

2

Anno XXIII n. 2
Dicembre 2022

Direttore responsabile
Mino Conte

L'orientamento come ponte verso il futuro

Parte II

a cura di **Valeria Friso**



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Segreteria Editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Federico Rovea

Numero a cura di

Valeria Friso

Autorizzazione del Tribunale
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996
ISSN 1722-8395 (print)
ISSN 2035-844X (on line)
Finito di stampare Dicembre 2022

Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)
Emma Gasperi (*Università di Padova*)
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)
Elena Madrussan (*Università di Torino*)
Marco Milella (*Università di Perugia*)
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

Comitato Editoriale

Marco Ius (*Università di Trieste*) - Responsabile del processo di revisione
Mirca Benetton (*Università di Padova*)
Carla Callegari (*Università di Padova*)
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)
Valeria Friso (*Università di Bologna*)
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)

Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)
Chiara Biasin (*Università di Padova*)
Sergio Angori (*Università di Siena*)
Antonio Bellingreri (*Università di Palermo*)
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)
Loredana Perla (*Università di Bari*)
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

STUDI E RICERCHE

- 4 **Silvia Demozzi, Nicoletta Chierigato, Clara Magliocchetti**
 “Padri in uniforme”: Il paradosso di una (nuova) genitorialità in cerca di ascolto | *Fathers in Uniform*. *The paradox of (new) parenting in search of a listening ear*
- 15 **Marco Milella**
 Verso una riflessione formativa su colorismo e “passing” | *Towards a formative reflection on colourism and “passing”*
- 24 **Stefano Maltese**
 La descolarizzazione incompiuta: Per un rilancio educativo della scuola del post-pandemia | *The incomplete deschooling. For an educational relaunch of the post-pandemic school*
- 34 **Pietro Corazza**
 Learning Analytics: come le piattaforme digitali vedono le emozioni? Interrogativi pedagogico-politici di fronte alla datificazione dei processi educativi | *Learning Analytics: how digital platforms conceive emotions? Pedagogical-political questions facing the datafication of educational processes*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 44 **Serafino Carli, Paola Caselli, Marta Tempesti**
 Orientamento e valorizzazione delle competenze trasversali, negli *under 20*: il Progetto “Barriere” della *Andrea Bocelli Foundation* | *Orienteering and enhancement of transversal skills, in under 20s: the “Barriere” project of the Andrea Bocelli Foundation*
- 54 **Vincenzo Salerno, Andrea Mattia Marcelli, Giosuè Casasola**
 Orientamento degli adolescenti svantaggiati nei contesti socioeducativi: Soluzioni dal Friuli Venezia Giulia | *Placement guidance for disadvantaged teenagers in socio-educational settings: Solutions from Friuli Venezia Giulia*

FOCUS – L'ORIENTAMENTO COME PONTE VERSO IL FUTURO

- 64 **Caterina Bembich**
 Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé | *Orientation as a tool to contrast early school leaving: soft skills and elaboration of self-concept*
- 77 **Lucrezia Silvaggi**
 Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento | *Choose and choose ourselves. For a Pedagogy of educational guidance*
- 91 **Gennaro Balzano**
 Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro | *Transition, planning and orientation. Scenarios of pedagogy of work*
- 98 **Alba Giovanna Anna Naccari**
 Un'esperienza di orientamento *esistenziale* in ambito universitario | *An experience of existential guidance at the university*
- 109 **Simone Visentin, Sara Santilli**
 L'orientamento come azione corale a supporto di percorsi universitari inclusivi | *Guidance as choral action sustaining inclusive pathways at university*
- 120 **Mirca Montanari**
 L'orientamento universitario come processo formativo inclusivo | *University orientation as an inclusive educational process*
- 129 **Leonarda Longo, Valeria Di Martino, Dorotea Rita Di Carlo**
 La pratica riflessiva nell'esperienza di tirocinio come strumento di formazione e orientamento alla professione di insegnante di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado | *Reflective practice in the internship experience as a training tool and orientation to the profession for support teacher of lower and upper secondary schools*
- 139 **Veronica Russo**
 Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento | *School and work in the education of youth: museum as a space of job orientation*
- 150 **Irene Biemme, Silvia Leonelli**
 Orientamento scolastico e uguaglianza di genere: un binomio virtuoso | *Scholastic guidance and gender equality: a virtuous combination*

- 160 **María Martha Barreneche, Marina Santi**
I Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry | *Philosophy for Children: una pratica del (dis)orientamento in comunità di indagine*

LESSICO PEDAGOGICO

- 171 **Emma Gasperi**
Pedagogia dell'invecchiamento | *Pedagogy of ageing*

L'OPINIONE

- 176 **Giovanni Carosotti**
Istruzione e merito. Una relazione nient'affatto evidente

NOTIZIARIO

- 180 **Faustino Rizzo**
Educazione di qualità, una sfida globale. La Carta sull'educazione di qualità in risposta all'emergenza educativa di Fondazione Reggio Children | *Quality education, a global challenge. The Charter on Quality Education in Response to the educational emergency by Reggio Children's Foundation*

RECENSIONI

- 182 **Maria Valentini | Francesca Pilotto | Andrea Petrella | Mara Beltramolli**



STUDI E RICERCHE

“Padri in uniforme”. Il paradosso di una (nuova) genitorialità in cerca di ascolto*

Silvia Demozzi

Associate Professor | University of Bologna (Italy) | silvia.demozzi@unibo.it

Nicoletta Chierogato

PhD Student | University of Bologna (Italy) | nicoletta.chierogato@unibo.it

Clara Magliocchetti

Corporal with Master Degree in Pedagogy | Italian Army (Italy) | claramagliocchetti@tiscali.it

“Fathers in Uniform”. The paradox of (new) parenting in search of a listening ear

Abstract

Military fathers stand at the intersection of two important processes of change: the socio-cultural one – involving fatherhood – and the military institution one. Starting from “father paradox” (Zoja, 2016) and “military paradox” concepts and through a qualitative research approach, the present study explores how these men embody their roles, act the parental function and how (if) they manage to integrate the institution and the family requests, especially when far from home due to missions. Ten interviews were carried out with militaries, fathers of children 3-12 years old. The main emerging themes (the pride in their profession, the desire to be “present” fathers, the need to find a work-family balance) can be the starting point for a parenthood support evaluation within the military institution.

Keywords

Fatherhood, military fathers, “advanced” parenthood, family-professional career balance, parenthood support

I padri militari si trovano all'intersezione fra due processi di cambiamento: quello socio-culturale – che investe la figura paterna – e quello dell'Istituzione militare. A partire dai concetti di “paradosso del padre” (Zoja, 2016) e “paradosso del militare”, lo studio esplora, con approccio qualitativo, come tali soggetti incarnino il loro ruolo, agiscano la funzione genitoriale e come (se) riescano ad integrare le richieste della famiglia e dell'Istituzione, in particolare quando lontani da casa, impegnati in missioni. Sono state condotte 10 interviste a militari, padri di bambini/e 3-12 anni. Emergono temi rilevanti (l'orgoglio per la propria professione, il desiderio di essere padri “presenti”, il bisogno di trovare un equilibrio fra lavoro e famiglia), che possono rappresentare il punto di avvio per una valutazione di interventi di sostegno alla genitorialità.

Parole chiave

Paternità, padri militari, genitorialità “evoluta”, conciliazione lavoro-famiglia, sostegno alla genitorialità

* La pubblicazione di questa versione del contributo è stata autorizzata da COMLOG EI, in data 29 settembre 2022.

Introduzione

L'idea di indagare la funzione paterna all'interno delle Forze Armate nasce dalla specificità – ancora piuttosto inesplorata – che caratterizza il profilo del padre militare. Tale figura si presenta infatti oggi all'intersezione fra due importanti processi di cambiamento: da un lato quello socio-culturale in senso ampio – che negli ultimi decenni ha investito la figura paterna, spingendo a riconsiderarne caratteristiche, ruoli e funzioni – e dall'altro quello dell'Istituzione militare, che – considerata la natura umanitaria e pacifica delle missioni che si trova sempre più frequentemente a svolgere – sembra richiedere (e, al tempo stesso, stimolare) un rinnovato profilo di competenze, pur confermando alcuni tratti 'tradizionali' e distintivi della professione.

È quindi a partire dai quesiti “come rappresentano, interpretano e agiscono i padri militari il loro ruolo familiare e quello professionale?”, “in quale modo, nel caso di quei padri che intraprendono missioni per lungo tempo lontano dalla famiglia, ciò può influire sull'esercizio della loro funzione?”¹, “in che modo la pedagogia può supportare la funzione genitoriale del personale appartenente all'Esercito Italiano?” che questa ricerca ha preso avvio.

1. Essere padri, oggi

Il divenire padre è un processo complesso che non si realizza per il solo fatto di avere generato (in senso biologico, ma non solo) uno o più figli. La funzione meramente riproduttiva non garantisce, infatti, lo status di padre, non nell'accezione occidentale contemporanea secondo cui, a fronte di profonde trasformazioni socio-culturali e familiari (Giddens, 1995; Saraceno, 1996), gli individui ambiscono a “svincolarsi” da un'idea di paternità di stampo patriarcale per muoversi verso la costruzione, difficile e mai pienamente compiuta, di una figura affettiva, capace di cura e di testimonianza al tempo stesso.

A partire dalla fine della seconda guerra mondiale, passando attraverso la rivoluzione culturale degli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo, si è andata incrinando la concezione più “tradizionale” del ruolo paterno, in seguito a quello che possiamo definire uno “sgretolamento” del modello familiare patriarcale² e all'affermarsi, al suo posto, di una famiglia “negoziale” (Gigli, 2016a) in cui i ruoli più tipicamente maschili e femminili si rendono flessibili e interscambiabili, portando ad un ripensamento dell'intero ménage familiare (Truffelli, 2011). Accanto a una redistribuzione dei carichi familiari, ancora oggi svantaggiosa per il sesso femminile (Istat, 2020), si riduce lo sbilanciamento nel lavoro di cura e di educazione dei figli, a testimonianza di una risignificazione profonda della genitorialità, vissuta non più come destino inevitabile (soprattutto per le donne), ma come scelta consapevole connessa al desiderio.

Negli ultimi quarant'anni circa, gli uomini hanno voluto prendere le distanze da modelli identitari basati su una certa visione di mascolinità (quella “virile”), anche per una presa di coscienza rispetto al fatto che questi stessi modelli avevano rappresentato un limite reale alla possibilità, dei loro nonni e dei loro padri, di vivere la paternità in maniera autentica e presente (Bellassai, 2000).

Inoltre, incrinandosi la rigida definizione di funzione materna e paterna promossa dalla psicoanalisi del Novecento, gli stessi ruoli che ne discendevano sono ormai da tempo in via di negoziazione, sempre più svincolati (più nella letteratura scientifica che nell'opinione comune) da un'attribuzione esclusiva ad

1 Si è scelto di approfondire il tema dell'assenza poiché rappresenta una caratteristica specifica del padre militare con incarichi di missione all'estero per tempi anche molto prolungati (tale caratteristica accomuna anche padri non militari che, per lavoro, sono costretti a spostarsi all'estero spesso e a lungo); l'interesse di ricerca riguarda la rappresentazione che questi padri hanno rispetto al loro essere lontani dalla famiglia e, in particolare, dai figli e la loro percezione del proprio ruolo nella combinazione di presenza e distanza.

2 La famiglia tradizionale veniva scossa dal rifiuto dell'autorità dei genitori e del conformismo dei ruoli, in particolare la figura del padre era il simbolo del potere coercitivo che bisognava destituire. Un ruolo determinante è stato giocato dai movimenti delle donne che, in quegli anni, hanno messo in discussione i fondamenti della cultura patriarcale sostenendo la piena uguaglianza nei settori della vita pubblica e privata. Si pensi alla legge sul divorzio (1970), alla legge sulla tutela delle lavoratrici madri (1971), alla riforma del diritto di famiglia (1975), che sanciva la parità giuridica tra i coniugi anche in relazione ai figli. (Miniati, 2017).

un genere piuttosto che all’altro (Fruggeri, 2011). I ruoli spesso coesistono in una stessa figura e orientano, di volta in volta e non rigidamente, i comportamenti genitoriali. Le funzioni, infatti, fin dai primi istanti di vita di un bambino, possono intersecarsi poiché garantite dalla presenza di più soggetti nello svolgimento delle mansioni di cura, tanto che ormai, in letteratura, non ci si riferisce più in maniera esclusiva alla diade madre-bambino/a, ma piuttosto al processo di “triangolazione” (Ammaniti, Gallese, 2014)³.

Come si diceva, diventare padri è un processo che reca con sé profonde trasformazioni. Sebbene le attenzioni attorno alla nascita di un figlio, sin dal concepimento e per tutta la gestazione e il puerperio, siano e siano state dedicate (nella teoria come nella pratica) più alla figura materna, si riconosce ormai l’importanza della figura paterna nel suo valore affettivo e simbolico, nonché, per il ruolo cruciale che riveste nella ricerca dei delicati equilibri legati alla neo-genitorialità (Musi, 2007)⁴.

Accantonati i modelli che escludevano dalle ‘amorevoli cure’ le figure maschili, i “nuovi” padri trovano, nell’allevare un figlio, un luogo dove sperimentare la tenerezza ed esprimersi attraverso una comunicazione affettuosa, un’occasione, dunque, in cui ri-conoscersi come corpi desideranti, in ascolto, capaci di una relazione di cura attenta e responsabile (Procentese, 2004). Si tratta di un riconoscersi o di un rivelarsi proprio perché la paternità, a differenza della maternità cui è solitamente attribuito un “valore in sé”, “ha sempre avuto bisogno di essere designata per essere riconosciuta” (Ventimiglia, 1994, p. 22), non solo dalla società bensì dai padri stessi. Più che “esterni”, i padri – per lungo tempo – sono stati considerati “estranei” e questo ha rappresentato un doppio ostacolo nella cura dei figli: per le madri, travolte in solitudine dalle implicazioni della maternità, e per i padri, “fuori dai giochi” in partenza, esclusi quandanche avrebbero voluto partecipare.

Tra antichi retaggi che fanno calzare abiti rigidi e autoritari da un lato, e l’identificazione dello stile materno come unica strada possibile per la cura di un figlio dall’altro (non a caso, si parla di “mammi”) (Argentieri, 2005), i padri si sono trovati coinvolti nel travaglio di una vera e propria identità in trasformazione, alla ricerca di una forma non ancora definita che sia in grado di restituire loro un diritto di partecipazione attiva e autentica all’esperienza della genitorialità. A questo proposito, Zoja (2016) parla di “paradosso del padre” per indicare l’ambivalenza, mai pienamente risolta (e risolvibile) per cui da un genitore maschio ci si attende un atteggiamento amorevole e capace di cura, ma al tempo stesso l’esempio irreprensibile e la forza indiscussa. Una eterna tensione tra la fuga nella lotta per la sopravvivenza e, come ci richiama la figura di Ulisse, il desiderio del ritorno. Ulisse, come Ettore ed Enea, è infatti padre, ma anche guerriero: spietato con i nemici e amorevole tra le mura domestiche, a cui sceglie responsabilmente di ritornare.

Ciò che differenzia le figure paterne contemporanee da quelle del passato è un evidente sforzo interpretativo della propria funzione che tenga insieme l’espressione dell’affettività e dell’amore incondizionato con, al contempo, l’impegno della testimonianza, dell’esempio, della responsabilità di indicare una strada. Si tratta di “padri accudenti” (Gigli, 2016b) che non hanno la possibilità di individuare modelli nelle generazioni precedenti, per cui contribuiscono in prima linea a delineare nuovi abiti di paternità, in una vera e propria rivoluzione epocale.

A fronte di una scarsità di modelli di riferimento e di un rischio conseguente di insicurezza, i padri (e le madri) finiscono per confondersi, provocando quella che Gigli definisce una “perdita del senso della relazione educativa” (2014, p. 95), in cui viene a cadere l’asimmetria tra figure genitoriali e figli e in cui si è incapaci di leggere e riconoscere i bisogni degli altri, nonché la loro soggettività all’interno del processo educativo e di crescita. L’orizzonte a cui tendere, quindi, è quello di una figura “evoluta”, non solo capace di prendersi cura affettivamente dell’altro (oltre che di se stesso), ma al contempo in grado di coerenza, contenimento e norma (Fabbri, 2012; Gigli, 2016a). Il padre “evolutivo” non incarna la perfezione, ma è ben consapevole della propria responsabilità e dei propri limiti; sa mettersi in discussione e si interroga sul suo essere padre come espressione di un processo evolutivo e di maturazione, che rientra necessariamente all’interno del sistema familiare ed ha come obiettivo quello di far sì che questo stesso sistema si sviluppi “ad alta funzionalità” (Gigli, 2016b).

3 In passato gli studi sull’infanzia e sulla genitorialità hanno enfatizzato soprattutto la relazione fra madre e bambino/a, recentemente l’interesse si è spostato sulla relazione fra tre (o più) persone, con particolare riferimento allo studio delle interazioni fra madre, padre e bambino/a.

4 Il riferimento è qui alle coppie eterosessuali poiché il lavoro di indagine si è svolto interpellando padri militari i cui figli sono nati all’interno di relazioni eterosessuali.

2. Essere militari con famiglia, oggi

Nonostante il processo di ripensamento critico e di decostruzione di rappresentazioni rigide dei ruoli di genere abbia investito anche l'ambito militare – si pensi, ad esempio, all'immissione su base volontaria del personale femminile nei comparti della Difesa – all'uomo che presta servizio all'interno delle Forze Armate continuano ad essere associati comportamenti e atteggiamenti di tipo “tradizionale”, che possono apparire in conflitto con gli altri ruoli che ricopre nel mondo civile. Fra le richieste che gli sono poste vi sono infatti quelle di mostrare capacità di controllo delle situazioni, di auto-controllo delle proprie reazioni, di fierezza di atteggiamento e di dimostrazione di senso del dovere e del sacrificio. Si tratta di elementi in forte relazione con l'elevato portato valoriale associato alla professione: il fatto che vi siano una missione comune da perseguire e un fine che trascende l'interesse individuale, legato alla difesa della patria, fanno sì che la professione venga vissuta come un *Beruf*⁵ e che siano associati ad essa termini quali dovere e onore (Greco, 1999; Toscano, 2004). Il soldato è dunque un soggetto in cui – nonostante il progressivo processo di professionalizzazione che ha avvicinato sempre più il ruolo al concetto di “lavoro”, allontanandolo da quello di “missione” – la dimensione assiologica e quella più strettamente professionale si intrecciano indissolubilmente, contribuendo alla definizione della sua identità.

D'altra parte, il continuo e sempre maggiore impegno dell'Esercito in operazioni di *peacekeeping* e di aiuto alla popolazione civile (*humanitarian aid*) in ambito internazionale, così come la richiesta di concorrere al bene della collettività nazionale supportando la Protezione Civile e contribuendo alle operazioni delle Forze di Polizia, richiedono militari addestrati anche alla gestione di crisi prioritariamente umanitarie. Si tratta di interventi in cui le capacità di attivare una comunicazione efficace ed empatica con la popolazione risultano essere fondamentali e che assegnano al soldato alcuni compiti un tempo considerati prettamente “femminili” – quali ad esempio la gestione delle risposte emotive – ben lontani dal comportamento marziale con il quale l'immaginario collettivo continua a intendere il militare (Bovio, 2010; Specchia, 2018).

La professione militare incorpora dunque oggi al tempo stesso una componente di rigore e una di attenzione alla dimensione relazionale ed emotiva. In una sorta di parallelo con il concetto di “paradosso del padre”, si potrebbe parlare qui di “paradosso del militare”, soggetto a cui si chiedono – al tempo stesso – “fredda razionalità” e “umana sensibilità”.

Un paradosso che si ripropone anche nel contesto familiare: il ruolo impone infatti limitazioni nelle scelte e nei progetti, comporta rischi e – anche per esigenze organizzative istituzionali – sottopone il soldato e la sua famiglia a eventi stressanti (Toscano, 2004). Allo stesso tempo, la centralità e l'importanza della famiglia emergono quando si considera la performance del militare: come mettono in evidenza i documenti delle stesse Forze Armate (Stato Maggiore Esercito, 2017), la serenità della famiglia ha effetti positivi sul morale del soldato, sul suo operato e sulla prontezza operativa dell'unità in cui opera. La famiglia sembra essere – al tempo stesso – in secondo e in primo piano.

La famiglia e le Forze Armate si presentano come due *greedy institutions* (Segal, 1986), due istituzioni voraci che richiedono una profonda dedizione e che – per le istanze che pongono – possono mettere il militare in situazioni psicologicamente gravose. La chiave di possibile soluzione delle ambivalenze non risiede nella contrapposizione fra le due dimensioni e nell'individuazione di priorità, quanto nell'atto del tenere insieme, di far dialogare, di provare a integrare e conciliare. Lo stesso Esercito Italiano ha fatto proprie le trasformazioni culturali che hanno riguardato la figura paterna e ha preso consapevolezza dell'importanza di un equilibrio fra queste due “forze”, famiglia ed esercito. Ha quindi emanato una serie di Direttive che rappresentano un primo, importante, passo per il riconoscimento dell'importanza del ruolo del soldato all'interno della famiglia, in particolare in qualità di padre, e che facilitano l'esercizio delle funzioni genitoriali, sancendo di fatto il diritto alla co-genitorialità.

Con il compendio M_D GMIL 0080676/2015, il Ministero della Difesa (2015) ha voluto fornire un quadro organico delle disposizioni legislative e riassumere quelle contenute nelle circolari precedenti. In particolare, il documento conferma l'applicazione delle normative vigenti per il personale della Pubblica

5 In lingua tedesca, il termine *Beruf* significa “lavoro, mestiere”, ma è anche radice della parola *Berufung*, che significa “vocazione”.

Amministrazione anche al personale militare maschile e femminile e detta – tenuto conto del particolare stato rivestito – disposizioni specifiche relative alla tutela dello stato di salute delle donne in gravidanza, al congedo di maternità, al congedo di paternità, ai riposi orari giornalieri dei genitori, alla licenza per malattia del figlio, alla tutela dell’handicap, ai permessi e congedi per eventi e cause particolari.

