un certo senso il costrutto di *warm glow of giving* introdotto da Andreoni (1990).

Carattieri e Roesti (2020), citando studi su larga scala che hanno visto l'utilizzo di diverse scale di valutazione con l'obiettivo di identificare i fattori decisivi che incidono sui comportamenti cooperativi e prosociali, pongono l'accento sul fatto che livelli più alti di fiducia sono associati a un incremento negli atteggiamenti cooperativi e prosociali.

La fiducia di cui però necessitano le reti coinvolte nell'approccio ecologico all'inclusione si connota per un aspetto ulteriore che ne definisce i contorni in maniera ancora più profonda; esce dal suo stato di fi-



ducia che potremmo definire “standard” e diventa, come già accennato all’inizio di questo paragrafo, di natura prosociale. Siamo al cospetto di un tipo di fiducia che implica la costruzione di rapporti interpersonali basati su una serie di principi, tra i quali la consapevolezza di stare agendo verso un obiettivo comune, l’essere sicuri che la parità di status all’interno del tessuto di rete sia rispettata e valorizzata, che la gestione e risoluzione degli eventuali conflitti comporta l’accettazione di critiche costruttive e azioni di analisi e autoanalisi rispetto a comportamenti, linguaggi utilizzati, posizioni espresse nei confronti di tematiche impegnative.

Nel momento in cui, all’interno di questo nuovo tessuto di interazioni si raggiunge l’equilibrio auspicato – che non è un equilibrio “dormiente” ma un equilibrio che implica l’essere sempre vigili e, soprattutto, attivi, il senso di fiducia prosociale si consolida e va a incrementare e perfezionare il *warm glow of giving*, sistematizzandolo in una serie di azioni concrete all’interno dei rapporti che legano il capitale sociale coinvolto.

Nel modello ecologico di collaborazione per l’inclusione che intendiamo presentare, questo genere di fiducia appare come un tassello chiave per (ri)stabilire le condizioni ottimali affinché i diversi soggetti coinvolti, provenienti non solo dal mondo della scuola, ma da quello più esteso e sicuramente più complesso della società civile, possano condividere i principi teorici e la visione alla base del miglioramento della qualità dell’inclusione e proporre e realizzare attività concrete con una modalità “orizzontale”, dove il contributo e le proposte di tutti vengono accolte e valorizzate allo stesso modo, evitando gerarchie che tenderebbero a riprodurre delle dinamiche burocratizzanti estranee al concetto di approccio ecologico all’inclusione.

Tuttavia, non sarebbe realistico attendersi, da parte delle tante e diverse figure che compongono la “carne viva” della rete, una subitanea capacità di lavoro e, soprattutto, di ragionamento in termini di fiducia prosociale.

È per questo che la formazione gioca un ruolo fondamentale per supportare i soggetti coinvolti al raggiungimento di questo orizzonte che trova il suo baricentro nei Centri di Fiducia Prosociale che verranno illustrati nel prossimo paragrafo, collegandoli in modo particolare all’esperienza di progetto in Italia.

Sono essenzialmente quattro i punti cardine sui quali la formazione alla fiducia prosociale per l’approccio ecologico all’inclusione è stata sviluppata dal gruppo di ricerca italiano in stretta collaborazione con il partner spagnolo in qualità di esperto:

- Esplorare l’idea di “inclusione radicale”: significa chiedersi chi escludiamo e perché? Da dove partono le nostre esclusioni e a quali *bias* cognitivi si ancorano;
- Mettere in atto processi di autovalutazione del proprio stile comunicativo, utilizzando come punto di riferimento il framework della comunicazione prosociale di qualità⁵;
- Valorizzazione radicale delle diversità: si collega al primo punto. Nel momento in cui si abbraccia l’idea di un’inclusione radicale, non è possibile ragionare in termini di categorie degne di essere “più incluse” rispetto ad altre. Chiama inoltre in causa la consapevolezza che un singolo individuo può presentare molteplici diversità (ad esempio: essere persona con disabilità e transgender);
- Coinvolgimento orizzontale della comunità: quest’ultimo punto richiama l’essenza della collaborazione dentro e fuori i Centri di Fiducia Prosociale.

L’approccio ecologico all’inclusione richiede non solo un coinvolgimento esteso e puntuale della comunità di riferimento, ma si configura come un lavoro costante e sistematico orientato al miglioramento dei processi di fiducia prosociale.

In sintesi, non si tratta di una semplice modalità di “stare insieme e discutere di inclusione con tutti”,

5 “La comunicazione prosociale [...] ha l’obiettivo di collegarsi all’interlocutore per prevenire conflitti, per riparare i danni di una comunicazione aggressiva [...], per stabilire vincoli (collegamenti) o rapporti di fiducia con altri [...] Non è tra gli obiettivi della comunicazione prosociale essere assertiva, persuadere o convincere (Roche & Escotorin, 2018, p. 108).



ma si pone come lavoro pratico, concreto, sul campo e in prima fila per il miglioramento dei processi inclusivi a tutti i livelli, dalla scuola, all'extra scuola, al riconoscimento e valorizzazione della propria presenza e soggettività nel tessuto sociale.

3. I Centri di Fiducia Prosociale: un'esperienza d'inclusione e prosocialità

Tra le principali sfide che la società odierna deve affrontare, c'è quella di consolidare un tessuto sociale positivo che consenta una convivenza armoniosa tra individui, gruppi, comunità e paesi, preservando l'identità e la salute di persone, gruppi e nazioni. Allo stesso tempo, è fondamentale agire in solidarietà verso gli altri per contribuire alla sopravvivenza, migliorare la qualità della vita e promuovere un progresso che conferisca significato a tutto ciò.

Questo implica l'eliminazione totale della violenza, l'aumento della reciproca stima tra i sistemi umani in relazione e la creazione di canali di comunicazione di alta qualità per la negoziazione. Questi elementi sono sempre necessari e consentono una distribuzione equa delle risorse, prevenendo la risoluzione dei conflitti basati sugli interessi che peggiora a causa di una comunicazione scarsa o disturbante.

Oggi, le scienze sociali dispongono di mezzi e tecniche per garantire che questi processi di comprensione umana, che coinvolgono elementi razionali ma anche molto emotivi, siano accompagnati da una consapevolezza che permetta di regolare il flusso della comunicazione in modo che essa, anziché complicare i processi, li faciliti.

Nella nostra esperienza professionale e nella vita quotidiana presso il Laboratorio di Ricerca Prosociale Applicata (LIPA) dell'Università Autonoma di Barcellona, negli ultimi anni, abbiamo sviluppato un metodo operativo per applicare il costrutto di prosocialità come valore fondamentale nella creazione di ciò che abbiamo denominato «Centro di Fiducia Prosociale» (*Prosocial Trust Center*) per la prima volta all'interno di uno dei più di venti progetti europei che hanno costituito il nostro studio e il principale campo di lavoro del LIPA. Questa iniziativa ha avuto continuità nel progetto europeo ECO-IN.

I comportamenti prosociali sono quelli che apportano benefici ad altre persone o gruppi (secondo i loro criteri) o che mirano a obiettivi sociali oggettivamente positivi, senza l'aspettativa di ricevere ricompense materiali o esterne. Tali comportamenti aumentano la probabilità di generare reciprocità positiva di alta qualità e sostegno nelle interazioni sociali, preservando al contempo l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o dei gruppi coinvolti (Roche, 1997, 2002, 2009).