Aggiornamenti a queste disposizioni sono stati successivamente riassunti nel nuovo compendio “Pari opportunità, tutela della famiglia e della genitorialità – Linee guida 2017” (Stato Maggiore della Difesa – I Reparto Personale, 2017), in cui si ribadisce che l’oggetto da tutelare è il “minore” e la disciplina della concertazione permette di garantire a quest’ultimo di ricevere le cure necessarie attraverso il riconoscimento di “facilitazioni” (esoneri a domanda o divieto di impiego) ai propri genitori, padre o madre, che rivestono lo stato di militare. Ciononostante, per assicurare il buon andamento delle Istituzioni militari – così come previsto dall’articolo 97 della Costituzione Italiana – le Forze Armate possono adottare gli opportuni adattamenti alle proprie organizzazioni, prestando però la massima attenzione per evitare l’impiego contestuale di congiunti militari che abbiano figli minori di tre anni. Resta invece alla valutazione di ciascuna componente la possibilità di tale impiego per i genitori di bambini con età compresa tra i 3 e i 12 anni, età individuata quale presuntiva per la capacità di discernimento del minore.

Si delinea dunque una figura di “nuovo militare” (in parallelo a quella di “nuovo padre”): un soldato in cui non solo convivono gli aspetti del rigore e dell’umanità, della sensibilità, ma che le stesse Forze Armate – riconoscendo il diritto alla paternità e alla “tutela e cura” da parte dei figli, così come l’importanza della dimensione familiare ai fini del benessere del soggetto e dell’efficacia del suo operato professionale – contribuiscono a definire in modo meno rigido, “chiuso” e stereotipato.

3. Essere padri militari: i risultati dell’indagine empirica

A partire da queste considerazioni, si è ritenuto importante approfondire come i padri che svolgono professione militare incarnino il loro ruolo, agiscano la funzione genitoriale e riescano (se riescono) a integrare le istanze dell’Istituzione con quelle della famiglia, in particolare nei casi in cui trascorrono prolungati periodi di tempo lontano dalla propria famiglia, perché impegnati in missioni.

La ricerca qui descritta è stata dunque avviata con l’obiettivo di indagare le rappresentazioni, gli ideali, le aspettative e i desideri che questi padri militari hanno in relazione al ruolo educativo genitoriale e di comprendere meglio i loro vissuti e bisogni. Fra le finalità dell’indagine, anche quella – a partire dalle istanze degli intervistati – di comprendere come i professionisti dell’educazione possano supportare la funzione genitoriale per il personale appartenente all’Esercito Italiano impegnato in missioni.

3.1 *Scelte metodologiche e caratteristiche dei rispondenti*

In considerazione del limitato numero di studi sul tema specifico e alla luce della situazione dinamica che – come si è visto precedentemente – caratterizza l’Esercito Italiano, ponendolo come “entità in trasformazione in una società in trasformazione”, è stato privilegiato un approccio qualitativo, che consentisse di cogliere alcune specificità della figura del padre militare, del contesto in cui opera, e permettesse di far emergere nuclei tematici in grado di arricchire la conoscenza dell’argomento, rappresentando possibili punti di partenza per approfondimenti e studi futuri (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Sono così state condotte interviste semi-strutturate che, a partire da temi e snodi ritenuti centrali ai fini della ricerca⁶, potessero permettere ai soggetti di narrarsi, di utilizzare le modalità di espressione che

6 In fase di intervista, oltre a raccogliere alcune informazioni di tipo socio-anagrafico (età dell’intervistato, grado rivestito all’interno dell’E.I, tipologia di lavoro svolta dal coniuge, numero-età dei/delle figli/e), sono state poste le seguenti domande: 1. Cosa significa per Lei educare? 2. Rispetto al ruolo educativo che secondo Lei un padre dovrebbe svolgere, ci sono esempi della sua esperienza personale che ritiene significativi della sua partecipazione all’educazione dei figli? 3. Il suo lavoro influisce sull’essere padre? 4. Dopo aver sperimentato l’esperienza della paternità, crede che avrebbe compiuto una scelta professionale diversa? 5. Il suo lavoro la porta spesso lontano da casa: come cerca di essere presente in quei momenti? 6. Cosa l’avrebbe potuto aiutare nei momenti di difficoltà o di lontananza? Quali i gesti o le azioni che avrebbero potuto/potrebbero sostenerla?

sentivano più appropriate, facendo riferimento a sequenze per loro significative e – in tal modo – offrendo la possibilità di significare la propria esperienza (Bruner, 1991).

Le interviste si sono svolte in presenza, all'esterno degli ambienti militari e fuori dall'orario di servizio; sono state audio-registrate per finalità di trascrizione e tutti i partecipanti hanno ricevuto e sottoscritto l'informativa relativa al trattamento dei loro dati personali.

Hanno partecipato all'indagine dieci uomini padri, individuati all'interno dell'Esercito Italiano e, più nello specifico, in servizio presso un Reggimento presente sul territorio bolognese con cui una delle autrici ha avuto la possibilità di stabilire un contatto diretto. Sono stati incontrati tutti coloro che hanno offerto spontaneamente la propria disponibilità a seguito di una lettera di presentazione della ricerca e di invito alla partecipazione, spedita nel mese di dicembre 2020 a tutti i militari uomini del Reggimento che avevano concluso una missione all'estero nei sei mesi precedenti⁷ e padri di figli di età compresa fra i 3 e i 12 anni, ovvero inclusi in quella fascia d'età a cui la normativa e le Direttive delle Forze Armate garantiscono ancora una particolare “tutela”.

È sin d'ora interessante evidenziare come anche chi non rispondeva ai criteri di selezione definiti (e che dunque non rientrava fra i destinatari della comunicazione) abbia contattato le autrici e si sia dichiarato interessato all'iniziativa, richiedendo di poter essere intervistato: sembra che questo possa essere interpretato come il segnale di un desiderio di raccontarsi che pare connotare in modo significativo il mondo militare, in questo caso quello maschile.

Al momento dell'intervista, fra i dieci intervistati – di età media 37,8 anni – otto erano graduati, uno apparteneva alla categoria di Sottufficiale e uno aveva il ruolo di Ufficiale⁸.

Il numero medio di figli/e era 1,7 e l'età media dei/delle figli/e era di 5,2 anni.

In nove casi su dieci, la compagna svolgeva attività lavorativa extra-domestica. Fra questi, quattro erano i casi in cui l'attività della partner si svolgeva all'interno dell'Esercito Italiano.

3.2 *Analisi e discussione dei risultati*

Le interviste sono state trascritte, anonimizzate e sono stati modificati i riferimenti che avrebbero potuto rendere i soggetti rispondenti più facilmente identificabili (ad esempio, la destinazione della missione all'estero).

L'analisi dei testi è stata inizialmente effettuata in modo indipendente da due autrici, con l'obiettivo di pervenire a un risultato coerente attraverso un processo di accordo discorsivo (Cornish et al., 2013). Dopo una lettura generale e ripetuta dei dati raccolti, sono stati individuati – per via deduttiva, a partire dal quadro teorico di riferimento (Crabtree, Miller, 1999) – i codici da utilizzare per l'analisi⁹. La codifica si è svolta manualmente sia a livello semantico – mantenendo aderenza alle parole dei partecipanti e cogliendone significati espliciti – sia a livello latente, ovvero individuando idee, ipotesi, concettualizzazioni alla base di alcuni dati (Braun, Clarke, 2006). Si è successivamente proceduto all'individuazione di categorie

7 La Dir. 5211 – ed. 2019 – La generazione delle forze, del Comando delle Forze Operative Terrestri e Comando Operativo Esercito (COMFOTER COE), stabilisce che – salvo casi eccezionali – la durata delle missioni all'esterno sia di almeno 6 mesi.

8 La categoria dei Graduati è composta dai Graduati, Graduati Scelti, Graduati Capo, Primi Graduati, Graduati Aiutanti; quella dei Sottufficiali dal personale appartenente ai ruoli di Sergenti e Marescialli e quella degli Ufficiali (inferiori) include i ruoli di Sottotenente, Tenente e Capitano.

9 Con riferimento alla dimensione “normativa” della genitorialità, sono stati individuati i seguenti codici: regole; contenimento; essere esempio virtuoso; coerenza; irreprensibilità. Con riferimento alla dimensione “affettiva” della genitorialità, sono stati individuati i seguenti codici: presenza e vicinanza fisica; presenza, vicinanza e coinvolgimento affettivi; ascolto; empatia; connessione profonda con il/la figli*; manifestazione delle emozioni. In relazione al concetto di (co)genitorialità, sono stati identificati i seguenti codici: gesti e azioni dell'essere genitore; idea di responsabilità genitoriale; vissuti in relazione al proprio ruolo genitoriale; ruolo della madre; aspettative, ruoli, comportamenti dei genitori sulla base del genere; presenza/mancanza di riferimenti educativi; timori (ad es. percezione di inadeguatezza). Infine, riferendosi ai vissuti connessi al bisogno/desiderio di conciliare due *greedy institutions* (cfr. *supra*), sono stati individuati i seguenti codici: paure (senso di impotenza, timore di esclusione, di estraneità); vuoti di conoscenza, percezione di mancanza di competenze educative funzionali ai momenti di allontanamento per missione; strategie di connessione/integrazione famiglia-lavoro.

interpretative che fossero in grado di restituire pattern di significato rilevanti ai fini degli obiettivi della ricerca e coerenti con la letteratura scientifica di riferimento, arrivando a individuarne quattro:

- la professione “al servizio” del ruolo genitoriale;
- manifestare la dimensione affettiva della paternità;
- segnali di co-genitorialità “evoluta”;
- equilibrio lavoro-famiglia e benessere familiare: mancanze, vuoti percepiti e bisogni.

Per ciò che attiene la prima categoria interpretativa, i padri intervistati sottolineano una connessione fra il significato che attribuiscono all'appartenenza all'Esercito Italiano e l'idea di educazione a cui si riferiscono. Mettono infatti in evidenza come l'educare si presenti per loro strettamente connesso all'essere esempio vivo, all'incarnare e trasmettere valori e regole che si ritiene possano aiutare i/le figli/e a orientarsi e vivere nel mondo. Si tratta di elementi riconducibili a un'idea di educazione che eccede i confini militari e percorre trasversalmente molteplici contesti (Salmeri, 2017); emergono tuttavia dalle parole dei militari incontrati alcuni tratti distintivi, legati non solo al fatto di indossare un'uniforme, ma all'idea più ampia che l'appartenenza a un'istituzione come quella dell'Esercito Italiano implica. Quando S. (37 anni) afferma

a volte mi sento fortunato a essere un militare, perché nel tempo ho acquisito valori e caratteristiche che mi permettono di aiutare anche mio figlio. Penso, ad esempio, al rispetto per le regole e per gli altri, all'esempio che offro a lui quando gli racconto delle nostre attività e racconto dell'orgoglio che provo sentendomi parte di una squadra, dove tutti sono importanti allo stesso modo,

sottolinea, ad esempio, come l'Esercito, con i valori e la disciplina che lo caratterizzano, manifesti un'importante valenza educativa all'interno della sua famiglia.

Allo stesso modo, le parole di A. (39 anni) – che sostiene “sono orgoglioso del lavoro che svolgo a favore di altre popolazioni e quindi di altri bambini; per questo, anche se il periodo di assenza rappresenta una privazione dei figli e per i figli, rappresenta al tempo stesso l'esempio da cui voglio che i figli apprendano” – confermano come la professione che si svolge possa essere interpretata come elemento educante “in sé”.

Il ruolo di militare sembra rafforzare il senso di responsabilità, in direzione di un'educazione che supporti i/le figli/e a essere cittadini/e attivi/e e consapevoli.

In relazione alla dimensione affettiva della paternità, si rileva – come si è visto precedentemente – che le spinte emancipative di tipo sociale e culturale, che a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso hanno messo in discussione alcuni stereotipi di genere, hanno offerto agli uomini la possibilità di ridefinire il proprio ruolo genitoriale, portando all'incrinarsi di quella funzione paterna tradizionalmente e rigidamente definita come “normativa e affettivamente neutrale” (Gigli, 2007, p. 75) e aprendo lo spazio a paternità coinvolte anche sul piano emotivo. Dalle interviste emerge come l'uomo soldato non faccia eccezione rispetto a questa tendenza e riesca a riconoscersi, ad esempio, la possibilità di una libera espressione dei sentimenti, atteggiamento che si discosta dall'immagine di rigore e marzialità a cui viene comunemente associato. Ne sono un esempio le parole di A. (39 anni), che ricorda così uno dei momenti che ha preceduto una partenza per una missione all'estero:

Quando ho preparato il baule per la partenza, mio figlio era lì vicino a me, non ti dico come mi sentivo, sembrava che qualcuno mi stesse stringendo forte lo stomaco, sentivo proprio il bisogno di piangere, ma mi trattenevo. Ma non scorderò mai la faccia di mio figlio quando gli ho detto di prendere uno zainetto perché lì dentro avrei messo i nostri giochi, così avremmo potuto continuare a giocare durante le videochiamate. Era orgoglioso di me, gliel'ho letto negli occhi. E poi, quando tutto era pronto, mi ha abbracciato fortissimo e io mi sono abbandonato in un pianto, che però mi ha aiutato molto. Lì non ho potuto e non ho voluto trattenermi: lo so che un padre deve far vedere di essere forte, ma io voglio fargli capire che anche i maschi possono piangere, se ne hanno bisogno.

Anche la testimonianza di L. (42 anni) appare particolarmente significativa in questo senso:

Mia moglie era andata via da dieci giorni, c'erano stati alti e bassi ma niente di tanto ingestibile; quella notte, invece [...] lui piangeva disperato perché voleva la mamma. Ecco, in quel momento avrei voluto

qualcuno che mi dicesse cosa fare. Ho cercato di calmarlo, ma niente, mi stavo facendo prendere dalla rabbia, avrei voluto urlargli: "bastaaaa!". Ma poi sono ritornato in me. Ho pensato che così non avrei risolto nulla, allora ho cercato di immedesimarmi in lui e cercare di capire cosa stesse provando. Ecco, quella è stata la chiave per uscire da quella situazione: l'ho abbracciato, siamo andati alla finestra a vedere il treno che passava e gli ho parlato della mamma, di quanto gli voglia bene....

L'approccio empatico, il sapersi vulnerabili, incerti, smarriti, "impreparati", e allo stesso tempo il riuscire a sostare in territori che si percepisce di non poter completamente tenere sotto controllo sono certamente elementi che restituiscono l'immagine di padri che attribuiscono valore, danno spazio e voce alla sfera dei vissuti e delle emozioni. Emerge fra gli intervistati una predisposizione alla vicinanza fisica e affettiva che sembra connotare la relazione tra padri e figli/e, giocando un ruolo importante anche nei momenti in cui le missioni all'estero impongono una distanza fisica. M. (39 anni) racconta a tal proposito:

Quando [non sono a casa], per sentirmi vicino ai miei figli mi ascolto le canzoni che a loro piacciono, mi vedo Frozen che è il cartone animato preferito di mia figlia. Poi ho ripreso a scrivere: ho appeso una lavagna e lì scrivo i miei pensieri che poi condivido con i miei figli...ormai è un appuntamento fisso. Quando mi videochiamano la prima domanda che mi fanno è: 'Papà cosa hai scritto oggi'? Ho scoperto che questo mi aiuta a conoscermi meglio e di conseguenza a conoscere meglio i miei figli.

Connesse e in continuità con i temi della paternità affettiva e del nuovo modo di intendere il ruolo paterno, emergono dalle parole degli uomini intervistati evidenze relative a "un desiderio di godersi ed esserci per i propri figli" (Gigli, 2016a, p. 80) e alla volontà di avere un ruolo attivo nella loro vita, segnale di quella transizione da "padri deleganti" a "padri presenti" (Gigli, 2016a) a cui si è precedentemente accennato.

Si tratta di una tendenza che si rileva, ad esempio, dalle parole di L. (42 anni), che afferma:

Io voglio esserci per mio figlio. Ci sono stato quando era necessario cambiargli il pannolino o preparargli la pappa, ma non l'ho mai vissuto come un doverlo fare, anzi, mi divertivo così come oggi mi diverto a giocare con lui e quando sarà il momento di aiutarlo nei compiti farò anche quello...perché sono felice di farlo.

Le medesime trasformazioni socio-culturali che hanno consentito ai padri di dare spazio e valore al piano affettivo della relazione con i figli sembrano infatti aver permesso di andare in direzione di una genitorialità "evoluta" e di appropriarsi anche di ruoli storicamente inediti, primo fra tutti quello di cura. Ciò significa mediare la propria funzione genitoriale in modo più aperto e svincolarsi da prescrizioni socialmente costruite e imposte, riconoscendo le funzioni paterna e materna come funzioni simboliche e psicologiche, staccate dal genere del genitore (Gigli, 2016a). È quanto testimoniato dal racconto di M. (39, anni):

Io cerco di trasmettergli i miei valori, di dargli delle regole, ma se devo essere sincero sono più un compagno di giochi. Chi veramente si occupa di lui a livello di regole è mia moglie. Io sono spesso fuori e quando torno è così bello trascorrere del tempo con lui che non riesco anche a mettergli dei paletti e ad essere rigido [...] La cosa che più di tutte mi fa sentire padre anche quando non ci sono, sono le parole di mia moglie. Lei non perde occasione per ricordare ai bambini cosa avrei fatto in un determinato momento se ci fossi stato, come avrei voluto che loro si comportassero, ricorda loro che anche se non ci sono, li amo e mi interesso di tutto ciò che li riguarda. Questo mi fa sentire parte di una squadra e credo che stiamo andando nella direzione giusta. È una gratificazione il fatto di essere considerati anche quando non si è presenti tutti i giorni.

Gli uomini intervistati sembrano confermare l'immagine del "nuovo padre", che mostra la sua genitorialità attraverso una presenza aperta e plurale, a conferma della possibilità di interscambiabilità dei ruoli genitoriali, che hanno l'obiettivo – comune – di garantire i bisogni di cura e protezione di cui i bambini hanno bisogno, assicurandone il contenimento, aiutandoli nella gestione dei conflitti, incoraggiando l'accoglienza reciproca e favorendone l'autonomia (Fruggeri, 2011; Miniati, 2017).

Infine, in merito alla sfera dei bisogni connessi alla ricerca di equilibrio fra lavoro e famiglia e di uno

stato di benessere familiare, dalle interviste si rileva in prima battuta la richiesta di un sostegno alla genitorialità in senso ampio, un’esigenza che accomuna i padri militari e molti altri genitori nella società contemporanea occidentale, che deve fare i conti la crisi normativa della famiglia (Gigli, 2016a), la mancanza di modelli di riferimento universalmente validi e la necessità di una ridefinizione dei ruoli genitoriali (Formenti, 2008; Maltese, 2014; Naldini, 2016; Zonca, 2012). È questo che testimoniano, ad esempio, le parole di L. (42 anni):

Io non voglio essere, voglio esserci per mio figlio. Il problema è che nessuno ci ha educati a questo nuovo modo di essere padri. Io voglio ascoltare mio figlio, mi interessa davvero quello che ha da dirmi: i suoi pensieri, le sue preoccupazioni, le sue emozioni. Ho il dovere di esserci per tutte queste cose, ma spesso avrei bisogno che qualcuno mi spiegasse come comportarmi. Il mio modello di padre di riferimento è troppo distante dal padre che voglio essere io.

Emergono poi alcune istanze specifiche del contesto militare, a partire dalla richiesta di aiuto per la gestione degli allontanamenti per missioni. Il racconto di S. (37 anni) mette in evidenza difficoltà e bisogni personali, legati al timore di “perdere l’amore” del figlio:

Mi fa così male vederlo piangere e sto malissimo quando non vuole parlare durante le videochiamate... ecco in questo ho avuto bisogno di confrontarmi con la pedagoga della scuola per capire cosa pensasse mio figlio, per un attimo ero sicuro che non mi volesse più bene.

Gli intervistati ha sottolineato come, oltre a sostenere la figura paterna in momenti così particolari e delicati, sia prima di tutto importante supportare la compagna e i/le figli/e che rimangono a casa. Sono le prime, secondo i padri militari, ad avere bisogno di un aiuto, soprattutto per affrontare i cambiamenti che si verificano nei comportamenti dei/delle figli/e durante la loro assenza. È questo che sottolinea, ad esempio, G. (36 anni) nel suo racconto:

Per quanto mia moglie sia in gamba e preparata, ad un certo punto non sapeva più cosa fare. Mio figlio si era fissato sul chiudere tutte le porte, le finestre, aveva paura del buio, cosa che prima non era mai successo... io mi sentivo impotente... cosa avrei potuto dire per rassicurarlo, perché lo faceva? Certo avere una persona qualificata, che magari ha già preparato l’intera famiglia a ciò che questa assenza potrebbe comportare, sarebbe stato molto utile. Per la famiglia che resta, soprattutto, ma in realtà anche per me.

Le parole degli intervistati vanno in direzione di conferma di ciò che è già esplicitato nelle direttive militari relative allo stress-management, che individuano un forte legame tra la prontezza psicologica individuale del militare e la serenità della famiglia. Ritengono di aver bisogno di un sostegno che non sia solo psicologico, ma anche di tipo pedagogico; in questo i professionisti dell’educazione potrebbero avere la possibilità di supportare i padri militari nel percorso di conoscenza autentica e profonda dei bisogni, delle competenze e delle potenzialità dei *loro* figli, aiutandoli a gestire i momenti di allontanamento con iniziative e azioni che non si rivelino ispirate a “nuovi modelli di paternità” astratti, ma pensate a partire dall’osservazione e dall’ascolto dei *propri* bambini e delle *proprie* bambine e che diano spazio alle emozioni (di adulti e infanzia), così da riuscire a nominarle, conoscerle, raccontarle e trasformarle in possibilità generative, anche quando connesse a vissuti di paura, vulnerabilità, incertezza oppure a timori di inadeguatezza o estraneità (Contini, 1992; Iori, 2009; Mortari, 2017).