Il Centro di Fiducia Prosociale nasce dall'idea maturata negli anni di progettazione e collaborazione a livello europeo⁶ da una partnership ampia (Italia, Spagna, Lituania, Romania, Belgio, Olanda), che ha avuto sempre come coordinatore l'Università degli studi di Perugia, di unire il tema dell'inclusione all'educazione socio-emotiva e alla prosocialità. L'approccio inclusivo della dimensione scolastica spesso non è legato e non trova corrispondenza nella dimensione sociale, dove le relazioni e le dinamiche che intercorrono tra i livelli e gli strati sociali sono molto più complesse e meno controllabili rispetto al contesto scolastico. I costrutti di prosocialità e sviluppo socio-emotivo, secondo l'esperienza maturata all'interno dei progetti menzionati, si configurano come degli approcci applicabili trasversalmente indipendentemente dall'età, provenienza, status socioeconomico, cultura, etnica, religione ecc. e utili a mettere in collegamento la dimensione scolastica a quella sociale. L'idea dei Centri di Fiducia Prosociale nasce quindi con l'intento di conciliare dei principi teorici solidi con l'idea di allargare le maglie dell'inclusione non solo nell'area scolastica ma anche sociale. Per farlo si è pensato ad uno spazio fisico, nella scuola, ma aperto a tutta la comunità. Lo spazio del Centro di Fiducia Prosociale è quindi un filtro in cui le iniziative della scuola sui temi dell'inclusione passa e si diffondono a tutta la comunità e viceversa. È uno spazio interdisciplinare in cui i partecipanti cercano di stabilire relazioni umane positive attraverso la comunicazione prosociale, met-

6 Oltre al progetto europeo ECO-IN in cui i Centri di Fiducia Prosociale si sono poi realizzati, essi sono nati come obiettivi da perseguire all'interno di un precedente progetto europeo dal nome EBE-EUSMOSI.



tendo da parte i rispettivi status e persino i ruoli per consentire lo scambio di idee, difficoltà, domande e casi in modo spontaneo, orizzontale e circolare. Questo centro è costituito da uno spazio e da un orario dedicato all'interno di qualsiasi contesto sociale, con l'obiettivo di diventare un punto di riferimento sociale per quella specifica area. I partecipanti possono essere diversi attori coinvolti in varie sfere, sia omogenee come un istituto scolastico o più eterogenee come una città, compresi dirigenti scolastici, insegnanti, studenti, famiglie e partecipanti provenienti da altre scuole, istituzioni o settori pubblici a livello locale, provinciale o distrettuale. In pratica, il Centro di Fiducia Prosociale (CFP) è costituito da spazi relazionali in una determinata area che mirano a creare, mantenere e potenziare rapporti di fiducia tra tutti i partecipanti. Le azioni prosociali all'interno di questo contesto sono attentamente adattate alle necessità dei destinatari, che approvano tali azioni. Inoltre, queste azioni, di norma prive di interessi esterni o materiali da parte degli attori coinvolti, contribuiscono progressivamente a instaurare relazioni positive e, infine, reciproca fiducia.

La fiducia è il risultato di un continuo scambio di atti di aiuto reciproco e di comunicazione sincera tra individui e gruppi. Un ambiente e un clima prosociali persistenti generano relazioni di fiducia. La percezione reciproca di fiducia nelle relazioni interpersonali può fungere da indicatore o persino da criterio per valutare la coesione e, forse, l'unità tra persone e gruppi.

Il CFP è uno spazio speciale e offre momenti speciali all'interno del contesto educativo o cittadino che diventano un punto di riferimento sociale per i diversi attori coinvolti nel progetto ECO-IN, compresi insegnanti, giovani studenti, famiglie e partecipanti invitati da altre scuole o dall'amministrazione pubblica locale.

In questo centro, l'obiettivo è promuovere relazioni più umane e personali rispetto ad altri spazi, come l'aula docenti, che ha scopi più accademici e formativi. Attraverso uno scambio spontaneo, orizzontale e circolare di pensieri e sentimenti tra i partecipanti, si mira a creare relazioni più positive, amichevoli e prosociali.

L'obiettivo ultimo è presentare agli interessati nel settore educativo o cittadino un modello collettivo umano funzionale e armonioso. Nel contesto della società odierna, è importante che i bambini abbiano la possibilità di osservare modelli di comunicazione interpersonale positivi, specialmente se non hanno avuto questa opportunità nell'ambiente familiare o di vicinato.

Un efficace strumento preventivo, preparatorio e formativo per creare il Prosocial Trust Center potrebbe essere il Metodo di Comunicazione di Qualità Prosociale, che comprende 17 fattori sperimentati dal LIPA in vari contesti per ottimizzare lo stile comunicativo attraverso l'autoesame o l'autodiagnosi (Escotorin, 2010; Roche-Olivar & Escotorin, 2018). In definitiva, il Centro di Fiducia Prosociale e il Metodo di Comunicazione di Qualità Prosociale rappresentano una risorsa preziosa per la nostra società contemporanea. Questi strumenti non solo promuovono relazioni umane più autentiche, positive e prosociali, ma sono anche fondamentali per plasmare un futuro in cui la fiducia reciproca e la comunicazione di qualità siano al centro delle interazioni tra individui, gruppi e comunità. Attraverso l'implementazione di tali approcci, possiamo aspirare a creare un mondo in cui l'empatia, la cooperazione e il sostegno reciproco siano all'ordine del giorno, fornendo così ai nostri giovani modelli di comunicazione interpersonale positivi e costruttivi. In questo modo, contribuiamo a forgiare una società in cui la prosocialità e la fiducia costituiscono le basi di una convivenza armoniosa e del progresso collettivo.

4. Risultati dell'esperienza italiana

Nel progetto ECO-IN, l'Università degli studi di Perugia e l'Università Autonoma di Barcellona si sono concentrate sulla formazione in educazione socio-emotiva e prosocialità, in linea con le raccomandazioni europee. La formazione ha promosso l'apprendimento socio-emotivo e la comunicazione prosociale, con un focus sulla creazione dei Centri di Fiducia Prosociale (CFP) all'interno delle scuole. All'interno dell'impianto metodologico e di ricerca del progetto ECO-IN, l'ideazione, lo sviluppo e la realizzazione dei Centri di Fiducia Prosociale è uno degli obiettivi essenziali per tradurre i principi dell'approccio ecologico siste-



mico all'inclusione in processi reali, concreti, tangibili. All'interno di un quadro coerente di prodotti e di obiettivi di progetto, i CFP costituiscono un elemento di risonanza e di forte impatto sulla realtà scolastica e delle comunità coinvolte, in primis perché situati in contesti con comprovate situazioni di emarginazione e disagio, e poi in quanto insediati in contesti rurali, in cui la comunità è frammentata in piccoli paesi e la densità è bassa. Pertanto, si è deciso, in concomitanza con l'apertura e l'inaugurazione di tali centri, di procedere con una formazione e registrare prontamente le ricadute di entrambi questi eventi (apertura e formazione) attraverso un questionario a domande aperte. L'obiettivo della ricerca è stato quello di rispondere principalmente a due domande di ricerca:

- Quali ricadute e quale impatto ha avuto la formazione svolta sul profilo personale dei partecipanti?
- Quali sono le ricadute finora rilevate del CFP nel contesto territoriale?

I dati raccolti ed estratti dalle risposte sono stati analizzati in forma qualitativa e riportati in forma descrittiva in questo contributo. Le ragioni di questa scelta e la strutturazione di un questionario a risposta aperta trovano una giustificazione nella possibilità data ai rispondenti di esprimere con maggior profondità e significatività le proprie opinioni.

La formazione ha coinvolto insegnanti, genitori, dirigenti, policy-maker, psicologi ed educatori delle comunità di Montecastrilli (Terni) e di Chiaravalle (Ancona). Sono state organizzate tre sessioni online tra marzo e aprile 2023, guidate dal Professor Roche-Olivar dell'Università Autonoma di Barcellona, esperto di prosocialità. Gli argomenti trattati sono stati:

- Leadership prosociale;
- Comunicazione di qualità prosociale;
- Applicazione dei principi della prosocialità in ambito educativo;
- Prosocialità come valore e come metodo;
- Pianificazione di azioni prosociali.