Sembra dunque importante che continui l’impegno affinché la paternità venga interpretata – non solo a livello della normativa e delle sue pratiche applicazioni, ma anche sul piano delle rappresentazioni sociali e individuali, che guidano il giudizio e l’azione – come un elemento fondamentale dell’identità, della vita e del benessere dei soggetti. Le norme che favoriscono la conciliazione sono fondamentali, ma i militari intervistati sembrano auspicare anche qualcosa di più: non solo sono “pronti” (perché consapevoli del loro ruolo), ma richiedono anche esplicitamente un supporto, che sia segno di una trasformazione profonda dei riferimenti culturali.

Conclusioni

I padri intervistati hanno espresso con entusiasmo la volontà di partecipare allo studio, a testimonianza di un bisogno di ascolto che accomuna i genitori contemporanei e che li vede impegnati nel complesso compito di conciliare il lavoro con la famiglia e la vita privata. I padri militari si confermano, quindi, rappresentativi di questa condizione, nonché presentano, come si è visto, specificità che sono legate, da un lato, ai lunghi periodi vissuti lontano dalla famiglia (che però riguardano anche padri con lavori diversi), e, dall'altro, a una condizione professionale caratterizzata da forte adesione al ruolo e alla missione ad esso connessa.

Le parole degli intervistati, che rivendicano con orgoglio la propria professione e il ruolo sociale rivestito, testimoniano come le trasformazioni sociali e culturali degli ultimi decenni e la trasformazione dell'Esercito Italiano si possano riflettere in figure di padri militari attenti e consapevoli del loro ruolo genitoriale, che si muovono in direzione di (co)genitorialità "evoluta". Al difficile compito, più pragmatico, della conciliazione (che, abbiamo detto, accomuna tutti i genitori), si aggiunge, quindi, per i padri militari, la sfida di tenere in equilibrio, e sullo stesso piano, due istituzioni, l'esercito e la famiglia, amate "con la stessa intensità" ma spesso in competizione e rispettivamente "ingombranti".

Alla luce di ciò, le voci raccolte sembrano chiedere più spazi di ascolto che accolgano e supportino nel difficile compito di tenere insieme ambiti di realizzazione in cui il coinvolgimento è molto alto e per nessuno dei quali si vorrebbero sacrificare tempi ed attenzioni. A ciò si aggiunge la specifica richiesta di aiuto nella preparazione e gestione dei periodi di lunga assenza, sia per chi parte sia per chi resta (figlio/i e altro genitore). Dalle parole degli intervistati, infine, emergono particolari consapevolezza e sensibilità, forse sviluppate proprio grazie allo specifico ambito professionale, che, sempre più, li vede coinvolti in azioni umanitarie di cura e di aiuto.

A partire dalle tematiche emerse dalle interviste realizzate, è forse dunque maturo il tempo per una più sistematica e approfondita lettura delle caratteristiche e dei bisogni dei padri militari, al fine di comprendere *se e come* ciò che emerge come chiara richiesta dei soggetti incontrati – ovvero quella di una maggiore attenzione agli aspetti psicoeducativi e di interventi a sostegno della genitorialità – possa trovare cittadinanza, più o meno strutturale, all'interno dei luoghi dell'Esercito Italiano.

Nota bibliografica

- Ammaniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Argentieri S. (2005). *Il padre materno. Da San Giuseppe ai nuovi mammi*. Milano: Booklet.
- Bellassai S. (2000). *La mascolinità contemporanea*. Roma: Carocci.
- Bovio O (2010). *Storia dell'Esercito Italiano (1861-2000)*. Roma: Stato Maggiore dell'Esercito.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bruner J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21.
- Calamo-Specchia F., Vitone V. (2018). Le famiglie dei militari e la crisi del maschile: problemi psicosociali e ipotesi di intervento psicologico. *Psicopuglia*, 21, pp. 122-131.
- Coggi C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comando delle Forze Operative Terrestri e Comando Operativo Esercito (2019). *Dir. 5211, La generazione delle forze*. Documento interno ad accesso riservato.
- Cornish F., Gillespie A., Zittoun T. (2013). Collaborative Analysis of Qualitative Data. In U. Flick (Ed.). *Handbook of qualitative data analysis* (pp. 79-93). London: Sage.
- Crabtree B., Miller W. (1999). A template approach to text analysis: Developing and using codebooks. In B. Crabtree, W. Miller (Eds.). *Doing qualitative research* (pp. 163-177). London: Sage.
- Fabbi M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1/2008, pp. 78-91.
- Fruggeri L. (2011). Genitorialità: dall'attribuzione di un ruolo all'esercizio di una funzione. In A. Gigli (Ed.), *Maestra, ma Sara ha due mamme* (pp. 66-77). Milano: Guerini.

- Giddens A. (1995). *La trasformazione dell'intimità*. Bologna: Il Mulino.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti*. Pisa: ETS.
- Gigli A. (2014). Tutti nella stessa barca: un comune denominatore pedagogico per le famiglie plurali. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia* (pp. 89-103). Milano: Guerini.
- Gigli A. (2016a). *Famiglie evolute*. Parma: Junior.
- Gigli A. (2016b). Padri in evoluzione. Riflessioni sulle coordinate educative della paternità oggi. In A. Cinotti, R. Caldin (Eds.), *L'educare dei padri* (pp. 53-66). Napoli: Liguori.
- Greco L. (1999). *Homo Militaris. Antropologia e letteratura della vita militare*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (a cura di) (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Istat (2020). *Rapporto "Il benessere equo e sostenibile in Italia"*. https://www.istat.it/it/files//2021/03/BES_2020.pdf.
- Maltese G. (2014). *Nuovi genitori e fragilità relazionali. Riflessioni pedagogiche e prospettive d'intervento*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Miniati L. (2017). Nuove paternità. Mutamenti nelle famiglie e cambiamenti nella relazione educativa. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), pp. 113-142.
- Ministero della Difesa - Direzione Generale per il Personale Militare (2015). *Circolare di PERSOMIL n. M_D GMIL 0080676 del 12 febbraio 2015 – Compendio delle disposizioni in materia di tutela della maternità e paternità e congedi per eventi e cause particolari*. https://www.difesa.it/SGD-DNA/Staff/DG/PERSOMIL/Circolari/Pagine/Tutela_Maternita.aspx.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musi E. (2007). *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Naldini M. (a cura di) (2016). *La transizione alla genitorialità. Da coppie moderne a famiglie tradizionali*. Bologna: Il Mulino.
- Procentese F. (2004). *Padri in divenire. Nuove sfide per i legami familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri S. (2017). *Educazione, cittadinanza e «nuova paideia»*. Pisa: ETS.
- Saraceno C. (1996). *Sociologia della famiglia*. Bologna: Il Mulino.
- Segal M. W. (1986). The Military and the Family as Greedy Institutions. *Armed Forces & Society*, 13(1), pp. 9-38.
- Stato Maggiore della Difesa (2017). *Linee guida in materia di "Pari opportunità, tutela della famiglia e della genitorialità"*. Documento interno ad accesso riservato.
- Stato Maggiore Esercito (2017). *Circolare 7004. Gli interventi psicologici sulla gestione dello stress a supporto delle operazioni*. Documento interno ad accesso riservato.
- Toscano A. (a cura di) (2004). *Tra due culture. Le problematiche della famiglia militare*. Catanzaro: Rubettino.
- Truffelli E. (2011). Differenze di genere e genitorialità: lo stile educativo di padri e madri. Risultati di una ricerca empirica. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 6(1), <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/2242>.
- Ventimiglia C. (1994). *Di padre in padre. Essere, sentirsi, diventare padri*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoja L. (2016). *Il gesto di Ettore*. Torino: Bollate Boringhieri.
- Zonca P. (2012). I genitori ieri ed oggi: certezze e fragilità. In C. M. Marchisio, C. Marocco Mutini, *La famiglia italiana tra crisi e risorse* (pp. 19-48). Roma: Aracne.



STUDI E RICERCHE

Verso una riflessione formativa su colorismo e “passing”

Marco Milella

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education | University of Perugia (Italy) | marco.milella@unipg.it

Towards a formative reflection on colourism and “passing”

Abstract

Always new, but in reality ‘old’ forms of racism are manifesting themselves even where they seemed erased and unrepeatable. At the same time, in contrast to the nineteenth and, above all, the twentieth century, very few proclaim themselves openly as racists. This situation proves – precisely because it is denied – very insidious and pernicious as such it further conceals racist perceptions, conceptions and acts. Faced with it, there is a need for reflection and counteracting actions that call into question formative processes and confront them with complex relational phenomenologies such as those of colourism and “passing”. These phenomenologies are linked and, at the same time, distinct; however, both are the result of oppression and «demand» to be taken over by formative practices of study, explication and understanding.

Keywords

Skin, colorism, passing, racism, formation

Sempre nuove, ma in realtà “vecchie” forme di razzismo, si manifestano anche dove sembravano cancellate e irripetibili. Nello stesso tempo, al contrario di quello che è successo nell’ottocento e, soprattutto, nel novecento, pochissimi si proclamano apertamente razzisti. Questa situazione si rivela – proprio perché negata – molto subdola e insidiosa, in quanto nasconde ulteriormente percezioni, concezioni e agiti razzisti. Di fronte ad essa vi è il bisogno di riflessioni e azioni di contrasto che chiamino in causa i processi formativi e li pongano di fronte a fenomenologie relazionali complesse come quelle del colorismo e del “passing”. Tali fenomenologie sono collegate e, nello stesso tempo, distinte; entrambe, però, sono frutto di oppressione e “chiedono” di essere prese in carico da pratiche di studio, esplicitazione e comprensione formative.

Parole chiave

Pelle, colorismo, passing, razzismo, formazione

Premessa

L'immagine del razzista otto-novecentesco, che esalta, per esempio, la "razza" ariana e/o il suprematismo "bianco", sembra attualmente essere di pertinenza solo di gruppi estremistici, all'apparenza anche piuttosto isolati. Al di là della parvenza, però, le forme di esclusione, violente, striscianti, implicite ed esplicite si propagano e si rinnovano (Semerari, 2020). Di conseguenza, la sfida anche per i processi formativi è quella di esplicitare modalità di pensiero, di espressione, motivazioni nonché emozioni e sentimenti e atteggiamenti che disvelino i "nuovi" razzismi (Santerini, 2021). Essi si caratterizzano, per usare un'espressione nata in ambito statunitense, proprio come "razzismi senza razzisti" (Bonilla-Silva E., 2022). Subdolamente anonime, queste forme di odio tendono a "normalizzarsi" nel veicolare sentimenti di superiorità e ostilità verso chi appartiene a gruppi diversi dal proprio e induce pensieri, emozioni, discorsi e comportamenti persino violenti, ma, spessissimo, senza cenni evidenti di protagonismo e di estremismo.

Così può accadere addirittura che la "razza", il colore della pelle, quasi magicamente, scompaiano, diventino persino "invisibili". Questo succede non perché questi "segnali" siano stati veramente superati o aboliti nel loro significato discriminatorio, ma perché sono resi invisibili solo da e per coloro che sono ingiustamente avvantaggiati e danno per scontato il proprio privilegio, visto che il contesto in cui vivono è strutturato, già a partire dal linguaggio, intorno ai loro bisogni.

Se partiamo dai colori della pelle, il "bianco", allora, viene fatto diventare lo sfondo stesso sul quale si stagliano le altre sfumature della cute, le altre "razze". Per questo bisogna guardarsi dal sostenere l'irrelevanza dei colori della pelle o di tutti gli altri "segni" strumentalizzabili per separare ed escludere: altrimenti divengono, di per se stessi, un modo per ribadire un unico "mondo" esclusivamente "bianco" (Gümüşay, 2021).

In questa temperie, le questioni del colorismo e del "passing" sono più che mai attuali e richiedono un impegno formativo impellente.

1. Cos'è il colorismo?

Se, tramite uno dei più usati motori di ricerca, si indagano nel *web*, usando come filtro la lingua italiana, i risultati per la parola "colorismo", ci si rende conto che la maggior parte di essi allude a un movimento artistico che enfatizza la ricerca del colore¹ e soltanto una minoranza è collegabile alle questioni appena sopra accennate. Si tratta, quindi, di un fenomeno che non è istantaneamente nominabile e, pertanto, poiché non è identificabile immediatamente, può agire in maniera più indisturbata e più difficilmente contrastabile.

"Colorismo" traduce l'inglese americano *colorism*, una parola che è apparsa per la prima volta nel 1983 in un saggio della scrittrice Alice Walker pubblicato nella raccolta di testi: *In search of Our Mother's Gardens* (1983). L'autrice, conosciuta soprattutto per il romanzo, da cui è stato tratto un film, *Il colore viola*, mette in luce le difficoltà di rapporti tra donne "nere" che hanno il colore della pelle più o meno sfumato verso il bianco. Tale parola rimarca come, anche all'interno di un gruppo considerato dall'esterno, dai "bianchi", omogeneo, coloro che hanno una gradazione più chiara della pelle, ovvero meno scura, godono di trattamenti preferenziali e privilegiati. Il colorismo, quindi, è una delle conseguenze più pericolose e radicate delle varie forme di razzismo, perché, in sintesi, implica che una parte di coloro che sono perseguitati per il colore della propria pelle, assumano gli stessi parametri discriminatori nei confronti degli altri che, nello stesso gruppo presentano lo stesso colore più accentuato.

Effettivamente, "il colore della pelle è stata la principale caratteristica usata per incasellare le persone in «razze» diverse" e contestualmente "le razze sono state definite come insiemi di tratti fisici, come tendenze di comportamento o come attributi culturali. Sono state considerate reali e immutabili, per cui una persona con una particolare caratteristica fisica doveva avere, per definizione, anche tutti gli altri tratti della sua categoria razziale" (Jablonsky, 2020, p.18). Anche se i sistemi di classificazione delle persone si sono differenziati nel tempo nonché da luogo a luogo, erano e rimangono, però, sempre il punto di arrivo e di

1 Il sito della Treccani, per esempio, dà al termine "colorismo" un'accezione unicamente artistica://www.treccani.it/vocabolario/colorismo/#:~:text=di%20colore%5D.,musica%20moderna%2C%20una%20funzione%20prevalente.

partenza di ideologie razziste. L'arbitrarietà di queste classificazioni non è stata mai e non è una mera distinzione fisica di un gruppo da un altro, ma un esercizio di rapporti di forza violenti, che costruivano *ad hoc*, per legittimarsi, gerarchie di bellezza, moralità e valore sociale.

Si può, quindi, dire che il colorismo è un sistema di relazioni, raramente negoziato, e quasi sempre coercitivo, a seconda della posizione sociale attribuita lungo un *continuum* di colori della pelle, tra i due estremi rappresentati dal bianco e dal nero. È importante sottolineare che l'opposizione tra questi ultimi – bianco e nero – non consiste nella mera cromaticità, ma è il frutto delle varie sopraffazioni storicamente perpetrate. Tali violenze sono state legittimate cercando di far credere che il depauperamento e la sotto-missione delle vittime non siano responsabilità degli oppressori, ma siano "realtà" connaturate ai subordinati, i quali si trovano costretti, quindi, a portare perfino il peso di una assurda "colpa" per la loro presunta "inferiorità". Nel corso della storia, la tratta degli schiavi, la colonizzazione e, in genere, la restrizione all'accesso agli stessi diritti, imposte a una parte cospicua dell'umanità dalla restante parte, hanno fatto sì che si creassero, attraverso leggi de-umanizzanti, vere e proprie "politiche delle razze". Attraverso di esse sono stati "regolati" soprattutto i rapporti tra i corpi e l'ammissione solo di alcune persone ai benefici di far parte di un'unica famiglia umana e, di conseguenza, di ereditare e di godere delle ricchezze e risorse comuni in maniera equanime (Michel, 2021). Del resto, non bisogna dimenticare che, tra l'altro, il razzismo è "la reazione all'esigenza, posta dal concetto di eguaglianza, di riconoscere ogni individuo come mio pari" (Arendt, 2004, p. 77).

In sintesi, le barriere del colorismo sono costruite dalla percezione e dall'attribuzione o auto-attribuzione del "colore di appartenenza"; anzi dal significato assegnato a questo colore della pelle. Da ciò deriva che la rilevanza delle gradazioni epidermiche cambia da una situazione all'altra. Inoltre, sia pure sporadicamente, le persone scelgono quale colorazione cutanea attribuirsi; come si vedrà il "passing" costituisce un esempio di tale decisione sofferta.

2. Che cos'è il "passing"?

Il termine "passing" in uno dei primi e rari testi sull'argomento, in italiano (Hostert, 1996), non è stato tradotto dall'inglese statunitense. Questa circostanza potrebbe aver contribuito ad alimentare l'erronea convinzione che il fenomeno riguardasse unicamente l'America del nord, perché strettamente connesso con la storia di quella regione. In realtà, questa prospettiva è riduttiva soprattutto in un'ottica formativa, per la quale il significato del termine non può essere limitato né a una concezione unica, né a uno specifico contesto sociale e geografico (Caughie, 1999, p. 20). Comunque, il fenomeno si manifesta e trova la propria denominazione negli Stati Uniti, proprio a partire dalle leggi che regolavano l'attribuzione di una razza ad una persona. In particolare, quando negli Stati Uniti vigeva la *one drop rule* bastava avere un solo ascendente con la pelle scura, appunto "una sola goccia di sangue" nero, per essere considerati appartenenti alla "razza" nera. In realtà, quindi, l'attribuzione della "razza" non avveniva più neanche a seconda del colore della pelle, ma tramite una presupposta ed erronea discendenza genetica. In questa situazione, accadeva che persone con caratteristiche somatiche non manifestamente "neri" lo erano per discendenza, ma non per apparenza. E così anche quelli che non sembravano "neri" lo diventavano, per così dire, per legge.

Secondo un'accezione limitativa, il "passing" ha riguardato e riguarda: il fenomeno di farsi passare per "bianchi" da parte di persone con caratteristiche somatiche che lo consentivano (per esempio: pelle chiara, capelli non crespi), ma con ascendenti catalogati come "neri". In effetti, alcune persone hanno cominciato a trasgredire la legge iniqua e a farsi passare per qualcuno di altro, di diverso dall'attribuzione identitaria imposta in partenza.

Non si può dimenticare, però, che tale prassi ha riguardato anche coloro che si sono fatti passare quali appartenenti a un gruppo sociale non perseguitato (per esempio: come non ebrei, durante la Shoah).

In genere, comunque, il "passing" è un passaggio, che avviene in segreto, da un gruppo subalterno a uno più potente per ottenere l'accesso a diritti e benefici ingiustamente negati; raramente, per importanti ricerche o inchieste, è avvenuto in direzione inversa e qualcuno ha vissuto un certo periodo di tempo nei panni di categorie deprezzate (Griffin², 2021; Gatti, 2022).

2 Al testo di Griffin (2021) si è ispirato il film *Black like me* (1964) per la regia di Carl Lerner.

Per i "neri", che potevano sembrare "bianchi", il "passing" costituiva una strada per vivere meglio, accettando, però, di pagare il prezzo altissimo di un "esilio" (Hobbs, 2014), a volte scelto personalmente, a volte, spesso nei casi di bambini, dai genitori. In ogni caso, il "passing" nasce da una decisione difficile, spesso tragica, che rischia di schiacciare chi lo tenta almeno sotto due pesi enormi: quello che prefigura che, senza una maschera invisibile che ricopra la propria "origine", non si possa essere ammessi in un consesso di maggiore dignità e quello della rescissione o, per lo meno, messa in crisi di tutti i rapporti affettivi con la propria famiglia e/o il proprio gruppo di origine e di "appartenenza". Il costo da pagare per un simile passaggio è enorme e chi lo ha vissuto l'ha descritto come "un terribile esilio e una profonda vergogna" (Ragusa, 2008, p.69).

Delineare il "passing" come un esilio è illuminante e fecondo di sviluppi. Come l'esilio, esso può venire agognato come via di "salvezza", per essere, poi, amato e detestato, allo stesso tempo, mentre segna profondamente le esistenze di chi lo vive o lo ha vissuto. E se l'esilio si comprende meglio quando finisce, ossia quando si può ritornare (Zambrano, 2003, p.24), analogamente il "passing" dà segno di sé quando può essere raccontato. La narrazione formativa del "passing" non si può mai dare per scontata. Il rischio è sempre quello di interpretarlo superficialmente o, peggio, con un piglio moralistico. Infatti, chi lo concepisce con una visione unica e oppressiva lo riduce a "una forma di rinnegamento e di tradimento delle proprie origini e una sorta di rinuncia a lottare per il cambiamento dello status quo" (Hostert, 1996, p.96). Viceversa, è anche plausibile che, tramite il "passing", i "neri" abbiano potuto osservare e prendere in giro il mondo dei privilegiati "bianchi", da un punto di vista esclusivo vivendo "una forma eversiva di contro-potere non visto e non visibile" (Hostert, 1996, p.108).

Tale invisibilità racchiude in sé un fascino e una paradossalità che meritano attenzione. Infatti, prima di poter essere dibattuto e studiato, il "passing" deve essere agito, deve essere messo in pratica, anzi, meglio, messo in scena. Questa messa in scena, nel momento in cui viene dichiarata e riconosciuta, si dissolve all'istante. Svelare che qualcuno "passa" per qualcun altro, implica che il "passaggio" non dia più i risultati sperati da chi ha ideato e messo in opera il "passing" stesso. L'efficacia e la sussistenza del "passing" esigono una completa ignoranza nei suoi confronti: senza la segretezza, la parte considerata eventualmente "fraudolenta" del "passing" non sussiste.

Si tratta, quindi, di tentare di riflettere su qualcosa che, almeno entro certi limiti, non vorrebbe essere scoperto, diventare argomento di riflessione e, men che meno, *focus* di attenzione per i processi formativi. Se si riduce il "passing" a un mero imbroglio, quello più riuscito è quello che riguarda una determinata identità ancora fermamente e ferreamente creduta tale e non disvelata. In questa prospettiva, ogni segreto noto al singolo e ignoto agli altri acquista un certo "odore" di "passing". Per questi motivi, il "passing" è prioritariamente vissuto e, soprattutto, narrato; solo in un secondo tempo può essere ormativamente formativamente, analizzato e "spiegato" e "liberato" da interpretazioni moralistiche.

Il "passing" sorge sempre in un intreccio, spesso doloroso, di relazioni e provoca coinvolgimento nell'essere raccontato. Testi narrativi (Larsen, 1995; Roth, 2000, Mihaileanu, Dugrand, 2005; Weldon Johnson, 2022) e filmici³ diventano, allora, preziose testimonianze dell'esistenza del "passing" e occasioni di ripensamenti formativi perché segnalano che questo fenomeno instaura sempre un rapporto inscindibile con l'immaginazione e con la capacità di inventare qualcosa di tanto impensabile da poter sembrare vero solo attraverso una trovata narrativa; senza dimenticare, però, che la tragicità romanziata è sempre inferiore a quella realmente vissuta. Attraverso la dimensione del racconto emerge un legame tra la creazione di storie e i processi formativi, tra la "verità" delle finzioni e gli auto-etero inganni delle false giustizie perpetrate dall'umanità.

La parola inglese "passing", participio del verbo "to pass", proviene dal latino e richiama l'italiano "passare" che è un termine altamente polisemico (Cortelazzo, Zolli, 1999, pp.1143-1145). Esso spazia tra aree semantiche che vanno dalle idee di oltrepassamento, di superamento di riti, ostacoli, etc. a quelle di farsi passare per qualcun altro richiamando l'idea dolosa di sostituzione di persona, di scambio di identità. A tale proposito, è importante ricordare e sottolineare sempre il retroterra razzista che sta alla base del fenomeno. E proprio per contrastare questo sfondo, bisogna rendere possibile un incontro tra i due campi di significato del termine che sembrano quasi antinomici; bisogna proporre una percezione e una

3 Tra le numerose pellicole che alludono al tema, vale la pena ricordare *Pane e cioccolata*, diretto da Franco Brusati nel 1973.

concezione formativa che miri a un superamento di una visione unica del “passing”, ovvero a un *passing* del “passing”.

L'uso del termine “passing” in senso dispregiativo incrocia e s'intreccia con il fenomeno del colorismo. Il “passing” razzializzato, infatti, presuppone di applicare alle esistenze umane una logica binaria secondo la quale una persona è bianca e non può non essere bianca e, viceversa, un'altra è nera e non può non essere nera. Come si vedrà in seguito, il meticcio e, meglio ancora, la creolizzazione dimostrano che tutto ciò non ha fondamento scientifico, ma è ben vivo e nocivo nelle percezioni, nelle concezioni, nelle credenze e, quindi, nelle (dis)educazioni che si ripeteranno.

3. Credenze che imprigionano

Colorismo e “passing” condividono lo stesso *humus* relazionale della segregazione dal quale, però, è importante cercare, inventare e costruire tutti i mezzi formativi per fuoriuscirne. Si tratta di un “terreno di coltura”, per così dire, che si alimenta di – e alimenta forme di – deprezzamento e, soprattutto, di auto-disistima da parte di coloro che non si sentono appartenenti a gruppi di persone degne di rispetto.

La tragedia e la sofferenza provocate da queste barriere sono sovente così tragiche e dolorose da procurare un'interiorizzazione e un'adesione a esse anche da una parte delle vittime. L'odio e il disprezzo altrui possono provocare, in chi li subisce, il rivolgere questi sentimenti addirittura verso se stessi, verso il proprio Sé o verso una parte di sé. Anche la letteratura scientifica conferma che spesso la vittima tende a interiorizzare l'identità che i carnefici le assegnano, rassegnandosi a occupare nella società il posto subordinato che le “competerebbe”. Infatti le vessazioni mirano proprio a far sì che chi le subisce si convinca che la propria emarginazione sia una meritata conseguenza della propria identità, rinunciando così a migliorare la propria condizione, alimentando la propria autoesclusione e scarsa autostima (David, 2014). La segregazione razziale nei bambini in età scolare, per esempio, ha comportato e comporta danni soprattutto in termini di perdita di autostima (Clark, Clark, 1947). In questa forma di gravissima sofferenza, la persona si sente indotta a confermare il disprezzo altrui e a colpevolizzarsi per non essere come appaiono i suoi denigratori. Il danno si traduce in una perdita di umanità che comincia con un terribile fallimento educativo: la soppressione dell'originalità culturale dei popoli disistimati genera un complesso di inferiorità e con esso, spesso, la morte dei talenti degli oppressi (Fanon, 2015, p.28).

Inoltre, non bisogna dimenticare che l'auto-stima e il rispetto per la propria condizione, qualunque essa sia, è la base per formare anche alla reciproca e pacifica convivenza. Sin dall'infanzia si è esposti a modelli identificativi che condizionano la percezione di Sé e la concezione del mondo del bambino. I danni cominciano, dunque, già da bambini quando avviene l'imposizione, spesso implicita, dell'associazione “bianco-bene” e “nero-male” (Fanon, 2015, pp.138-139). È, invece, necessario conquistare e ri-conquistare la possibilità di identificazione in modelli formativi che non escludano le proprie caratteristiche somatiche. Viceversa, l'aspirazione a essere “bianchi” o almeno il più vicini possibile a questa sfumatura rimarrà sempre un polo d'attrazione. Senza contare, poi, che questa imitazione del modello “bianco” viene considerata – ingiustamente – una conferma della supremazia dei sedicenti bianchi, i quali possono vantare che anche le vittime della concezione “biancocentrica” l'abbiano, almeno di fatto, accettata e fatta propria. A questo punto è particolarmente importante, anche se difficile, l'azione disvelatrice da parte dei processi formativi e in particolare da parte di quelli storici. Il razzismo attuale, il colorismo e il “passing”, infatti, non possono essere compresi e combattuti senza tener conto della tratta degli schiavi, che ha cambiato il volto della terra dopo la “conquista dell'America” (Todorov, 1984), né prescindendo dal colonialismo e dal depredamento e depauperamento dei paesi poveri da parte di quelli ricchi. Questa parte della storia del mondo ha ricadute concrete, che giungono al giorno d'oggi, sulle percezioni e concezioni dei rapporti fra le corporeità umane.

Fin dalla classicità, Platone ne è solo un esempio, il rispecchiamento e la metafora dei rapporti di forza e delle segregazioni sociali si sono concentrati nelle caratteristiche corporee, che sono diventate ricettacolo di credenze limitative e distruttive per alcune persone. Inoltre, se queste discriminazioni – che diventano anche auto-discriminazioni – sono presentate e credute “naturali”, anche se tali non sono, una o più caratteristiche corporee diventano una feroce prigionia (in)visibile, imposta e vissuta come uno steccato insuperabile. Una piccola gradazione di colore della pelle è stata usata per “giustificare”, ovvero per far credere

giusta, la schiavitù e la naturalizzazione di essa (Agamben, 2014) e continua ancora oggi a causare inclusioni ed esclusioni. In Sud Africa, ad esempio, durante il regime di *apartheid*, sono state promulgate leggi, sedicenti a tutela della morale, che hanno anche prescritto con chi avere rapporti sessuali e, soprattutto, con chi non averli e, di conseguenza, la "catalogazione" cromatica dell'eventuale prole. Prole che, se concepita tra persone di "razze" diverse, era, appena nata, già "fuori legge" (Noah, 2016).

Le politiche razziste, che hanno vietato e punito unioni tra uomini e donne con caratteristiche somatiche diverse, hanno sempre preteso di basarsi su sedicenti leggi del sangue, peraltro inesistenti, errate e persino pericolose dal punto di vista della sopravvivenza della specie (Barbujani, 2006; Barbujani 2016). Nonostante questo, però, per secoli si è dato credito ad esse e, per altrettanto tempo, in base ad esse, ci si è istruiti e ci si è de-formati. In sintesi è stato, per tanto tempo, omesso che "il colore della pelle è una realtà biologica; la razza no" (Jablonsky, 2020, p. 73).

A questo riguardo, si può dire, con un po' di ironia, che il "passing" abbia contribuito geneticamente allo sviluppo della biodiversità umana perché, a ben vedere, razzismo e colorismo, consapevolmente o inconsapevolmente, volontariamente o involontariamente, se fossero stati applicati in maniera assoluta, avrebbero portato l'umanità all'estinzione: l'endogamia, infatti, avrebbe prima diminuito e poi esaurito la possibilità di sopravvivere (Barbujani, 2019).

La lettura del genoma umano ha definitivamente archiviato un qualsiasi fondamento genetico dell'esistenza delle razze umane e, quindi, di un razzismo biologico, "naturale", ma questa scoperta non è servita, non è bastata a eliminare o a far scomparire le concezioni del razzismo (Barbujani, Cheli, 2008) e le sue derive "culturali". A fronte del declino di un razzismo biologico è emerso e si è sostituito un razzismo "culturalista" (Aime, 2016), che propina un'impossibile purezza e autarchia delle culture. Dall'ineguaglianza biologica tra le razze si è passati all'assolutizzazione delle differenze tra le culture (Taguieff, 1999, pp. 49-50). Anche questa assolutizzazione, comunque, manifesta un'oppressione che si scarica, che ha come bersagli le corporeità.

Per contrastare le presunte supremazie identitarie, i processi formativi avrebbero, invece, bisogno di attingere a un'antropologia che cerchi, nelle culture, soprattutto le somiglianze (Remotti, 2019). E, ricorsivamente, le culture necessiterebbero di processi formativi che aiutino a decostruire l'assolutezza e l'esclusività di qualsiasi appartenenza.

La genetica ha dimostrato che ogni persona condivide con tutta l'umanità una percentuale altissima di *dna* e che le piccolissime differenze, non sono condizione biologica sufficiente per il sorgere di razze diverse (Barbujani, 2016; Barbujani, 2019). Ciò implica due aspetti importantissimi per la scienza nonché per i sistemi culturali e di credenze e i processi formativi: ossia che a caratteristiche somatiche diverse, come il colore della pelle, non corrispondono differenze rilevanti nel *dna* e che, data la altissima condivisione del *dna*, ognuno di noi, a dispetto delle differenze di colore della pelle, è il frutto di una serie complessa e, spesso, impensata di incroci. In altre parole, ognuno di noi può essere considerato un meticcio o, meglio, un creolo. Proprio il "passing", infatti, dal colore della pelle "nero" a quello "bianco", rappresenta anche un superamento del meticcio "semplice", il cui risultato era il cosiddetto "mezzosangue". Infatti, l'epidermide umana si differenzia, in realtà, attraverso una pressoché infinita varietà di sfumature e non solo attraverso i soli colori "puri" (bianco e nero). E queste gradazioni cromatiche si intrecciano l'una nell'altra continuamente, come avviene in una "tavolozza" pittorica, senza, peraltro, fondare assolutamente l'insorgenza di "razze" umane (Livingstone, 1962). La creolizzazione è, quindi, un meticcio senza limiti che può dare esiti, anche cromatici, sempre imprevedibili (Glissant, 2007). Pertanto, piuttosto che a una concezione che contempla l'esistenza dei "mezzosangue", soprattutto in ambiti formativi, bisogna pensare a una umanità "plurisangue". È questa, infatti, la metafora che caratterizza meglio sia l'origine comune di tutta l'umanità, indipendentemente dalle caratteristiche somatiche più evidenti (Barbujani, 2016), sia il continuo intreccio che ha permesso il sorgere e il propagarsi delle culture. In ogni caso, la condizione generale di un'umanità creolizzata smaschera, di fatto, ogni ipotesi di purezza della razza.

Quando la suddivisione in razze era ritenuta anche scientificamente fondata, il colore della pelle, rappresentando tra i caratteri antropometrici quello maggiormente evidente, insieme ad altre caratteristiche corporee ha costituito la base di molte classificazioni razziali e una prigione per le identità. Nonostante la dimostrazione genetica che le caratteristiche somatiche diverse non dipendono da una differente origine filogenetica, il razzismo ha continuato a diffondersi. "La nostra variabilità tuttavia non è analizzata solo nel contesto della biologia e il termine razza continua, e senza dubbio continuerà, a essere usato in modo

del tutto improprio da medici, sociologi, psicologi, politici e altri ancora. La confusione quindi si protrarrà a lungo, o forse non avrà mai fine, perché gli ambiti disciplinari tendono ad affermare se stessi anche nell'errore conclamato" (Biondi, Rickards, 2011, p. 55).

Le acquisizioni scientifiche, insomma, pur dando un grande contributo, non possono risolvere o, meglio, dissolvere le violenze e le sopraffazioni del razzismo. Perciò queste ultime vengono riconsegnate alla costruzione dei sistemi di credenze sociali, di cui i processi formativi sono corresponsabili. I sistemi di credenze non sono, però, sempre facilmente indagabili e soprattutto modificabili proprio perché hanno basi, premesse che rimangono implicite e raramente sono esplicitate. Anche per questi motivi è importante porre attenzione, a livello formativo, a ciò che è implicito nel razzismo (Taguieff, 1999, p. 29) e a tutto ciò che, come il colorismo e il "passing", ne consegue.

4. La responsabilità formativa

I fenomeni di "passing" e di colorismo non sono ancora studiati con la dovuta attenzione, soprattutto in Italia. Tra le ricerche pionieristiche che hanno una forte vocazione formativa, anche se proveniente da una matrice antropologica, si può ricordare il testo *La pelle giusta* (Tabet, 1997). L'autrice, negli anni '90 del secolo scorso chiese ad alunni della scuola primaria di tutte le regioni italiane di rispondere per iscritto a questioni ipotetiche (ma possibili) riguardante il colore della pelle o la provenienza dei propri genitori del tipo: "se i miei genitori fossero neri..." oppure "se fossero indiani..." o, ancora "se vicino a casa mia venisse ad abitare una famiglia di neri". La maggioranza delle risposte rivelava già allora un complessivo clima di paura, vergogna e di stereotipi razzisti e coloristi, che si polarizzavano intorno ai colori della pelle "bianco" (positivo) e "nero" (negativo). Oltre che per i risultati inquietanti, quello studio è importante, dal punto di vista formativo, perché offre una metodologia che si basa, sviluppandola, sull'immaginazione relazionale: il mettersi nei panni dell'altro per far emergere una propria "verità" che possa sempre essere in rapporto con quella altrui. Si potrebbe, quasi, ipotizzare che sia stata utilizzata una metodologia che fruisce dell'immaginazione per prefigurare, in modalità laboratoriale, forme di immedesimazione nell'altro che hanno una qualche, forse implicita e inconsapevole, parentela con il "passing". In ogni caso, far parlare le persone, fin da bambini, delle paure di essere discriminati serve a comprendere meglio, senza giudicare e condannare, chi ha deciso e decide di voler essere considerato differente da come viene catalogato.

È importante, infatti, formare e auto-formarsi a dialogare su come ci si sente percepiti e su come ci si percepisce. Esprimere la propria percezione e, soprattutto, l'auto-percezione è una base imprescindibile per sviluppare dignità e rispetto per se stessi e per gli altri. Il compito formativo più importante è quello di dare e ridare umanità alle caratteristiche somatiche che, come il colore della pelle, sono state utilizzate come discriminanti. Se le prigioni metaforiche, e non, del colorismo si costruiscono nelle narrazioni che restringono la realtà, in modo che singoli e gruppi vengono assimilati soltanto al colore della pelle che, peraltro, li sminuisce, la scuola e tutte le altre agenzie formative devono inventare e sviluppare nuove immaginazioni nelle quali ogni caratteristica somatica abbia almeno un racconto che la riconosca degna di rispetto, attenzione, cura ed unicità educativa. Mentre si combatte il "bianco-centrismo" del razzismo, si devono sanare anche lacune epistemiche gravi come quelle denunciate da Fanon quando ricorda che un bambino delle Antille studiava a scuola la storia dei colonizzatori francesi e imparava che i "suoi" progenitori erano i Galli (Fanon, 2015, p. 140).

I processi formativi devono riflettere e operare su terreni sdruciolevoli, quelli subdoli nei quali la conclusione scientifica che le razze non esistono è condivisa dalla maggioranza degli studiosi e il razzismo è sovente condannato esplicitamente perfino (e, a volte, soprattutto) da quelli che lo praticano. Anche se si sa che le teorie razziste non hanno fondamento scientifico rimane forte la propensione a tracciare limiti, confini – più o meno metaforici – sulla base di tratti somatici o abitudini culturali.

D'altra parte, la provata insussistenza di una realtà non ha mai provocato la scomparsa della parola dedicata a quella "realtà": neanche le streghe esistono, ma il termine viene ancora usato. La questione formativa riguarda proprio il modo con il quale vengono usate certe parole, ovvero se vengono adoperate per mostrare acquiescenza verso la storia che evocano o per esecrare e combattere la percezione e la concezione che propongono.

In una prospettiva formativa, nessuno può dichiarare di essere non razzista perché questa negazione

impedisce di riconoscere il fenomeno soprattutto dentro di noi e contribuisce a mantenerlo in vita. Il dichiararsi non razzisti non basta, anzi è spesso fuorviante e auto-celebrativo e rischia ancora una volta di scaricare sulle vittime la colpa della persecuzione loro inflitta. Al contrario, bisogna riconoscere che non si può non essere razzisti, ma si può "cercare di smettere" (Barbujani, Cheli, 2008), si può, faticosamente, formarsi a essere "anti-razzisti", accettando di lottare, dentro di sé, con ciò che si dà per scontato (Kendi, 2020).

Ogni discriminazione ha bisogno, si basa sempre su una concezione che la legittimi e che si fondi a sua volta su priorità e proporzioni non dichiarate, ma costruite nella storia delle relazioni umane. Combattere le varie forme di razzismo vuol dire anche accettare di essere immersi in esse ed è necessario cominciare a decostruire, togliere le legittimazioni implicite che lo sostengono. In questa azione di contrasto, diventano molto importanti le esplicitazioni e le comprensioni, mai ultimative, sul colorismo e sul "passing". Bisogna, infatti, riconoscere che ogni razzismo e colorismo sono nefasti progetti sociali ai quali bisogna opporre progetti che formino a diventare antirazzisti e anticoloristi. A tale proposito, si può affermare che anche ogni forma di "passing" sia un progetto che passa dall'ipotesi di un "come se" all'attuazione di esso con tutte le conseguenze annesse e connesse. Sempre la condizione di partenza di un "passing" è sofferta; comunque è percepita più fragile di quella di arrivo, altrimenti non si troverebbero le forze per oltrepassare le "regole" di un contesto dato per scontato ed entrare in un altro.

Del resto, nel corso della vita, non possiamo fare a meno di conoscere e, soprattutto, di conoscerci, a volte anche costruendo nuove "versioni" di noi stessi. Queste versioni sono copie di un originale o sono un altro originale? La domanda non può avere un'unica risposta. In senso fraudolento, il "sogno di una copia" (Iacono, 2016) è solo quello di subentrare all'originale, ma anche la più ingannevole delle sostituzioni mette in scena la tensione - che è tipica anche dei processi formativi - tra una condizione di vita e un'altra. In tale tensione, si esprime un anelito al cambiamento attraverso ipotetiche prefigurazioni. Non si può non notare che in questo cercare e andare "oltre" vi sono tutti gli elementi educativi che hanno fatto sorgere le arti e le scienze. Questa generazione non è senza sofferenze in quanto ciò che oltrepassa il presente non corrisponde quasi mai alle aspettative, può anche essere migliore, ma comporta almeno l'attraversamento di un'angoscia. Il "passing" è una testimonianza di questo dolore che, però, nonostante se stesso, non si arrende, continua a cercare e a costruire nuovi contesti di relazioni.

Anche i processi formativi - e questo non deve scandalizzare - hanno in se stessi un'attitudine al "passing", perché l'aspirazione a formare e ad auto-formarsi nasce sempre anche da un'insoddisfazione - spesso segreta nella sua fase germinale - per l'esistente. Questo desiderio si concretizza proprio nel disvelare i contesti relazionali, sociali e storici che, da un lato, sono fondati su premesse e aspettative spesso discriminatorie e, dall'altro, si arrogano l'ingiusto privilegio di condannare senza appello sia l'interiore ribellione e volontà di uguaglianza degli oppressi, sia il loro concreto agire messo segretamente in atto. Si tratta, quindi, di un agire sociale e relazionale che può essere compreso unicamente in riferimento a specifiche pratiche e circostanze che danno per scontato un privilegio che è tale proprio perché non è neanche riconosciuto. È, quindi, importante apprendere a individuare i privilegi ingiusti che sono talmente radicati da non essere più visti. Spesso, infatti, chi gode, appunto, del privilegio di essere considerato "bianco" non ha mai riflettuto su di esso e non ammette facilmente di aver goduto o di godere di qualche vantaggio derivante da una "mera" caratteristica somatica. Il privilegio, dunque, si riproduce proprio perché è reso invisibile.

Indubbiamente, comunque, il "passing" esprime un interrogativo imprescindibile su differenti accezioni del "fingere" che può essere inteso, prioritariamente, come forma di messa in scena sociale, oppure come mero inganno. In un certo senso si può dire che qualsiasi finzione sempre espliciti almeno un risvolto della realtà e diventi una modalità attraverso la quale mostrarne almeno una parte. Fingere, quindi, non sarebbe più un inganno? Fingere può essere parte di una truffa, ma può essere anche indispensabile per entrare in un "gioco" dove sono in vigore regole false, ovvero costruite espressamente ed esclusivamente per opprimere. Da una prospettiva formativa non moralistica, il "passing" è una finzione che va al di là della falsità, perché la svela e fa intravedere un privilegio reso invisibile anche solo dalla pigrizia emotiva e cognitiva. In una qualche "misura", tutti inventiamo "passing" - più o meno eclatanti - per poter vivere, in qualche modo, vite alternative a quella che viviamo e, soprattutto, per apprendere dagli universi dei mondi eventuali e possibili. Immaginare, fantasticare e raccontare "finzioni" è un implicito protestare contro le ingiustizie dei rapporti umani. Questi stessi rapporti, proprio perché iniqui, escludono anche solo la pensabilità e la narrazione di un'alternativa.