Nonostante la formazione online, è stata promossa la partecipazione attiva dei partecipanti attraverso attività di gruppo e momenti di discussione. Hanno partecipato in totale 23 persone, tra cui dirigenti, genitori e insegnanti. Alla fine dei tre incontri, i partecipanti hanno compilato un questionario contenente domande aperte (Tabella 1). Hanno risposto al questionario per intero 9 partecipanti.

1. A fronte dell'esperienza vissuta nel ciclo di incontri formativi sulle tematiche della prosocialità, ritiene che questi siano stati utili a costituire un gruppo di persone sensibili e motivate ad incrementare azioni prosociali? Quali aspetti possono essere migliorati e cosa invece le è stato utile?
2. Qual è secondo lei il modo migliore per sensibilizzare la comunità in cui vive ad adottare uno stile comunicativo prosociale?
3. Ritiene che l'utilizzo della Visualizzazione Prosociale Partecipativa (VPP) per ottimizzare incontri scolastici collegiali o gli incontri all'interno del Prosocial Trust Center possa essere una via efficace? Motivate la risposta.
4. Quale contributo riflessivo e operativo può offrire il PTC rispetto/in confronto ai gruppi istituzionali-formali come GLO, GLI, Programmazione, Collegio docenti ecc.?
5. Quale organizzazione, materiali, strumenti, struttura e risorse fisiche deve avere il PTC per poter creare e incrementare i legami di fiducia tra le persone coinvolte?
6. Pensa ci siano limiti e criticità rispetto alla collocazione del PTC all'interno dell'istituzione scolastica? Indichi quali e quali potrebbero essere le alternative.

Tabella 1. Domande aperte del questionario rivolto ai partecipanti della formazione



Rispetto alla prima domanda i partecipanti hanno ritenuto che gli incontri formativi abbiano contribuito a sensibilizzare e motivare un gruppo di persone verso azioni prosociali. Hanno notato che gli incontri hanno favorito la riflessione sulle abilità necessarie per promuovere la prosocialità, migliorato i rapporti tra i partecipanti, in particolare tra genitori e docenti, e aumentato la consapevolezza sull'importanza della collaborazione tra docenti come esempio di pratica prosociale per gli studenti. Tuttavia, c'è la richiesta di una formazione più prolungata nel tempo e più ricca di esperienze pratiche e testimonianze da centri che hanno implementato con successo la prosocialità. Gli intervistati suggeriscono la necessità di fornire contenuti concreti per avviare l'attuazione delle azioni prosociali, compresi esempi specifici di pratiche prosociali in vari contesti.

Le risposte alla seconda domanda del questionario indicano diverse idee e approcci per sensibilizzare la comunità all'adozione di uno stile comunicativo prosociale. Alcune proposte includono l'uso della scuola e di progetti volti a promuovere una mentalità prosociale come mezzo principale, iniziando dalla realtà più vicina alle persone e allargando gradualmente il cerchio. Altri suggeriscono l'uso di attività laboratoriali, incontri tra genitori con esperienze familiari diverse e momenti di condivisione tra famiglie per promuovere la prosocialità. Una risposta enfatizza la necessità di sperimentare la comunicazione prosociale in uno spazio sicuro attraverso progetti, dialogo, condivisione di storie ed esperienze per creare una base di consapevolezza prosociale. Un partecipante propone la creazione di un punto di incontro prosociale stabile all'interno della scuola, finanziato e con personale dedicato, che possa accogliere le esigenze della comunità scolastica e collaborare con altre strutture del territorio.

Le risposte alla terza domanda indicano una generale apertura all'idea della Visualizzazione Prosociale Partecipativa (VPP)⁷ per ottimizzare incontri scolastici collegiali o incontri all'interno del CFP. Alcuni ritengono che la VPP sia efficace nel rendere i partecipanti responsabili e attivi, soprattutto coinvolgendo famiglie e docenti. Tuttavia, alcune risposte suggeriscono che la natura della VPP potrebbe non essere chiara a tutti i partecipanti, richiedendo maggiori conoscenze per l'applicazione. Altri ritengono che, sebbene sembri efficace, la VPP richieda esperienza e flessibilità per essere implementata correttamente.