Le radici delle ingiustizie dei razzismi, declinati anche come colorismi, sono profonde e affondano nella presunta immutabilità di un'identità non dignitosa imposta da altri; bisogna imparare a contrastare queste imposizioni violente disvelando la falsità della pretesa assolutezza e immutabilità delle identità e la vacuità, come dimostra il "passing", dei propri confini. In questo modo, si può realizzare, nella reciproca immedesimazione, un *passing* del "passing".

Nota bibliografica

- Agamben G. (2014). *L'uso dei corpi*. Vicenza: Neri Pozza.
- Aime M. (2016). Si dice cultura, si pensa razza. In M. Aime (ed.), *Contro il razzismo* (pp. 43-67). Torino: Einaudi.
- Arendt H. (2004). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.
- Barbujani G. (2006). *L'invenzione delle razze*. Milano: Bompiani.
- Barbujani G. (2016). *Gli africani siamo noi*. Roma-Bari: Laterza.
- Barbujani G. (2019). *Sillabario di genetica per principianti*. Milano: Bompiani.
- Barbujani G., Cheli, P. (2008). *Sono razzista, ma sto cercando di smettere*. Roma-Bari: Laterza.
- Biondi G., Rickards O. (2011). *L'errore della razza. Avventure e sventure di un mito pericoloso*. Roma: Carocci.
- Bonilla-Silva E. (2022⁶). *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Caughie P. L. (1999). *Passing and Pedagogy. The Dynamics of Responsibility*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1999). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- David E.J.R. (Ed.) (2014). *Internalized oppression. The psychology of marginalized group*. New York: Springer.
- Fanon F. (2015). *Pelle nera, maschere bianche*. Pisa: ETS.
- Gatti F. (2022). *Bilal. Il mio viaggio da infiltrato verso l'Europa*. Milano: La nave di Teseo.
- Glissant E. (2007). *Poetica della relazione*. Macerata: Quodlibet.
- Griffin J. H. (2021). *Nero come me*. Roma: Fandango.
- Gümüşay K. (2021). *Lingua e essere*. Roma: Fandango.
- Hobbs A. (2014). *A Chosen Exile. A History of Racial Passing in American Life*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Hostert A. C. (1996). *Passing. Dissolvere le identità, superare le differenze*. Roma: Castelvecchi.
- Jablonski N. G. (2020). *Colore vivo. Il significato biologico e sociale del colore della pelle*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Kendi I. X. (2020). *Come essere antirazzista. Perché è necessario prendere posizione contro ogni discriminazione*. Milano: Mondadori.
- Iacono A. M. (2016). *Il sogno di una copia*. Milano: Guerini.
- Larsen N. (1995). *Passing*. Palermo: Sellerio.
- Livingstone F. (1962). On the nonexistence of human races. *Current Anthropology*, 3, pp. 279-281.
- Michel A. (2021). *Il bianco e il negro. Indagine storica sull'ordine razzista*. Torino: Einaudi.
- Mihaileanu R., Dugrand A. (2005). *Vai e vivrai*. Milano: Feltrinelli.
- Noah T. (2019). *Nato fuori legge. Storia di un'infanzia sudafricana*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Santerini M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Semerari F. (Ed.) (2020). *L'esclusione. Analisi di una pratica diffusa*. Macerata: Quodlibet.
- Ragusa K. (2008). *La pelle che ci separa*. Roma: Nutrimenti.
- Remotti F. (2019). *Somiglianze. Una via per la convivenza*. Bari-Roma: 2019.
- Roth P. (2000). *La macchia umana*. Torino: Einaudi.
- Taguieff P. A. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Raffaello Cortina pdf e-book.
- Todorov T. (1984). *La conquista dell'America*. Torino: Einaudi.
- Walker A. (1983). If the present looks like the past, what does the future look like?, in Walker A. *In search of our mothers' gardens* (pp. 270-291). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Weldon Johnson J. (2022). *Autobiografia di un ex uomo di colore*. Verona: Aemme.
- Zambrano M., (2003). *Le parole del ritorno*. Enna: Città Aperta.



STUDI E RICERCHE

La descolarizzazione incompiuta. Per un rilancio educativo della scuola del post-pandemia

Stefano Maltese

Adjunct Professor | University of Naples Federico II | stefano.maltese@unina.it

The incomplete deschooling. For an educational relaunch of the post-pandemic school

Abstract:

Analyzing the path that the school has been going through during the pandemic emergency, this paper is a critical reinterpretation of that path, inspiring a juxtaposition to the process of deschooling theorized by Ivan Illich in the second half of the last century. His theorization has been left unfinished though, because it has been deprived of its original pedagogical foundation. Therefore, the paper adopts some well-known categories of critical pedagogy, and highlights the significant latency of a pedagogical thought in the arrangement of the most recent school policy choices, aiming at underlining its essential design, precisely in this delicate passage of leaking out of the emergency. Starting from the current educational emergencies, revealed and amplified by the pandemic, the educational role of the future school is one of the most central and unavoidable objects of pedagogical reflection.

Keywords

Pedagogical planning, critical pedagogy, distance learning, educational emergency

Una rilettura critica del percorso attraversato dalla scuola durante l'emergenza pandemica ha suggerito l'accostamento a quel processo di descolarizzazione immaginato da Ivan Illich nella seconda metà del secolo scorso, rimasto, tuttavia, incompiuto perché privato del suo originario fondamento pedagogico. Il contributo, dunque, adottando alcune note categorie della pedagogia critica, evidenzia la significativa latenza di un pensiero pedagogico nella determinazione delle principali scelte di politica scolastica più recenti per sottolinearne l'imprescindibilità in sede di progettazione, proprio nel delicato passaggio di fuoriuscita dall'emergenza. A partire dalle attuali emergenze educative, svelate e amplificate dalla pandemia, il ruolo educativo della futura istituzione scolastica risulta uno dei più centrali e ineludibili oggetti di riflessione pedagogica.

Parole chiave

Progettazione pedagogica, pedagogia critica, didattica a distanza, emergenza educativa

1. Tra istruzione ed educazione

Esplorare il binomio istruzione-educazione proprio in questa fase della pandemia potrebbe apparire un'operazione non semplice, fintanto che si resti impantanati nel carattere costantemente emergenziale che la fase storica in questione impone. Provare a farlo da una dichiarata prospettiva pedagogica e, di più, pedagogico-sociale, d'altro canto, dovrebbe essere un preciso dovere a cui la disciplina, in quanto scienza trasformativa dell'esistente, non può sottrarsi, affinché le scelte e le esperienze fatte oggi non risultino fini a se stesse, vane o, addirittura, controproducenti per la progettazione della scuola del domani post-pandemico. Letta in questi termini, l'analisi critica della complessa relazione tra istruzione ed educazione non può prescindere anche dalla sua contestualizzazione in un clima, come quello attuale, che ne ha messo a dura prova la tenuta pedagogica.

Occorre, allora, innanzitutto sforzarsi di applicare uno sguardo più analitico possibile alla realtà presente con un chiaro intento pedagogico che non potrà, per ragioni intrinsecamente epistemologiche, essere quello di una riduzione della complessità a una sommatoria di fattori contestuali. Se da un lato, infatti, appaiono evidenti a tutti i fattori storico-sociali-sanitari che hanno determinato il recente assetto scolastico, dall'altro limitarsi ad affermare una posizione dicotomica pro o contro la cosiddetta Didattica a Distanza, come il manicheo dibattito comune ha continuato a fare, risulta non soltanto sterile ma, perfino, antipedagogico perché affidato a quelle *scorciatoie cognitive* che realizzano la semplificazione in maniera da comportare il suo avveramento e l'irrigidimento delle posizioni, in una *logica emergenziale priva di prospettive* (Ranieri, 2020).

Una riflessione più pedagogicamente fondata ha, infatti, bisogno di slanciare il pensiero, oltrepassando la necessità (e falsa speranza) di trovare soluzioni immediate e semplici, per ritrovare l'opportunità di cogliere le possibilità di crescita e rivisitazione del senso della scuola che verrà.

Detto fondamento pedagogico andrebbe, più proficuamente, ricercato proprio nella tragicità della crisi, intesa come rottura degli equilibri, punto di svolta e discernimento, ad ogni modo offerti dal così particolare periodo storico. Tale *tensionalità pedagogica* (Oliverio, 2020) può essere ben rappresentata dall'efficace impiego in medicina del termine *crisi*, utilizzato per esprimere *repentine modificazioni di uno stato morboso, talora utili, talora nocive*. Che l'attuale crisi del sistema formativo, scandita dalle condizioni (e dai condizionamenti) della pandemia, possa diventare quella risolutiva di criticità ben più radicate, può dipendere solo dalla natura della riflessione sul ruolo e il peso specifico che l'istruzione e l'educazione avranno nel tracciare, attraverso la scuola, nuovi percorsi di crescita per le giovani generazioni e per la società tutta nel post-pandemia.

Ora, se è vero, come è vero, che i cambiamenti che hanno portato alla ribalta, in questa sede, l'urgenza della riflessione sul senso pedagogico del binomio istruzione-educazione sono stati così inaspettati e repentini e, senz'altro, da ascrivere all'imprevista crisi sanitaria e sociale rappresentata dalla pandemia, non si può affermare, con altrettanta determinazione, l'imprevedibilità della crisi che il sistema scolastico, nella sua determinazione di sistema formativo predominante, incubava già da tempo. La slatentizzazione delle sue criticità strutturali è stata, con molta probabilità, solo accelerata dai recenti accadimenti e, per di più, affrontata in termini emergenziali, con risposte non sempre, o in minima parte, di chiaro spessore e intenzionalità pedagogica, in sostanza: "la dad ha fatto emergere problemi latenti da anni nella scuola [...] e sembra esigere, per la sua stessa modalità di funzionamento, che essi, finalmente, vengano affrontati" (Biscaldi, 2021, p. 131).

Anche una lettura pedagogico-sociale dei dati raccolti negli ultimi due anni di emergenza¹ può confermare che "la pandemia non ha inventato nulla, ha solo aggravato povertà educativa, abbandono e fallimento formativo" (Mornioli, 2022). Eppure, ricercare nell'inevitabilità di alcune misure imposte dal contrasto all'emergenza sanitaria il capro espiatorio di una crisi che attenti studiosi testimoniano da anni

1 Cfr. tra gli altri: Save the Children (2020): *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, in https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf; United Nations (2020): *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, in https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf; Centro di documentazione nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e Dipartimento per le politiche per la famiglia (2021). *Covid-19 e adolescenza*, in https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf (ultima consultazione: 4/04/2022).

(Laneve, 2010; Baldacci, 2019), non solo non risolve il problema ma nemmeno lo affronta, non dal punto di vista pedagogico almeno, perché il tanto atteso ritorno alla normalità rischia, oggi, di essere ancor più pericoloso, finché questa presunta normalità non venga messa seriamente in discussione. E per farlo è quanto mai necessario rintracciare nel binomio istruzione-educazione uno dei confini portanti della riflessione intorno al modo di intendere e fare scuola nel prossimo futuro, “proprio perché elaborato sulla base di un costante esercizio comprensivo di uno scenario culturalmente contraddittorio, caotico e quindi plurale, [esso] riconosce la sua potenzialità educante nella sua capacità di testimoniare la forza emancipatrice insita in una chiara, realistica e costruttiva coscienza del limite” (Corbi, Perillo, 2020, p. 35), “dove il confine come-linea-di-demarcazione difende da incursioni e appropriazioni ‘indebite’ da parte di altre forme di sapere; e il confine come-zona-di-contatto consente (e, quando è utile, favorisce) scambi proficui con quelle stesse forme di sapere” (Colicchi, 2018, pp. 22-23).

Ciò che, a oggi, il valore pedagogico della pandemia, rappresentato dalla rimodulazione dei ritmi e degli stili di vita, dal confronto costante con le difficoltà, da una sorta di continuo invito al problem solving, appare ancora un’occasione mancata deve potersi trasformare in una critica delle abitudini, in una rivalutazione delle priorità esistenziali e formative e anche delle modalità attraverso cui raggiungerle perché le scelte da compiere possano portare i loro frutti pedagogicamente generativi.

2. Il punto di rottura

Coerentemente con la prospettiva di analisi proposta, torna utile avere ben chiara la premessa che il recente scenario scolastico rappresenta, certamente, un inedito formale ma riproduce, amplificandola, una ben nota questione sostanziale irrisolta circa la difficoltà di nominare (posizionandola) la relazione tra istruzione ed educazione che viene, così, tradotta male in termini di opposizione, analogia, alleanza, e mai di sistema, producendo, come fa notare chiaramente Baldacci (2019), notevoli confusioni tra funzioni e prestazioni, proprio come è avvenuto di questi tempi enfatizzando, di volta in volta, l’uno o l’altro termine. Confondere la didattica con la distanza non è molto diverso dal confondere la semplice presenza con una reale funzione educativa.

È una scorciatoia impostare tutto il dibattito sulla base della contrapposizione (o dell’alternanza) tra presenza e distanza. La presenza è il valore, la distanza il ripiego. La presenza comporta dei rischi, la distanza mette in sicurezza. La presenza garantisce le relazioni, la distanza le impoverisce. Sembra che basti dosare i due ingredienti: un po’ di distanza e un po’ di presenza; in presenza fin che si può, poi nella peggiore delle ipotesi si torna a distanza (Rivoltella, 2020).

Non far dipendere la qualità formativa della relazione dall’intenzionalità educativa (piuttosto che dalla situazione) è un evidente ricorso alla semplificazione delle scorciatoie in quanto “la rappresentazione di una presenza in aula costitutivamente buona, contrapposta ad una didattica in remoto, sempre nociva, non [deve] essere assecondata in maniera acritica ma [va] analizzata con attenzione” (Biscaldi, 2021, p. 131).

Venendo meno tutta la potenzialità rappresentata dall’essere riconosciuto come punto di riferimento del sistema scolastico, il binomio istruzione-educazione viene indebolito della sua azione riflessiva che, anche nei tempi storici in questione, avrebbe agevolato non poco la comprensione della necessità di *prestazioni da parte di altri sistemi parziali*, mantenendo ed esplicitando, però, la consapevolezza che queste non avrebbero, in alcun modo, potuto coincidere con *la funzione educativa volta al pieno sviluppo dell’essere umano*; non identica a prima, quantomeno. E, ancora, avrebbe aiutato la messa a fuoco di questa e delle altre discrepanze dettate dalla difficoltà del momento, per farne “materia di riflessione interna del sistema educativo che può portare a ribadire la formula pedagogica del perfezionamento” (Baldacci, 2019, p. 41).

Letto, dunque, nei termini sistemici appena richiamati, il binomio istruzione-educazione rappresenta una dimensione costitutiva dell’agire scolastico e, quindi, un fondamentale oggetto di riflessione pedagogica che è stato precipitosamente travolto dall’emergenza ma che risulta utile riprendere per rileggere, all’interno di una critica costruttiva, le difficoltà emerse dalla pratica dell’esperienza della scuola a distanza, onde evitare che tali difficoltà restino “soltanto” i fattori di una sommatoria anche nel completo ritorno in presenza.

Attualmente, l'emergenza scolastica della pandemia ha "soltanto" messo in evidenza, una volta di più e forse con ancora maggior enfasi, i molteplici slittamenti semantici dei due termini in questione, nella misura in cui viene a essere identificato il primo con la preminenza costituzionale dell'istruzione o fatto coincidere il secondo con la finalità sociale della scuola come agenzia educativa, invece di essere assunti, nella loro implicazione e con le loro differenze, come dimensione costitutiva unica dell'esperienza scolastica a tutti i livelli e dell'agire didattico come loro complementare esplicazione.

Considerato, dunque, come peculiare oggetto concettuale, il nesso inscindibile e determinante tra istruzione ed educazione da interpretare, appunto, come binomio in chiave essenzialmente materiale, nella lettura che ne dava già Riccardo Massa più di vent'anni fa, può rappresentare uno sfondo di riferimento semantico di grande impatto culturale e scientifico per un'analisi del tempo presente che volga uno sguardo, pedagogicamente aperto, su quello che verrà. Se già per Massa (1987), infatti, "la domanda se la scuola debba istruire o educare è corretta e legittima soltanto qualora venga intesa in ordine alla priorità di obiettivi formativi determinati, non alla possibilità di scindere o identificare i processi dell'e-ducere e dell'in-struere" (p. 57) e "l'educazione viene ad istituire una regione intermedia e meditativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali ed immaginario infantile, attraverso modalità di sostituzione simbolica e di sperimentazione operativa" (p. 23) non si può, oggi, non interrogarsi su quali strumenti necessiteranno i giovani usciti da questo periodo così complesso, per essere immersi nell'ulteriore complessità di un modo che, già prima della pandemia e, presumibilmente, a maggior ragione dopo, fatica a riconoscerli come soggetti sociali (Maltese, 2020) e quali, di conseguenza, la scuola sarà in grado e sceglierà di fornire come orientamento e supporto ai loro percorsi di crescita. Interrogativo che deve diventare un qui e ora essenziale della riflessione pedagogica. Non volendosi arrendere alla separazione contrapposta fra educare e istruire, perché, come ha dimostrato anche la pandemia, ogni volta che si opta per la priorità di una componente o dell'altra, la scuola finisce per non educare e per non istruire, educando poco e istruendo male, entrambe le dimensioni vanno ricondotte alla tessitura di un progetto di vita del soggetto-studente, il quale dovrebbe poter entrare nel mondo scolastico non solo come alunno da istruire ma anche come soggetto da educare, per poterne uscire con tutto se stesso, avendo trovato nella scuola una (o magari più) strade verso una sintesi libera e critica della cultura e della società a cui contribuire. In questa chiave vanno rilette, oggi, tutte le implicazioni relative alla combinazione formativa dell'istruzione e dell'educazione. Si tratta di continuare a riflettere non solo, e soltanto, sui contenuti disciplinari, quanto su quelle strategie di promozione delle competenze che contribuiscono a formare i cittadini attivi e consapevoli della società futura, il cui sviluppo va favorito all'interno della scuola e adeguatamente valutato. Se la scuola sarà ancora l'istituzione che lo Stato si darà per formare i propri cittadini, è necessario far emergere il ruolo politico e sociale dell'istruzione-educazione come "meta luogo" della formazione, strategico per la promozione di una società democratica i cui individui sappiano leggere e affrontare criticamente la realtà sociale e culturale, chiamando in causa l'educazione dei *global thinkers* (Boix Mansilla, Jackson, 2021) nel cosiddetto ritorno alla normalità. In questi termini le due categorie in oggetto nella loro interrelazione mostrano la loro identità flessibile, articolata e complessa, in cui si intessono le diverse variabili.

Il focus su cui si punterà l'attenzione, nel prosieguo dell'analisi della situazione in cui attualmente si sta configurando il futuro della scuola, è quello della dimensione educativa del mandato scolastico, che si fonda sul prendersi cura del soggetto in formazione nella sua totalità, sul farsi carico dei suoi bisogni di crescita e delle più profonde necessità di ciascuno connesse alle personali aspirazioni. Ciò implica la crescente richiesta di nuove attenzioni relazionali che, accanto alle tradizionali competenze di tipo culturale e didattico, risultano sempre più necessarie per far fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni sia della comunità scolastica e del contesto in cui opera.

Problematizzando in questi termini il ruolo formativo che la scuola, seppur a distanza e in forme lontane da quelle a cui ragazzi, ragazze, docenti e famiglie erano abituati, è stata chiamata a mantenere, la via più immediata è, finora, persa quella della replicazione degli obiettivi (e di conseguenza di buona parte delle metodologie didattiche) insistendo su un concetto di continuità che, per molti versi, appare distonico rispetto all'evolversi della realtà. Non è azzardato, a questo punto, pensare che buona parte della responsabilità dell'equivoco sia dovuta proprio alla separazione tra gli aspetti istruttivi da quelli educativi dell'azione scolastica.

Soffermando l'attenzione pedagogica sul dualismo riproposto non è soltanto un esercizio retorico alla

luce dei fatti di cui tutti, per esperienza diretta o meno, siamo stati messi a conoscenza. La consapevolezza della portata dei fatti, anche sotto il profilo dell'istruzione e dell'educazione, ha accentrato l'attenzione sulla scuola, e in genere sul sistema formativo destinato alle nuove generazioni, in modi inediti, anche se non sempre consequenziali sul piano delle decisioni. Il compito sociale (che non è sinonimo di quello educativo) e il percorso di apprendimento, da un lato e dall'altro, sembrano stati proposti su due binari paralleli che, come è noto, sono destinati a non incontrarsi mai, o comunque non per effetto di una reale intenzionalità pedagogica. E questo non è da imputarsi alla Didattica a Distanza di per sé o alla decisione politica (e mai pedagogica) di chiudere le scuole quanto, piuttosto, al fatto che la replica sic et simpliciter delle pratiche di insegnamento in setting altri da quelli noti non ha prodotto innovazioni nel modo di fare lezione (Biscaldi, 2021): si sono, cioè, *declinate in modalità telematica* anche tutte le contraddizioni già esistenti. Non interrompere il percorso di apprendimento in un momento storico di così grandi stravolgimenti per la vita di tutti non poteva in alcun modo significare proseguire lungo percorsi già battuti ma è anche chiaro che ciò avrebbe comportato un tempo maggiore di riorganizzazione e riflessione, che l'incalzare della pandemia non concedeva. Il giusto tempo e il giusto spazio, però, lo abbiamo ora per una riflessione veramente pedagogica circa i bisogni educativi dei giovani, privati all'improvviso di uno dei principali punti di riferimento formativi e che a scuola, in senso fisico, stanno ritornando.

Se la scuola durante la pandemia ha dovuto, per cause di forza maggiore, prestare attenzione, in maniera quasi totalizzante, ai suoi aspetti didattici in ragione del diritto all'istruzione, a fronte di una considerazione minore dei bisogni educativi di bambini e adolescenti, la scuola del post-pandemia non potrà in alcun modo tralasciarli; il rischio, viceversa, risulterebbe quello di cedere alle lusinghe tecnocratiche di certe concezioni di apprendimento e relazioni di insegnamento che perdono di vista

il ruolo primario della mediazione e mostra[no] un forte dislivello rispetto alla didattica in presenza: la seconda è governata da quella realtà che sfuma nella prima, la seconda si fonda su una relazione interpersonale che non sempre/ovunque è garantita dalla prima, la seconda coinvolge la corporeità che quasi scompare nella prima, la seconda ha una capillarità democratica che non sempre è garantita dalla prima (Mariani, 2020, pp. 5-7).

Aver posto l'accento prevalentemente sulla necessità dell'apprendimento, seppur dettata dalle condizioni contingenti, ha fatto sì che la scuola nella sua forma più istituzionale continuasse (più o meno implicitamente) a operare nel segno della *learnification* (Biesta, 2010) del sistema, che è l'altro rischio principale quando gli aspetti educativi assumono posizioni subalterne; anche Postman, in tempi non sospetti ma comunque attuali, aveva messo in guardia da una scuola che "prepara la propria abolizione e assume una posizione di vulnerabilità se trascura il bisogno di un'ampia visione educativa dando solo priorità alla prerogativa economica di preparare i futuri lavoratori" (Schlauch, 2021, p. 171), criticando la prevalenza di un'alfabetizzazione tecnica-strumentale in luogo di una vera educazione. "Da quando la pandemia ha fatto emergere una nuova fragilità delle istituzioni scolastiche, la visione di un sistema educativo "da riparare" e da trasformare si sta rinnovando" (Schlauch, 2021, p. 171).

Con la fuoriuscita dalla pandemia, più che mai, la concettualizzazione della scuola dovrebbe sottolineare "che il termine 'educazione' si riferisce all'apprendimento, ma resta da esplicitarne il senso" e che "l'identificazione di tale senso è precisamente ciò che può permettere di specificare che tipo di apprendimento sia quello che si può a ragione definire come 'educazione'" (Corbi, Oliverio, 2013, p. 184).

Riconoscere che l'apprendimento scolastico abbia delle finalità educative non significa attribuire a dette finalità il carattere dell'intrinsecità, bensì esplicitarle nel senso deweyano di *finalità senza fine* di un processo per cui la conoscenza è un ingrediente fondamentale della cultura ma non la sua ragione pedagogica che sarà sempre quella della trasformazione individuale delle conoscenze apprese in qualcosa di assolutamente personale e originale, conoscenze che, interiorizzate, diverranno energie intellettuali atte a definire l'identità personale e sociale del soggetto in formazione. Trattandosi di un percorso di miglioramento, che non ha alcuno scopo precipuo se non la crescita individuale e collettiva, esso non può che compiersi attraverso l'azione trainante dell'istruzione-educazione come forza binomia.

Va considerato, a questo punto, che il luogo scelto come habitat naturale di questa relazione, spesso mancata, tra istruzione ed educazione sia la scuola, e soltanto quella nelle forme consuete e note, perché questa scelta, non avendo storicamente rappresentato la soluzione, va ritenuta parte del problema. Ciò ac-

cade tutte le volte in cui l'egemonia del sistema scuola tradizionale, conseguente all'istituzionalizzazione dell'apprendimento, "non produce una diminuzione dello svantaggio, ma determina una sua nuova riformulazione" (Tramma, 2010, p. 55). Sulla base di questa considerazione è possibile (e forse necessario) ricondurre il noto invito di Illich (1971) all'abolizione della scuola "all'interno di una più ampia riflessione sulla riproduzione della povertà e delle disuguaglianze sociali come una conseguenza della posizione monopolistica di un certo tipo di scuola" (Schlauch, 2021, p. 171).

Un sistema che si fa notare soprattutto nella circostanza della sua assenza o, per lo meno, dell'assenza di una sua forma strutturale e consueta, come è stato il caso della scuola durante la pandemia, può testimoniare tanto la sua rilevanza per la società, quanto evidenziare i connotati di dipendenza, ai limiti dell'assuefazione, della relazione che tra scuola e società si è instaurata. La polarizzazione delle interpretazioni contrapposte, però, in pedagogia non funziona; guardando anche alla storia del sistema formativo nelle sue vicissitudini recenti, è doveroso qualche posizionamento riflessivo in più.

Rileggere alcune delle categorie impiegate dalla pedagogia critica alla luce proprio dell'attuale situazione può, allora, essere di aiuto a una comprensione più ampia delle difficoltà che si sono attraversate, per orientare il pensiero pedagogico nei confronti della scuola (o qualunque altro sistema formativo) del futuro. Se per Illich, in particolare, quella "ridefinizione del processo di acquisizione del sapere in termini di scolarizzazione non ha soltanto giustificato la scuola dandole l'apparenza della necessità [ma] ha anche creato una nuova specie di scorie, i non scolarizzati, e una nuova specie di segregazione sociale" (Illich, 1973, p. 22), così anche ai tempi del coronavirus la sentita esigenza di affermare il carattere di necessità della scuola con tutti i suoi meriti ha anche manifestato tutti i limiti reali e le discriminazioni generate dalla distanza, dal *digital divide* e dalla mancanza di adeguate competenze specifiche². Riportando queste considerazioni all'interno dello scenario scolastico attuale, gli effetti della riformulazione dello svantaggio sono stati, in molti casi e nelle situazioni già compromesse prima, quelli di generare una sorta di impotenza psicologica, molto simile a quella descritta dall'autore; se si affida esclusivamente alla delega all'istituzione il compito di istruire non si fa che accentuare la dipendenza e, quando questa istituzione viene a mancare all'improvviso, il rischio di rendere i soggetti sempre più incapaci di organizzare le proprie esperienze di apprendimento e di attivare anche altre risorse diventa molto concreto.

Ben lontani, dunque, dal compimento dell'utopia illichiana, la preoccupazione per la mancanza della scuola, tradizionalmente intesa, nella pandemia può essere accostata a una descolarizzazione del sistema, soltanto attraverso le categorie impiegate dal dibattito mediatico: scorciatoie come si è detto; sul piano pedagogico può essere rappresentata, al massimo, come una descolarizzazione incompiuta, che ha bisogno di un attento lavoro di discernimento perché si possa proseguire tanto nell'una quanto nell'altra direzione.

Anche il generico appello all'intera comunità educante a sostenere il compito sociale della scuola durante l'emergenza, non contenendo un'intenzionalità che invertisse significativamente la rotta rispetto alle pratiche di insegnamento formalistiche e tradizionali, sembra non aver favorito, così come la descolarizzazione pedagogicamente orientata avrebbe inteso, processi di formazione più aperti e capaci di dar spazio alla creatività e all'autonomia di tutti i soggetti implicati. Proprio Illich, peraltro, specifica l'invito a un insegnamento che apra spazi di creatività e autonomia, realtà che, se si fosse avverata, avrebbe lasciato emergere anche forme di pensiero critico, particolarmente utili ai giovani per interpretare il peculiare periodo storico.

Una descolarizzazione reale perché pensata, di contro a quella solo formale perché subita nella pandemia, avrebbe potuto riportare i processi di apprendimento dentro tutta la società, dando vita a un pensiero pedagogico innovativo anche rispetto ai modelli di apprendimento-insegnamento futuri. Il concetto pedagogico di comunità educante rappresenta, infatti, l'organizzazione dell'apprendimento diffuso in diversi momenti e ambiti della vita sociale e non il mero coinvolgimento coatto dei genitori con cui contendersi la responsabilità del funzionamento o meno della didattica a distanza. Per Illich era l'unica strada possibile per risolvere le contraddizioni implicite al sistema scolastico. Per noi, oggi, alla luce dell'esperienza vissuta,

2 Il Rapporto BES Istat 2021 (<https://www.istat.it/it/archivio/rapporto+bes>; data di ultima consultazione: 31.1.2022) ha evidenziato che l'8% dei bambini e ragazzi delle scuole di ogni ordine e grado è rimasto escluso da una qualsiasi forma di didattica a distanza e non ha preso parte alle video-lezioni con il gruppo classe, quota che sale al 23% tra gli alunni con disabilità' (p. 68).

la più logica precauzione nei confronti di un sistema tradizionale che potrebbe non esistere più dovrebbe essere quella di rendere istruzione ed educazione parti di un processo più ampio e completo: quello della formazione umana e sociale di ogni soggetto da compiersi in una dimensione massimamente comunitaria. Ciò si può attuare solo nel momento in cui la scuola torna a essere il luogo della relazione educativa conaturata ai processi di apprendimento, relazione che pone l'obbligo di mettere costantemente in discussione, almeno secondo l'ottica della pedagogia critica, le certezze che potrebbero ritenersi assolute, ma che, in realtà, costituiscono l'esito di rappresentazioni sociali e di influenze storico-culturali, rispetto a cui è necessario un processo emancipativo che conduca alla consapevolezza e se, necessario, alla revisione dei propri condizionamenti.

L'istruzione richiama, dunque, a sé il mandato educativo della responsabilità delle scelte e della continua autoriflessione sull'agire didattico. Tutto ciò si deve tradurre, quindi, nella riappropriazione, all'interno dei curricoli scolastici, delle finalità educative da riconoscere alla scuola.

Un'ulteriore conferma alla tesi della descolarizzazione incompiuta si può ritrovare nel protrarsi dell'emergenza; quando, cioè, superato l'impatto confuso e traumatico con l'imprevisto, ci si è confrontati con le cosiddette ondate successive dell'epidemia. Ancora una volta, e senza nemmeno più l'alibi della mancanza di tempo, le scelte relative alle politiche scolastiche hanno scontato qualche semplificazione pedagogica di troppo e si sono risolte in un perpetuarsi di soluzioni emergenziali, frutto di ulteriori scorciatoie cognitive-emotive. La sensazione (che diventa un dato se la si confrontava con l'incremento dei contagi) è che la logica della scuola come luogo comune abbia prevalso sulla ragione pedagogica della scuola come luogo in comune. Ridurre le motivazioni del ritorno a scuola a prassi burocratiche ha riconfermato un'incapacità a pensare la scuola in modi differenti e alternativi e nulla ha aggiunto alla dimensione pedagogica del dibattito; anzi, lo ha lasciato al palo della contrapposizione presenza/distanza.

Situazione che è andata a toccare da vicino un altro nervo scoperto: quello dell'autonomia scolastica, generando una paralisi mai foriera di riflessioni che guardassero oltre l'imprevedibilità della curva dei contagi; riflessioni, cioè, che se fossero state di natura pedagogica sarebbero state chiamate ad

analizzare le implicazioni e le conseguenze delle restrizioni alla libertà individuale e del distanziamento fisico sulla riconfigurazione della relazione educativa nei contesti formali e non formali dell'educazione e sul ripensamento dei valori pedagogici della libertà e della comunità. Qui la sfida [non colta in tempo era] quella di tutelare contemporaneamente il diritto alla salute e il diritto all'educazione, suturando la necessità del distanziamento con l'esigenza della vicinanza educativa (Corbi, Perillo, 2020, p. 35).

“Questa crisi mondiale delle istituzioni può farci pervenire a un nuovo stato di coscienza circa la natura dello strumento e l'azione da condurre perché la maggioranza della gente ne assuma il controllo” (Illich, 1973, p. 17), avrebbe detto Illich e, probabilmente, avrebbe avuto ragione, oggi ancora più di allora, perché avrebbe intravisto una reale possibilità di mettere al centro e potenziare la trama delle interazioni sociali. La risorsa didattica *dell'assortimento degli eguali*, come egli stesso definì la possibilità di condividere domanda e offerta di apprendimento, avrebbe potuto richiamare una dimensione collettiva non soltanto dell'apprendimento in senso stretto ma anche dell'intero processo educativo, se al posto delle logiche direttive si fossero impiegate quelle comunitarie di una vera co-responsabilità.

A riguardare i dati sui danni legati alle difficoltà psicologiche è evidente che la scuola non ne fosse una causa prima, ma che la sua impossibilità a rispondervi prontamente un effetto collaterale certamente sì. E questo stato di cose non può, altrettanto certamente, essere imputato al dubbio sul ruolo educativo degli insegnanti ma a una gestione centralizzata che lo richiede e, al tempo stesso, ne mette in discussione i presupposti. Il “ritorno alla libertà” dopo il *lockdown* ha paralizzato e interrogato molti ragazzi e ragazze che sperimentavano l'angoscia di dover decidere cosa era bene e cosa era male, dove si mischiava la paura di perdere i rapporti a quella di poter fare del male al prossimo, mentre tutto intorno a loro mandava messaggi contraddittori e hanno trovato istituzioni, che a loro avrebbero dovuto dedicarsi, in balia di divieti e permessi che provenivano dall'alto e non da scelte ben ponderate che valutassero strumenti e possibilità.

Il nodo gordiano della questione educativa resta, dunque, ancora tutto da sciogliere. E può essere risolto solo riformulando l'originaria domanda di Massa; le opzioni in gioco non sono più se istruzione o educazione ma quale istruzione possa darsi in assenza di decisi e decisivi parametri autenticamente educativi (Bagni, 2022) nella scuola del post-pandemia.

3. Un giorno questa DaD ci sarà utile?

È esattamente in uno scenario critico per la scuola come quello attuale, dunque, che le proposte pedagogico-culturali, qui solo brevemente accennate, avanzate da Massa, Illich e, non da meno, quelle filosofiche di matrice deweyana sul valore della scuola e della convivenza scolastica come agente di democrazia (Rosini, 2018), vanno analizzate e approfondite rispetto a una scuola tutta da venire, per “riprendere un’elaborazione in grande del suo principio educativo” (Baldacci, 2014, pp. 7-8).

Rilanciare *in grande* il principio educativo della scuola del post-pandemia può significare, allora, reinvestire il tempo della distanza, speso nella necessità di mantenere un legame, nell’esigenza certo, ma ancor di più nel desiderio, di *rientrare nelle scuole* con qualche consapevolezza in più circa la ben dimostrata falsa pretesa di una loro insostituibilità, proprio nella misura in cui “l’assenza dell’aula, paradossalmente, ha mostrato che la scuola non può più fare come ha fatto: fingere che il mondo all’esterno non ci sia, tenuto fuori da quattro mura e che il suo sia uno spazio neutro” (Biscaldi, 2021, p. 140).

Ribadire, con maggiore energia pedagogica, che le scuole, in ragione della loro costituzione formativa

posseggono un tratto di profonda umanità: sono un luogo [...]. Il luogo, la dimensione di senso dello spazio, anche propriamente fisico, è categoria che non può e non deve perdersi, soprattutto nell’epoca [...] in cui la tecnologia e la rete scorrono su dimensioni altre, luoghi dai connotati molto diversi da quelli tradizionali (e materiali) o, se si vuole, non-luoghi. La scuola, anche nella sua fisicità, è luogo da abitare, e cioè uno spazio di relazione e di relazioni, di costruzione di identità, di storia e di memoria (Laneve, 2020, p. 14).

Non più, forse, l’unico possibile ma, di sicuro, un luogo autenticamente antropologico (Augè, 2009), vivificato dall’intenzionalità educativa, nel bene e nel male, nelle sue potenzialità e nei suoi limiti, proprio perché teatro della dinamica formativa tra istruzione ed educazione, di cui sono co-protagonisti soggetti in crescita e adulti a vario titolo coinvolti.

Ristabilire il ruolo della comunità scolastica, alla luce degli ultimi due anni, come luogo di relazioni sociali inclusive, educative perché in grado disinnescare le trappole della paura e dell’isolamento, così come la possibilità di ritrovare un luogo di incontri e relazioni di apprendimento vere anche, e soprattutto, per coloro le cui potenzialità sono ancora più nascoste e peculiari (Manno, 2021), memori della profezia di Illich secondo cui “quando una società, qualunque essa sia, reprime la convivialità al di sotto di un certo livello, diventa preda della carenza” (Illich, 1973, pp. 11-12), riconduce all’idea di Dewey di una scuola come “semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente” (Dewey, 1954, p. 10) alla formazione umana e sociale di ogni soggetto.

Inoltre, la posta in gioco per costruire, davvero, le condizioni di un nuovo sistema formativo di istruzione e educazione, che superi le semplificazioni e le dicotomie in questa sede messe sinteticamente in discussione, richiede un impegno pedagogico scandito dai tempi della ricerca e della riflessione sul piano politico e culturale rispetto al rilancio educativo della visione della scuola che non potrà fare finta di non vedere le ricadute positive e negative di quasi due anni di didattica a distanza. Ricadute che al momento non possiamo prevedere ma che dobbiamo prospettare, in ragione del carattere di previsionalità insito nella progettazione pedagogica più volte richiamata.

S’innesta qui il tema della cittadinanza digitale dal momento che questa si salda ormai a quella analogica: costruire una piena consapevolezza della vita in rete non risponde più alla necessità di conoscere solo una strumentazione, ma a quella poliedrica di vivere nella pienezza della (e delle) libertà quella dimensione – digitale appunto – che ormai è un modo in cui si svolge l’esistenza, un modo di essere (Laneve, 2020, p. 16)

delle giovani generazioni, alimentato e messo alla prova anche dall’esperienza della DaD. Ulteriore priorità legata dal nodo inscindibile tra istruzione ed educazione per la scuola del prossimo futuro dovrà, dunque, essere

quello di farsi cassa di risonanza sfruttando in maniera costruttiva le dimensioni culturali ed educative dei media, impegnandosi in prima persona per creare, con la collaborazione di esperti, situazioni di

apprendimento significative, calate nei contesti, in cui poter sperimentare pratiche digitali socialmente condivise [...] in ambiti formali, informali e non formali, servendosi delle tecnologie nell'ottica di costruire una cultura della democrazia, in una dimensione di partecipazione che integra dialetticamente l'autonomia personale con la collettività (Fabbri, Soriani, 2020, p. 61).

Per ritornare, in conclusione, alla provocatoria domanda sull'utilità di questo tempo trascorso in DaD, appare importante, necessario e pedagogicamente urgente riflettere oggi sulle condizioni dell'istruzione e dell'educazione di bambini e adolescenti durante la pandemia affinché anche la retorica della ricostruzione, contenuta in ogni proclamo sul post-pandemia, non risulti miope rispetto a un dato di realtà: ciò che ci si propone di ricostruire è per i più giovani, soprattutto, ciò che è ancora da costruire, un inedito che non potrà essere un risarcimento del tempo messo in pausa ma che dovrà tenerne conto. Delicata operazione che, nella sua peculiarità pedagogica, dovrebbe riscoprire l'originale principio dell'*ask the boy*: chiedere, interrogare, ascoltare la narrazione dei ragazzi e delle ragazze per scoprire le emozioni che hanno vissuto nel trascorrere della pandemia, tanto a livello individuale quanto a livello comunitario, per far emergere il racconto di quella che in altre sedi è stata definita *un'adolescenza in stand-by* (Maltese, 2021), al di là e oltre le polarizzazioni dello sguardo adultocentrico che "ha provocato una ulteriore passivizzazione dei giovani: in tutte le fasi della pandemia, bambini/e e adolescenti sono stati posti nella condizione di "spettatori muti", laddove il mondo adulto prendeva decisioni che spesso negavano i loro interessi e pretendeva da loro che eseguissero passivamente, da "bravi ragazzi", gli ordini e le regole imposte" (Silva, Gigli, 2021, p. 9).

Si ribadisce, così, "la necessità di investire sulla ricerca di nuovi percorsi che nel medio della formazione ri-trovino e ri-orientino gli elementi di una conflittualità che riapra il gioco delle alternative e consenta di prefigurare il futuro non come semplice prolungamento del presente, o come ritorno a una non ben definita 'nuova normalità', ma come superamento delle sue contraddizioni" (Corbi, Perillo, 2020, p. 35).

Nota Bibliografica

- Augè M. (2009). *Nonluoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano: Eléuthera.
- Bagni G. (2022). Quali competenze? Istruire è diverso da forgiare, *CIDI Centro Iniziativa Democratica degli Insegnanti*, in <<http://www.cidi.it/articoli/primo-piano/competenze-istruire>>, (ultima consultazione: 04/04/2022).
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio: Mercato o Democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, London: Paradigm Publishers.
- Biscaldi A. (2021). Che cos'è dunque questa magia dell'aula? La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia, *Narrare i Gruppi*, 16, 2, 2021, pp. 129-145.
- Boix Mansilla V., Jackson A. (2021). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York: Asia Society.
- Centro di documentazione nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e Dipartimento per le politiche per la famiglia (2021). Covid-19 e adolescenza, in https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Colicchi E. (2018). Identità disciplinare, problema e confini in pedagogia. In M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di). *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*, (pp. 17-24). Milano: FrancoAngeli.
- Corbi E., Oliverio S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista, *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8, 1, pp 183-199.
- Corbi E., Perillo P. (2020). L'educazione in scacco, la coscienza del limite, *Rassegna di Pedagogia*, LXXVIII, 1-2, pp. 23-36.
- Dewey J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri M., Soriani A. (2021). Le sfide della scuola in una società complessa. Educare alla cittadinanza digitale per la costruzione di una cultura della democrazia, *Pedagogia Oggi*, XIX, 2, pp. 54-63.
- Illich I. (1971). *Deschooling society*, London: Harper and Row.
- Illich I. (1973). La convivialità. Una proposta libertaria per una politica dei limiti allo sviluppo, in <<https://periferiesurban.es.org/wp-content/uploads/2010/08/La-Convivialit%C3%A0.pdf>>, (ultima consultazione: 04/04/2022).