Le risposte alla quarta domanda sottolineano il contributo riflessivo e operativo che il CFP può offrire rispetto ai gruppi istituzionali-formali. Alcuni affermano che il CFP può essere più adatto all'ascolto delle famiglie e a creare un contatto tra istituzioni e comunità basato sulla realtà vissuta dalle famiglie. Altri ritengono che il CFP non dovrebbe sostituire i momenti formali per l'inclusione ma piuttosto contribuire a creare legami più solidi, alimentare il confronto su varie tematiche e sviluppare competenze di cooperazione. Una risposta suggerisce che il CFP potrebbe essere un catalizzatore importante per l'azione e l'*engagement* delle persone coinvolte.

Le risposte alla quinta domanda enfatizzano l'importanza di creare uno spazio fisico e un ambiente organizzativo accogliente e flessibile per il CFP. Questo spazio dovrebbe equilibrare l'apertura e il confine, avere regole chiare e un regolamento condiviso, nonché la responsabilità di non divulgare informazioni senza autorizzazione. Alcuni suggeriscono la creazione di uno sportello all'interno della scuola dedicato al CFP con supporto e servizi stabili. Inoltre, vengono menzionate attività continue e diverse, come incontri tra genitori, gruppi di lettura, dialoghi tra membri della comunità e studenti, serate a tema e attività per i nonni, per rafforzare la connessione tra scuola e comunità.

Le risposte alla sesta domanda evidenziano alcune criticità legate alla collocazione del CFP all'interno dell'istituzione scolastica. Alcuni vantaggi includono un senso di sicurezza iniziale e la possibilità di gradualità nell'implementazione. Tuttavia, si sottolinea la necessità di uno spazio esclusivo e la possibilità di adattare l'iniziativa nel tempo. Alcuni suggeriscono il coinvolgimento di esperti esterni per supporto formativo e consulenza. Altri punti critici includono il potenziale disinteresse di alcune parti della comunità

7 La Visualizzazione Partecipata Prosociale (Prosocial Participatory Visualization in inglese) è un metodo o processo che combina elementi di comunicazione, facilitazione e visualizzazione per coinvolgere attivamente un gruppo di individui nella generazione, organizzazione e sintesi di idee e informazioni. L'obiettivo principale della Visualizzazione Partecipata Prosociale è quello di promuovere la cooperazione, l'empatia, la comprensione reciproca e la presa di decisioni condivise all'interno di un gruppo.



e la preoccupazione che il personale scolastico possa sentirsi inadeguato o temere una sorta di «invasione» della comunità nello spazio scolastico. Tuttavia, viene sottolineato che la creazione di una visione condivisa e di regole chiare può contribuire a superare queste sfide.

Conclusioni

Abbiamo visto come sia possibile gettare le basi per la creazione di Centri di Fiducia Prosociale che promuovano l'approccio ecologico all'inclusione e come questo comporti una serie di processi, di natura formativa, rivolta a tutti quelli che potremmo definire "gli stakeholder dell'inclusione" su tematiche apparentemente consolidate – quali, ad esempio, la fiducia – ma che richiedono in realtà un lavoro più complesso e approfondito.

I risultati qualitativi restituiti dal questionario somministrato nel dopo – formazione, forniscono altrettanti spunti di riflessione che devono essere tenuti in debita considerazione quando si affronta la sfida della costruzione di un Centro di Fiducia Prosociale – con tutto quello che "abitarlo" comporta.

Come si diceva nell'introduzione, si tratta di una "prima volta" per l'Italia che mutua, grazie al progetto ECO-IN, una modalità di coinvolgimento e lavoro proveniente dai Paesi del Sud America e dalla Spagna – quindi ben connotata anche culturalmente.