- Laneve C. (2010). *La scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?* Roma: Carocci.
- Laneve G. (2020). I tanti significati del luogo scuola: uno sguardo costituzionale. In G. Laneve (ed.), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: Eum.
- Maltese S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maltese S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3, 1, pp. 3-11.
- Manno D. (2021). *Autoriare l'inclusione. Gli insegnanti e lo sviluppo della scuola per tutti*. Barletta: Cafagna.
- Mariani A. (2020). Un'emergenza inquietante a più volti, *Studi sulla formazione*, 23, 1, pp. 5-7.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Mornioli A. (2022). Intervista in <https://www.rossettorri.it/mornioli-la-pandemia-non-ha-inventato-nulla-ha-solo-aggravato-poverta-educativa-abbandono-e-fallimento-formativo/> (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Oliverio S. (2020). Coltivare il pensiero dell'essenziale: la Philosophy For Children tra "crisi e nuovo inizio". *Quaderni di Intercultura*, XII, pp. 117-131.
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 2, pp. 69-76.
- Rapporto BES Istat 2021 in <<https://www.istat.it/it/archivio/rapporto+bes>> (ultima consultazione: 04/04/2022).
- Rivoltella P. C. (2020). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più, in <[Avvenire.it](https://www.avvenire.it)> (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Rossini V. (2018). *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, in https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodel-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf (ultima consultazione: 4/04/2022).
- Schlauch M. (2021). Verso la fine della scuola? L'utilizzo della Social Science Fiction per esplorare prospettive pedagogiche sulla tecnologia, *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2, pp. 169-178.
- Silva C., Gigli A. (2021). Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari. *Rivista Italiana di educazione Familiare*, 18, 1, pp. 5-17.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- United Nations (2020). *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, in <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un_policy_brief-covid_and_mental_health_final.pdf> (ultima consultazione: 4/04/2022).



STUDI E RICERCHE

Learning Analytics: come le piattaforme digitali vedono le emozioni? Interrogativi pedagogico-politici di fronte alla datificazione dei processi educativi

Pietro Corazza

Post Doc Researcher | Department of Education Studies "G. M. Bertin" | University of Bologna, Italy
pietro.corazza2@unibo.it

Learning Analytics: how digital platforms conceive emotions? Pedagogical-political questions facing the datafication of educational processes

Abstract

The recent increasing of platformisation and datafication of various social domains includes also the educational institutions, where it is emblematically represented by Learning Analytics. This article aims to analyse how such an approach conceives the so-called social and emotional learning, starting from the analysis of two biometric devices: the wearable armband Empatica and the facial-scanning software Affectiva. Firstly, it will be shown that these devices are based on a strongly reductive conception of emotions, that considers them only in so far as they appear to be useful for economic productivity. The reflection will then focus on some deeply problematic pedagogical and political implications of datafication: the potential legitimisation of the idea of delegating decisions to machines would challenge the very foundations of democratic education and critical thinking.

Keywords

Datafication, Learning Analytics, social and emotional learning, biometric devices, critical thinking

La recente crescita della tendenza alla "piattaformizzazione" e alla "datificazione" di numerosi ambiti sociali si estende anche a quello educativo, dove è rappresentata in modo emblematico dall'approccio della *Learning Analytics*. Questo articolo si propone di analizzare in che modo tale approccio concepisce il cosiddetto "apprendimento socio-emotivo", a partire dall'analisi di due dispositivi biometrici: la fascia da braccio Empatica e il sistema di scansione facciale Affectiva. In primo luogo, viene mostrato che questi programmi si fondano su una visione fortemente riduttiva delle emozioni, che le considera soltanto nella misura in cui risultano utili alla produttività economica. In seguito, la riflessione si sofferma su alcune implicazioni pedagogico-politiche della datificazione che appaiono particolarmente problematiche: se venisse legittimata l'idea di delegare alle macchine il compito di prendere decisioni, verrebbero messi in discussione i presupposti di un'educazione democratica e orientata alla promozione del pensiero critico.

Parole chiave

Datificazione, Learning Analytics, apprendimento socio-emotivo, dispositivi biometrici, pensiero critico

Introduzione: “piattaformizzazione” e “datificazione” dei processi educativi

Negli ultimi anni si è assistito ad una significativa crescita della cosiddetta “piattaformizzazione” (*platformisation*) della società, ovvero della tendenza che è stata definita come «la penetrazione di infrastrutture, processi economici e strutture di governo proprie delle piattaforme digitali all’interno di molteplici ambiti della vita sociale, nonché alla riorganizzazione di pratiche culturali e immaginari condivisi attorno a tali piattaforme» (Poell, Nieborg, van Dijck, 2019, p. 1). Tale tendenza alla piattaformaizzazione riguarda anche il mondo della scuola e dell’educazione in senso lato, anche se ovviamente si riscontrano differenze significative tra i diversi paesi: in Europa, ad esempio, gli stati in cui la spinta alla piattaformaizzazione della scuola appare più marcata sono quelli del nord (Hillman, Rensfeldt, Ivarsson, 2020; Kerssens, Dijck, 2021). È tuttavia significativo notare che la pandemia di Covid-19 ha notevolmente accelerato questa tendenza a livello globale, forzando le istituzioni educative a dotarsi di strumenti tecnologici che permettessero di svolgere le proprie attività anche a distanza: in Italia, scuole e università hanno scelto di affidarsi ai software messi in commercio dalle principali aziende hi-tech internazionali, invece che puntare sullo sviluppo di software libero o su infrastrutture tecnologiche di proprietà pubblica (Cengia, Magaraglia, 2020).

Un approccio che rappresenta in modo paradigmatico le dinamiche di piattaformaizzazione nell’ambito educativo è quello della *Learning Analytics*, un ambito di ricerca che si occupa di «misurazione, collezione, analisi e presentazione dei dati riguardanti gli studenti e i loro contesti, allo scopo di comprendere e ottimizzare l’apprendimento e gli ambienti in cui esso avviene» (*Call for Papers of the 1st International Conference on Learning Analytics & Knowledge*, 2011). Esso è espressione di quella che è stata definita la tendenza alla datificazione (*datafication*) dei processi educativi, in base alla quale ogni aspetto dei percorsi di apprendimento viene costantemente monitorato e tradotto in termini di dati (Poell, van Dijck, 2018). Le piattaforme digitali che operano in questo ambito attualmente si occupano principalmente di fornire programmi di apprendimento personalizzati: agli studenti vengono forniti software attraverso cui possono imparare e svolgere esercitazioni seguendo percorsi individualizzati. Tali programmi sono fondati sull’idea che i software, monitorando costantemente il comportamento e l’attività degli studenti, siano in grado di comprendere le loro esigenze specifiche ed adattare il percorso ai loro peculiari stili di apprendimento.

L’obiettivo di adattare le modalità di apprendimento alle esigenze e alle peculiarità di ogni alunno o alunna è di per sé condivisibile, ed è storicamente ciò che ha motivato Skinner a immaginare di introdurre «macchine per l’insegnamento» che fossero in grado di dedicare sufficienti attenzioni ad ogni studente, mentre gli insegnanti non erano in grado di farlo a causa del sovraffollamento delle classi (Skinner, 1958). Tuttavia, ciò che appare discutibile è il modo con cui simili programmi di apprendimento personalizzato offrono risposta al bisogno di una maggiore attenzione alle esigenze individuali. Infatti diversi studiosi, analizzando il funzionamento di alcune delle principali piattaforme digitali che operano in questo settore (quali Khan Academy, Knewton, Coursera e AltSchool), ne hanno messo in luce alcune significative criticità. In primo luogo, l’educazione viene ridotta all’apprendimento: l’attenzione si concentra sugli esiti quantificabili nel breve periodo, valutabili attraverso il monitoraggio costante dei comportamenti legati all’apprendimento e degli esiti dei test, mentre viene meno l’interesse a coltivare una formazione globale della persona sul lungo periodo, che sia attenta agli intrecci tra dimensioni cognitive, sociali ed emotive, le quali sfuggono alle pretese di misurazione quantitativa (Poell, van Dijck, 2018). Inoltre, l’apprendimento viene concepito sostanzialmente come un’attività individuale e non dialogica, incentrata sulla logica della performance e orientata all’acquisizione di competenze che permettano di adattarsi ad un mercato del lavoro governato da logiche neoliberiste (Selwyn, 2019; Perrotta, Selwyn, 2020).

All’interno di questo scenario, il presente articolo si propone di analizzare una dimensione specifica delle logiche che caratterizzano le attuali piattaforme digitali specializzate in *Learning Analytics*: la loro concezione di quello che definiscono “apprendimento socio-emotivo” (*social and emotional learning – SEL*) e delle competenze ad esso associate. La riflessione sarà condotta a partire dall’analisi di due dispositivi biometrici che possono essere considerati casi emblematici e all’avanguardia in questo settore: la fascia da braccio Empatica e il sistema di scansione facciale Affective. Verranno messe in evidenza le teorie psicologiche su cui questi dispositivi si basano e la concezione sociopolitica di cui sono espressione: si vedrà che essi si fondano su una visione riduttiva delle emozioni, che non si preoccupa di tenere in considerazione la complessità che caratterizza le relazioni sociali ed affettive, bensì considera le emozioni soltanto nella misura in cui possono rivelarsi utili all’incremento della produttività economica. La riflessione si concen-

trerà poi sul presupposto fondamentale che sta alla base della datificazione, ovvero l'idea che gli esseri umani siano comprensibili in termini di dati leggibili da una macchina, e sulle sue implicazioni pedagogico-politiche: se si arrivasse a ritenere che entro certe condizioni i sistemi algoritmici possano essere in grado di comprendere gli esseri umani meglio di quanto farebbero loro stessi, questo potrebbe legittimare l'idea di delegare alle macchine il compito di prendere decisioni, sia a livello individuale che collettivo. Verrà quindi messo in luce come, in ambito educativo, la diffusione di una simile concezione costringerebbe a ripensare il concetto stesso di apprendimento e metterebbe in discussione i presupposti di un'educazione democratica e orientata alla promozione del pensiero critico.

1. Empatica e Affectiva: dispositivi educativi biometrici basati su una concezione riduttiva dell'esperienza emozionale

Per comprendere la logica sottesa ai programmi di *social and emotional learning* (d'ora in avanti SEL) promossi dalle piattaforme digitali specializzate nell'offrire percorsi di apprendimento personalizzati, è utile focalizzare l'attenzione su due esempi di dispositivi biometrici che rappresentano casi all'avanguardia nel settore, prodotti dalle aziende Empatica e Affectiva. Si tratta di dispositivi che possono essere considerati paradigmatici in quanto sono stati proposti dal World Economic Forum come modelli di tecnologie adatte a promuovere l'apprendimento socio-emozionale in ambito educativo (World Economic Forum, 2016).

Empatica ha realizzato una fascia da braccio indossabile che rileva le variazioni di carica elettrica attraverso la pelle, al fine di riconoscere determinate reazioni che il sistema nervoso simpatico attiva in risposta agli stimoli ambientali: i suoi promotori sostengono che il software di Empatica sarebbe in grado di associare tali variazioni di carica elettrica a reazioni emotive quali paura, eccitamento, stress, coinvolgimento, noia e rilassamento. Lo scopo è quello di monitorare costantemente lo stato emotivo degli studenti mentre svolgono attività educative: l'idea è che in questo modo sia possibile capire se una lezione risulta coinvolgente oppure noiosa, se gli alunni vivono l'ambiente scolastico come stressante, se ci sono attività che svolgono con particolare entusiasmo, se sono intimoriti da determinati professori, compagni o verifiche. Ma le funzioni di questo dispositivo non si limitano all'analisi, poiché Empatica è anche in grado di inviare stimoli: ad esempio, se vengono rilevati livelli di stress o di ansia che il software giudica troppo elevati, il bracciale vibra per invitare chi lo indossa a «passare ad una risposta più positiva» (www.empatica.com).

Affectiva invece ha prodotto un software di riconoscimento facciale che i suoi sviluppatori sostengono essere in grado di identificare le risposte emotive associate alle espressioni facciali catturate da una telecamera. Il programma funziona applicando tecniche di deep learning su quello che viene presentato come «il più grande database di emozioni al mondo», contenente circa 6 milioni di immagini e video di volti umani provenienti dal Web: ogni nuovo fotogramma, ovvero ogni nuovo volto che viene sottoposto all'analisi, viene valutato utilizzando il servizio di classificazione emotiva Affdex e categorizzato in base a tassonomie che sono il frutto dell'analisi di tutte le altre fotografie scansionate. I suoi creatori sostengono che Affectiva possa svolgere un ruolo cruciale in ambito educativo in vista dell'espansione della didattica a distanza: se la maggior parte delle interazioni dovessero passare per la mediazione di uno schermo, Affectiva sarebbe in grado di monitorarle costantemente (McDuff *et alii*, 2016).

Empatica e Affectiva si basano sulla scala di classificazione delle emozioni PANAS (Positive and Negative Affect Scale) e sul sistema tassonomico FACS (Facial Action Coding Systems), che hanno lo scopo di correlare i segnali biologici agli stati affettivi e le espressioni facciali con determinate tipologie di emozioni (Williamson, Piattoeva, 2019). Questi schemi di classificazione sono il prodotto di specifici filoni di ricerca che, a partire dagli anni Settanta, hanno cercato di comprendere le emozioni umane utilizzando categorie discrete e distinte (Rose, Aicardi, Reinsborough, 2016). Uno degli autori più influenti in quest'ambito di ricerca è lo psicologo Paul Ekman, che ha sostenuto con forza la teoria secondo cui esisterebbero sei emozioni di base universali, che si manifestano allo stesso modo in tutti gli esseri umani a prescindere dalle culture: felicità, rabbia, disgusto, paura, sorpresa (Ekman, 2016). Il contributo più significativo offerto dagli studi di Ekman risiede nella tesi secondo cui sarebbe possibile riconoscere il manifestarsi delle emozioni di base attraverso un'analisi dei movimenti facciali (ed è proprio su di essa che si basa la tassonomia FACS): secondo lo studioso, nonostante esistano diversità culturali che influiscono sulle modalità di espressione delle emozioni, e nonostante i tentativi delle persone di mascherare e dissi-

mulare i propri stati emotivi, esistono alcune micro-espressioni, che durano a volte solo pochi millesimi di secondo, che rivelerebbero in modo indiscutibile la presenza delle emozioni di base (Ekman, Friesen, 1976).

La teoria di Ekman è stata però ripetutamente accusata di fondarsi su un approccio eccessivamente universalista, che non tiene sufficientemente conto delle differenze culturali (Plamper, 2018, pp. 22–250). Questa critica è stata rivolta in particolare ai metodi con cui egli ha condotto gli esperimenti utilizzati per sostenere le proprie tesi: diversi psicologi e antropologhe, tra cui Margaret Mead, hanno infatti osservato che i risultati emersi dalle ricerche di Ekman sono inficiati da una scarsa attenzione metodologica riguardo a dimensioni socio-culturali che appaiono invece non trascurabili (Mead, 1975; Fridlund, 1994, pp. 285–293). Inoltre, Gregory Bateson ha criticato l'idea secondo cui le micro-espressioni facciali mostrerebbero le emozioni "pure", non filtrate da abitudini culturali o intenzioni espressive del soggetto: Bateson sostiene infatti che le emozioni non esistono in forma "pura", ma servono per comunicare con gli altri e si presentano sempre all'interno di dinamiche comunicative, perciò sono inevitabilmente soggette agli influssi che caratterizzano la comunicazione, ovvero l'intenzione, la volontà, la relazione e il contesto (Ekman, 1999, pp. 393–425). Occorre precisare che queste critiche non sono state riportate per polarizzare la contrapposizione tra la tesi dell'universalità delle emozioni di base e quella della loro dipendenza da contingenze culturali, perché si tratta di due posizioni che non si escludono necessariamente a vicenda (Fabbri, 2021). Piuttosto, ciò che è significativo sottolineare è che quella di Ekman risulta essere una concezione piuttosto riduttiva e semplificante delle emozioni: le tassonomie basate sulla sua teoria possono consentire al limite una classificazione preliminare e grossolana di alcune alcune macro-categorie di emozioni, ma di certo non appaiono in grado di rendere conto delle innumerevoli sfumature che caratterizzano l'esperienza emozionale umana.

Nonostante queste critiche, le teorie di Ekman hanno ottenuto una significativa diffusione a livello accademico a partire dagli anni Ottanta, quando lo psicologo è stato nominato consulente del National Institute for Mental Health statunitense (Leys, 2010). Nel discorso pubblico, l'approccio di Ekman si è affermato in modo consistente soprattutto dopo gli attentati dell'11 settembre 2001, in seguito ai quali il dibattito sulla sicurezza negli Stati Uniti si è spostato su posizioni decisamente più rigide: ciò ha contribuito a rendere maggiormente accettabile la prospettiva di realizzare sistemi di scansione facciale capaci di individuare presunti terroristi sulla base delle espressioni del viso. Così le teorie di Ekman sono diventate un punto di riferimento per la creazione del programma antiterrorismo SPOT (Screening Passengers by Observational Techniques), in base al quale nel 2012 in 161 aeroporti statunitensi sono stati installati dispositivi di sorveglianza che, secondo i promotori, semplicemente analizzando le micro-espressioni facciali sarebbero in grado di individuare le persone che hanno qualcosa da nascondere o stanno mentendo, permettendo così di prelevarle dalla fila e sottoporle a interrogatori (Buchwalter, 2011). Questa applicazione nell'ambito della sicurezza si accompagna ad una diffusione delle idee di Ekman nel campo dell'industria culturale: il suo metodo è infatti alla base della popolare serie televisiva *"Lie to me"* (che lo studioso ha contribuito a realizzare), il cui protagonista è uno psicologo che collabora con polizia e servizi segreti nella risoluzione di casi particolarmente complessi, sulla base della propria capacità di riconoscere le persone che mentono basandosi sull'osservazione delle loro espressioni.

L'aspetto più problematico di questa vicenda è costituito dal fatto che quando simili concezioni riduttive e semplificanti dell'esperienza emozionale vengono poste a fondamento di tecnologie applicabili in modo automatizzato su larga scala, esiste un forte rischio di ripercussioni negative sulla vita delle persone coinvolte: diversi studi infatti mostrano come la gestione di questioni sociali tramite sistemi algoritmici, lungi dal garantire procedure "neutrali" o "oggettive", tenda spesso a riprodurre o addirittura amplificare *bias* e pregiudizi culturali, che finiscono col penalizzare e discriminare determinate categorie sociali (Eubanks, 2017; O'Neil, 2017).

2. Le competenze socio-emotive a servizio delle esigenze di mercato

Il fatto che le tassonomie derivanti dalle teorie di Ekman siano state scelte come base su cui sviluppare tecnologie quali Empatica e Affectiva appare perfettamente in linea con la tendenza alla datificazione che caratterizza l'approccio adottato delle piattaforme digitali verso il mondo educativo. L'obiettivo di fondo

delle piattaforme è quello riuscire a raccogliere dati su ogni possibile aspetto di ciò accade negli ambienti educativi (Poell, van Dijck, 2018), ma per farlo è necessario tradurre la realtà in un linguaggio che sia comprensibile ed elaborabile dai sistemi algoritmici: le tassonomie PANAS e FACS rappresentano quindi ottimi strumenti per tradurre la complessità della sfera emozionale in poche categorie chiaramente identificabili, adatte per essere espresse in forma di codice.

Oggi esistono svariate organizzazioni che promuovono la diffusione di un approccio all'educazione socio-emotiva fondato sulla datificazione, tra cui figurano governi, aziende produttrici di tecnologie educative, influenti organizzazioni internazionali, think tanks che riuniscono psicologi ed economisti: queste entità sono accomunate dall'interesse a promuovere la produzione di letteratura scientifica fondata sull'idea che le emozioni possono essere misurate in modo universale e oggettivo, che possa servire da un lato come base per impostare politiche pubbliche, e dall'altro favorisca l'espansione di un nuovo mercato per le aziende tecnologiche (Duckworth, Yeager, 2015; Bates, 2017; Allen, Bull, 2018). Tra le organizzazioni internazionali che si stanno impegnando in prima linea nella promozione del SEL figurano l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e, come si è visto, il World Economic Forum (WEF). Affective e Empatica sono espressioni della fase finale di questo processo: si tratta infatti di aziende che costituiscono un'evoluzione di progetti di ricerca originariamente nati all'interno del Media Lab del MIT.

Ma per rendere possibile lo sviluppo e l'adozione di queste tecnologie, non bisogna sottovalutare la valenza cruciale di un ambito ad esse propedeutico: quello della definizione di standard condivisi riguardanti la definizione delle categorie attraverso cui misurare l'apprendimento socio-emotivo, di cui si sta occupando in particolar modo l'OCSE. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha infatti inaugurato nel 2017 un progetto di ricerca internazionale intitolato *Study on Social and Emotional Skills*, che consiste in una serie di test online rivolti ai giovani tra i 10 e i 15 anni, il cui scopo è quello di «fornire alle città e ai paesi partecipanti informazioni solide e affidabili riguardo alle competenze sociali ed emotive dei loro studenti» (OECD, 2017). Ma perché l'OCSE si interessa delle competenze socio-emotive? La risposta risiede nella cosiddetta "equazione di Heckman", che prende il nome dall'economista vincitore del premio Nobel che l'ha formulata: si tratta di una teoria che permetterebbe, secondo il suo autore, di calcolare i vantaggi economici derivanti dagli investimenti nei programmi educativi. Secondo Heckman «le competenze socio-emotive, la salute fisica e mentale, la perseveranza, l'attenzione, la motivazione e la fiducia in sé stessi sono importanti fattori determinanti del successo socio-economico» (Heckman, 2008, pp. 3-4). In altre parole, le competenze socio-emotive sono ritenute importanti principalmente in quanto appaiono utili al raggiungimento di obiettivi di produttività economica, tanto dei singoli quanto della società nel suo insieme. In sostanza i programmi di valutazione delle competenze socio-emotive vanno a completare l'ambito già inaugurato dai test PISA, secondo la logica per cui i risultati dei test sono considerati come misure surrogate del cosiddetto "capitale umano" (Sellar, Lingard, 2014): quando ci si è resi conto che i test cognitivi non erano in grado di cogliere alcune competenze non-cognitive che si rivelano invece «dotate di valore nel mercato del lavoro», si è cercato di sopperire a questa carenza sviluppando i programmi SEL (Kautz, Heckman, Diris, 2014).