Sicuramente, l'esperienza, pur nel suo impatto comunque significativo, presenta dei limiti, tra tutti il fatto di essere circoscritta a un progetto temporalmente limitato e con un campione anch'esso limitato a solo due regioni italiane (Umbria e Marche). Un altro aspetto che potremmo definire critico e che va preso in dovuta considerazione è quello relativo alla generalizzazione dell'esperienza. L'obiettivo è che questa buona pratica emersa in fase di sperimentazione, possa riversarsi anche in altre zone del nostro Paese, passando da "occasione iniziale" a pratica consolidata; tuttavia, è importante sottolineare che l'esperienza qui presentata, è assolutamente "privilegiata", in quanto parte di un progetto e quindi ben delineata anche per quanto riguarda le tipologie di gruppi di riferimento che hanno poi costituito il campione formato. È chiaro che, nel momento in cui si andasse a sperimentare una situazione di Centro di Fiducia Prosociale in ambiti diversi, con tessuti socio - culturali più complessi, nel momento in cui in sintesi si esce dal perimetro protetto della ricerca, dovranno essere adeguatamente analizzate e affrontate quelle dinamiche spesso conflittuali che emergono in maniera decisa nel momento in cui si parla di un'inclusione radicale – un'inclusione quindi che mette in discussione anche alcuni assunti che, nella piena realizzazione del Centro di Fiducia, vengono "decostruiti".

Si tratterà quindi, in futuro, di orientare progetti di ricerca in grado di fornire elementi adeguati per accertare l'efficacia dell'approccio proposto dai Centri di Fiducia Prosociale quali "hub" dedicati al miglioramento dell'inclusione su tre livelli: culturale, sociale e in materia di politiche dedicate.

Riferimenti bibliografici

- Andreoni, J. (1990). Impure Altruism and Donations to Public Goods: A Theory of Warm-Glow Giving. *The Economic Journal* 100 (401), 464-477.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Carattieri, S., & Roesti M. (2020). *Trust, happiness, and pro-social behavior*. Centre for Climate Change Economics and Policy Working Paper 376/Grantham Research Institute on Climate Change and the Environment Working Paper 347. London: London School of Economics and Political Science.
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU' NESET report, Executive Summary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/50546.
- Escotorín, P. (2010). Comunicación con calidad prosocial en comunidades educativas. In R. Roche (Ed.), *Prosocialidad, nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno* (pp. 51-72). Buenos Aires: Ciudad Nueva.



- lanes, D., & Fogarolo, F. (2021). *Oltre la crisi della nostra inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (2012). *Inclusion: A Service Not a Place: A Whole School Approach*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- OECD (2021). *COVID-19 and Well-being: Life in the Pandemic*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en>.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Roche-Olivar, R. & Escotorin, P. (2018). Prosocialità e Comunicazione di qualità. In A. Morganti (Ed.), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione* (pp. 62- 67) Roma: Carocci.
- Roche-Olivar, R. & Escotorin, P. (2018). Promuovere una comunicazione di qualità prosociale. In A. Morganti (Ed.), *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione* (pp. 108-118) Roma: Carocci.
- Roche-Olivar, R. (2009). Un approccio operativo della psicologia della prosocialità al ruolo e alla partecipazione politica. *Nuova Umanità*, XXXI (4-5), 615-635.
- Roche-Olivar, R. (2002). *Intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Roche-Olivar, R. (1997). La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologia d'intervento. In R. Roche-Olivar (Ed.), Roma: Bulzoni.
- Zak, P. J., Kurzban R., & Matzner W. T. (2004). The Neurobiology of Trust. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1032 (1), 224-227.
- Zorc-Maver D., Morganti A., & Vogrinc J. (2019). A Comparative Analysis of Inclusion in Slovenia and Italy. In P. Zgaga (Ed.), *Inclusion in education: Reconsidering limits, identifying possibilities*. (pp. 97-111). Berlin: Peter Lang GmbH.