Questo presupposto di stampo economico ovviamente influisce fortemente su come le competenze socio-emotive vengono concepite: infatti i programmi SEL dichiarano di concentrarsi su quelle competenze sociali ed emotive che sono inter-culturali, malleabili e misurabili (Williamson, Piattoeva, 2019). Dunque un primo obiettivo è quello di riuscire ad identificare categorie emotive aventi validità universale, ovvero inter-culturale: come si è visto, le tassonomie di riferimento individuate a questo scopo sono quelle derivanti dalle teorie di Ekman. Per quanto riguarda invece l'obiettivo di disporre di criteri misurabili per classificare i tratti di personalità, la tassonomia di riferimento è quella dei Big Five (OECD, 2017, p. 5), la quale classifica le diverse tipologie di personalità sulla base su cinque tratti: estroversione/introversione, amicalità/sgradevolezza, coscienziosità/negligenza, stabilità emotiva/nevroticismo, apertura mentale/chiusura mentale (Digman, 1990; McCrae, John, 1992). Soprattutto, è il fatto che i tratti di personalità teorizzati dai Big Five siano considerati "malleabili" a risultare particolarmente attraente per l'OCSE, perché significa che è possibile intervenire su di essi: così la scienza psicometrica che studia i tratti di personalità si trasforma facilmente in una disciplina che mira ad influenzare il comportamento attraverso l'implementazione di politiche appositamente pianificate (Kankaras, 2017).

Ciò significa però che gli aspetti socio-emotivi che non rientrano nei criteri di universalità, misurabilità

e malleabilità non vengono presi in considerazione. Il focus è sempre sull'analisi degli individui, non si tiene conto delle relazioni entro cui le reazioni emotive si manifestano e i tratti di personalità si consolidano, né dei contesti entro cui questo avviene. Non c'è spazio per riflessioni approfondite e attente alla complessità, alla pluralità e all'ambiguità che caratterizzano le storie personali. Forse un essere umano a cui venisse affidato il compito di catalogare le emozioni di un gruppo di studenti, potrebbe essere attraversato dal dubbio che le persone non siano riducibili ai pochi parametri statici e semplificatori su cui sono costruiti i test... ma un simile dubbio non potrebbe certo nascere all'interno di un sistema algoritmico, che una volta impostato per riconoscere le emozioni unicamente sulla base di queste tassonomie sarebbe strutturalmente impossibilitato a percepire altro. Così, sotto l'insegna della promozione delle competenze socio-emozionali, si rischia di promuovere concezioni e pratiche che impoveriscono fortemente la comprensione delle esperienze relazionali nei contesti educativi.

Ma purtroppo questo non stupisce, se si considera il fatto che attualmente i programmi di *Learning Analytics* nei paesi occidentali sono sviluppati principalmente da piattaforme digitali private di tipo commerciale, che in quanto tali sono orientate alla massimizzazione dei propri profitti (Poell, van Dijck, 2018). Come ha messo in evidenza l'economista Nick Srnicek, le piattaforme digitali in generale costituiscono una particolare tipologia di azienda fondata sull'accumulazione e l'elaborazione di grandi quantità di dati: esse considerano quindi i dati come materia prima da estrarre, e traggono profitto dal rivendere i dati stessi o le informazioni derivanti dalla loro elaborazione (Srnicek, 2017). Ciò significa che, nel caso delle piattaforme che operano in ambito educativo, «gli "utenti finali" della *Learning Analytics* non sono gli studenti o gli insegnanti di per sé; piuttosto, questi prodotti operano primariamente nell'interesse di chi governa e amministra le istituzioni scolastiche, delle aziende produttrici di software, e di una gamma di altri attori che traggono vantaggio dall'accumulare dati su come le attività di apprendimento hanno luogo» (Selwyn, 2019, p. 14).

3. Implicazioni pedagogico-politiche: come la datificazione mette in discussione i presupposti dell'educazione critica e democratica

Le implicazioni pedagogico-politiche della *Learning Analytics* risultano ancora più rilevanti se si prende in considerazione il presupposto filosofico fondamentale che sta alla base della datificazione dei processi educativi, ovvero l'idea che gli studenti e i loro percorsi di apprendimento possano essere compresi in termini di dati, che siano traducibili in termini di codice leggibile da una macchina, non soltanto da un punto di vista cognitivo ma anche, come si è visto, sotto il profilo socio-emotivo.

Con questo non si vuole affermare che tutti coloro che operano nel settore delle piattaforme educative siano convinti che un software sia attualmente in grado di comprendere in modo esaustivo gli esseri umani. Al momento infatti l'enfasi è posta sul fatto che i sistemi algoritmici dispongono dell'attenzione necessaria per offrire un supporto personalizzato a ogni alunno e alunna, mentre gli insegnanti molto spesso non hanno il tempo e le energie per farlo. Come afferma il fondatore della piattaforma Knewton, lo scopo dei suoi programmi è quello di «occuparsi di tutto il lavoro difficile» (Berger, 2013) al posto degli insegnanti: interpretare i segnali spesso ambigui provenienti dagli studenti, comprendere le loro esigenze, immaginare attività adatte ad ognuno. Al tempo stesso, la piattaforma si sforza di dare agli insegnanti l'impressione di avere ancora il controllo sull'intero processo, offrendo loro la possibilità di consultare una serie di grafici e tabelle tramite cui monitorare i progressi di ogni studente.

Tuttavia, occorre considerare in che direzione questa tendenza può condurre in prospettiva. Bisogna infatti tenere a mente che la datificazione, quando si applica alla descrizione degli esseri umani, si traduce nella cosiddetta profilazione digitale, una strategia che caratterizza il funzionamento delle piattaforme digitali in modo trasversale, anche al di fuori dell'ambito educativo. Tale profilazione consiste nell'accumulare quanti più dati possibili riguardanti ogni singolo utente, al fine di costruire un profilo personale che ne identifichi le caratteristiche e le propensioni comportamentali. Secondo Harari, la profilazione digitale si basa sul presupposto «che la vita non sia nient'altro che elaborazione dati, e che gli organismi non siano nient'altro che macchine per fare calcoli e prendere decisioni» (Harari, 2019b, p. 149), cioè che gli umani siano sostanzialmente considerabili come sistemi algoritmici (di tipo biologico) e di conseguenza siano pienamente comprensibili da altri sistemi algoritmici (di tipo artificiale).

Al momento questa concezione viene raramente dichiarata in modo esplicito, anche se alcune figure di rilievo del mondo hi-tech lo hanno fatto. Ad esempio Michal Kosinski, uno dei più influenti ricercatori internazionali nel campo delle tecniche di profilazione digitale, ha sostenuto di aver sviluppato un programma di analisi dati basato sul già citato modello psicometrico dei Big Five, tramite il quale, a partire dalle sole informazioni derivanti da 300 “mi piace” postati da un utente su Facebook, sarebbe in grado di predire i tratti di personalità e alcune tipologie di comportamento di quell’utente con una precisione maggiore di quanto non siano in grado di fare i suoi amici, i familiari o il partner (Youyou, Kosinski, Stillwell, 2015). Certo, lo stesso Kosinski è il primo a riconoscere i limiti di un simile approccio, e ad ammettere che «le percezioni umane hanno il vantaggio di essere flessibili e capaci di cogliere molti indizi subconsci che sono inaccessibili alle macchine», e che «siccome i tratti di personalità Big Five rappresentano solo alcuni aspetti della personalità umana, il giudizio umano potrebbe rimanere migliore nel descrivere altri aspetti che richiedono una comprensione sottile o che sono meno evidenti nel comportamento digitale». Tuttavia, ciò che rende questo genere di programmi estremamente appetibili agli occhi di aziende e istituzioni non è la loro capacità di rendere conto della complessità umana, ma piuttosto la prospettiva di effettuare valutazioni di personalità «automatizzate, accurate e a basso costo», dunque realizzabili su larga scala (Youyou, Kosinski, Stillwell, 2015, pp. 1038-1040). E infatti i più noti casi di applicazione delle tecniche ideate da Kosinski sono state le campagne di marketing elettorale personalizzato realizzate dall’azienda Cambridge Analytica, che sono state impiegate in diverse campagne elettorali tra cui quelle di Trump e Brexit (Grassegger, Krogerus, 2018; Levy, 2020).

L’aspetto maggiormente problematico della concezione secondo cui gli esseri umani sono comprensibili in termini algoritmici, è che, se si arrivasse a ritenere che entro certe condizioni le macchine possano essere in grado di comprendere gli esseri umani meglio di quanto farebbero loro stessi, questo potrebbe facilmente condurre a legittimare l’idea di delegare alle macchine il compito di prendere decisioni, sia individuali che collettive. Si tratta di una prospettiva che ricercatori come Kosinski hanno già proposto come auspicabile, affermando che «nel futuro, le persone potrebbero abbandonare i loro propri giudizi psicologici e affidarsi ai computer quando si tratta di compiere decisioni di vita importanti, quali scegliere attività, percorsi di carriera, o perfino partner sentimentali. È possibile che tali decisioni guidate dai dati migliorino la vita delle persone» (Youyou, Kosinski, Stillwell, 2015, p. 1040). Secondo Harari, l’estensione di una simile mentalità avrebbe profondissime implicazioni socio-politiche, che metterebbero in crisi i fondamenti stessi della democrazia: se infatti apparisse ragionevole delegare a un sistema algoritmico le proprie personali scelte di vita, perché non affidargli anche le proprie scelte di voto? (Harari, 2019b, pp. 413-416).

Riportando queste considerazioni su un terreno più prettamente educativo, è possibile metterne in luce alcune implicazioni estremamente problematiche. Tendenzialmente la principale obiezione nei confronti di una automatizzazione dei programmi di apprendimento è sempre stata la preoccupazione che gli insegnanti in carne ed ossa possano venire sostituiti dalle macchine (Selwyn, 2011, pp. 116-137). Ma, se si considera la questione in modo ancor più radicale, occorre porsi il problema non soltanto della possibile sostituibilità dei docenti, ma anche di quella degli studenti stessi. Oggi infatti l’automatizzazione del lavoro coinvolge non soltanto le attività manuali, ma in misura crescente anche quelle cognitive e, come si è visto, mira ad estendersi alla sfera socio-emotiva (Brynjolfsson, McAfee, 2016). Questa tendenza ci impone di riconsiderare il concetto di apprendimento, ponendo domande quali: «dove avviene l’apprendimento più significativo nelle nostre società? Che tipi di sistemi portano avanti tale apprendimento? Come il “nostro” apprendimento (di cittadini/e, studenti/esse, lavoratori/trici) si intreccia con i processi attraverso cui imparano le macchine? Chi in ultima istanza beneficia dei risultati dell’apprendimento?» (Selwyn *et alii*, 2020, p. 3). Infatti, se si accettasse l’idea che le macchine sono capaci di esercitare un pensiero complesso, che integra componenti cognitive e socio-emotive, questo rischierebbe di rendere accettabile l’idea che non sia in fondo così necessario educare le persone allo sviluppo di un pensiero complesso, critico e autonomo, se questo può essere delegato ai sistemi algoritmici.

Spesso l’obiezione che nasce quando si parla di intelligenza artificiale è quella secondo cui quello svolto dalle macchine non sarebbe definibile pensiero, in quanto si tratta di un’attività radicalmente differente da quella compiuta dagli umani. Senza addentrarsi nella complessità del dibattito in merito, è possibile limitarsi a richiamare la riflessione sottesa al celebre “Test di Turing”: la domanda cruciale da porsi quando si tratta di intelligenza artificiale non è tanto se le macchine siano in grado di pensare o se quello che fanno sia definibile pensiero *di per sé*, ma piuttosto se gli esseri umani siano disposti a considerarlo tale (Turing,

1937). In altre parole, ciò che conta è se gli umani siano disposti a convincersi che i sistemi algoritmici siano in grado di svolgere determinati compiti in modo comparabile al nostro, o in modi che comportano certi vantaggi: come si è visto nell'esempio sopracitato, le tecniche di profilazione sviluppate da Kosinski non sono in grado di cogliere le sottigliezze che potrebbe cogliere un essere umano, ma hanno il vantaggio di essere economiche e estendibili su larga scala in tempi brevissimi.

Dunque appare urgente porsi il problema di come le tendenze alla datificazione e alla piattaformaizzazione dei processi educativi minaccino di trasformare radicalmente la nostra concezione di educazione pubblica e democratica (Poell, van Dijck, 2018). Infatti, se dovesse prevalere l'idea che le macchine possono comprenderci meglio di noi e pensare meglio di noi, e questa si combinasse con la tendenza a promuovere competenze che risultino utili agli imperativi di produttività economica, rischieremo che gli obiettivi dell'educazione possano ridursi a formare individui inclini a fornire ai sistemi algoritmici i dati di cui necessitano e poi ad affidarsi ad essi per risolvere ogni problema.

Occorre tuttavia precisare che un simile ipotetico scenario non coinciderebbe affatto con una totale sostituzione degli umani da parte delle macchine: il contributo umano non sarebbe del tutto superfluo, perché presumibilmente continuerebbe ad essere necessaria l'azione di una piccola élite di individui che abbiano le competenze necessarie per programmare e gestire il funzionamento delle piattaforme digitali (Harari, 2019a, p. 360). Se i sistemi educativi si adeguassero a questa logica, potrebbero decidere di divaricare enormemente le disparità che caratterizzano i percorsi formativi, investendo la maggior parte delle risorse nell'istruzione dei pochi destinati a controllare le piattaforme e trascurando invece quella della maggioranza della popolazione, ritenuta ormai scarsamente rilevante. Come osserva Caligiuri, procedendo in questa direzione «sullo sfondo non tanto lontano potrebbe intravedersi una separazione castale tra i pochi individui indispensabili che possiedono un'educazione di eccellenza e controllano l'intelligenza artificiale e i moltissimi che invece avranno minori risorse educative, limitando le opportunità e accentuando le disuguaglianze» (Caligiuri, 2018, p. 37).

Conclusioni

Le considerazioni appena presentate suscitano alcuni interrogativi cruciali, e impellenti, per la riflessione pedagogica: come è possibile fare in modo che le realtà educative contrastino la tendenza alla piattaformaizzazione e alla datificazione, senza al tempo stesso trincerarsi in un rifiuto luddistico degli sviluppi tecnologici? Come promuovere nuove modalità di apprendimento e di costruzione di conoscenza che sappiano beneficiare dei vantaggi derivanti dalla potenza di calcolo offerta dai sistemi algoritmici e al contempo valorizzare le peculiarità del pensiero umano?

Si tratta evidentemente di questioni estremamente ampie e complesse, confrontandosi con le quali è facile avvertire un senso di scoraggiamento: si ha infatti spesso l'impressione di trovarsi di fronte a tendenze incontrastabili. Tuttavia, come hanno osservato alcuni studiosi, è importante non assolutizzare quello che può essere definito «il dramma algoritmico», ovvero la narrazione secondo cui i meccanismi di funzionamento delle piattaforme digitali sarebbero troppo complessi per essere compresi e il loro potere sarebbe troppo pervasivo per essere contrastato (Ziewitz, 2016, p. 5). Appare invece indispensabile sottolineare che, sebbene non sia facile, è possibile indagare, decostruire e se necessario mettere in discussione i presupposti e gli obiettivi che orientano l'azione dei sistemi algoritmici (Kitchin, 2017).

È possibile agire su diversi piani per favorire un approccio critico nei confronti dei sistemi algoritmici. Ad esempio, nell'ambito della ricerca, è possibile promuovere indagini che si occupino di analizzare il funzionamento di specifiche piattaforme educative, per metterne in luce gli assunti, gli obiettivi e le modalità di funzionamento. Simili analisi possono poi fornire una base empirica a partire dalla quale domandarsi in che misura l'utilizzo di piattaforme digitali private nelle attività delle istituzioni educative pubbliche contribuisca a supportare gli obiettivi dell'educazione democratica, o in quali casi invece rischi di alimentare logiche estranee o contrastanti rispetto ad essa.

Più in generale, a partire dalla consapevolezza che le narrazioni attraverso cui rappresentiamo le tecnologie contribuiscono significativamente a plasmare il nostro modo di usarle (Berger, Luckmann, 1966), appare sempre più necessario promuovere, a tutti i livelli della formazione, una mentalità orientata al riconoscimento dell'«ibridità» tra le componenti umane e non umane che caratterizzano le nostre società

(Latour, 1995). Si tratta cioè di riconoscere che le tecnologie sono inevitabilmente imbevute di elementi umani, così come la vita degli esseri umani è strettamente intrecciata ai dispositivi tecnologici su cui si reggono le società. In prospettiva educativa, la diffusione di un simile approccio richiede uno sforzo strutturale, teso ad un effettivo superamento della separazione tra discipline umanistiche e scientifiche: occorre che nello studio delle collettività umane venga prestata attenzione anche agli elementi tecnologici su cui queste si basano, così come non appare più accettabile occuparsi di questioni tecniche e scientifiche senza tenere in seria considerazione gli elementi umani che caratterizzano tanto i processi di ricerca quanto la realizzazione di specifiche tecnologie.

Si tratta di un cambiamento di mentalità necessario, se vogliamo contrastare la tendenza crescente ad affidarsi acriticamente ai sistemi algoritmici senza indagarne i meccanismi di funzionamento. La rilevanza della posta in gioco appare particolarmente evidente quando le piattaforme digitali pretendono di occuparsi di emozioni: non possiamo permetterci di affidare una dimensione così delicata della nostra vita a sistemi algoritmici che spesso tendono ad essere rappresentati come “neutrali” o “oggettivi”, ma in realtà sono inevitabilmente fondati su presupposti e obiettivi situati, che occorre mettere in luce.

Nota bibliografica

- Allen K., Bull A. (2018). Following Policy: A Network Ethnography of the UK Character Education Policy Community. *Sociological Research Online*. SAGE Publications Ltd, 23 (2), pp. 438-458.
- Bates A. (2017). The management of “emotional labour” in the corporate re-imagining of primary education in England. *International Studies in Sociology of Education*. Routledge, 26 (1), pp. 66-81.
- Berger P. L., Luckmann T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor Books.
- Berger R. (2013). *Knewton CEO and Founder Jose Ferreira talking about Knewton's Big Step into Personalized Learning*. *EdTechReview*. In <<https://edtechreview.in/voices/interviews/718-knewton-ceo-and-founder-jose-ferreira-talking-about-knewton-personalized-learning>> (ultima consultazione: 27/12/2020).
- Brynjolfsson E., McAfee A. (2016). *The second machine age: work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. First published as a Norton paperback. New York London: W. W. Norton & Company.
- Buchwalter B. (2011). ‘Forget Your “Junk”—The TSA Wants to Feel Up Your Mind’. *Mother Jones*, 2 February. In <<https://www.motherjones.com/politics/2011/02/tsa-spot-scan-paul-ekman/>> (ultima consultazione: 7/3/2022).
- Caligiuri M. (2018). Educazione per popoli superflui? L'avvento dell'intelligenza artificiale e gli studenti plusdotati: per una pedagogia consapevole. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), pp. 35-47.
- Call for Papers of the 1st International Conference on Learning Analytics & Knowledge*. (2011). *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2011 | Connecting the technical, pedagogical, and social dimensions of learning analytics*. In <<https://tekri.athabascau.ca/analytics/>> (ultima consultazione: 24/1/2022).
- Cengia A., Magaraggia S. (2020). Fare scuola a distanza? Per una riflessione politico-pedagogica. *Studium Educationis - Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, (3), pp. 115-130.
- Digman J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41 (1), pp. 417-440.
- Duckworth A. L., Yeager D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*. *American Educational Research Association*, 44 (4), pp. 237-251.
- Ekman P. (1999). L'epressione delle emozioni è universale? Storia personale del dibattito. In C. Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ekman P. (2016). What Scientists Who Study Emotion Agree About. *Perspectives on Psychological Science*. SAGE Publications Inc, 11 (1), pp. 31-34.
- Ekman P., Friesen W. V. (1976). Measuring facial movement. *Environmental Psychology and Nonverbal Behavior*, 1 (1), pp. 56-75.
- Eubanks V. (2017). *Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.
- Fabbi M. (2021). Fino a quando le emozioni? Evoluzione non prevista e contorni incerti del futuro. In *Il sentire che noi siamo. Teorie sulla vita affettiva* (pp. 185-198). Roma: Carocci.
- Fridlund A. J. (1994). *Human facial expression: an evolutionary view*. San Diego, California: Academic Press.
- Grassegger H., Krogerus M. (2018). «Ich habe nur gezeigt, dass es die Bombe gibt». *Tages-Anzeiger*, 21 March. In <<https://www.tagesanzeiger.ch/ausland/europa/diese-firma-weiss-was-sie-denken/story/17474918>> (ultima consultazione: 24/1/2022).

- Harari Y. N. (2019a). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Harari Y. N. (2019b). *Homo Deus. Breve storia del futuro*. Milano: Bompiani.
- Heckman J. J. (2008). *Schools, Skills, and Synapses*. SSRN Scholarly Paper ID 1139905. Rochester, NY: Social Science Research Network.
- Hillman T., Rensfeldt A. B., Ivarsson J. (2020). Brave new platforms: a possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), pp. 7-16.
- Kankaras M. (2017). *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*. OECD Education Working Papers 157.
- Kautz T., Heckman J. J., Diris R. (2014). Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *OECD Education Working Papers*.
- Kerssens N., Dijk J. van. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*. Routledge, 46 (3), pp. 250-263.
- Kitchin R. (2017). Thinking critically about and researching algorithms. *Information, Communication & Society*, 20 (1), pp. 14-29.
- Latour B. (1995). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.
- Levy S. (2020). *Facebook: the inside story*. New York: Blue Rider Press.
- Ley S. (2010). How Did Fear Become a Scientific Object and What Kind of Object Is It? *Representations*. University of California Press, 110 (1), pp. 66-104.
- McCrae R. R., John O. P. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60 (2), pp. 175-215.
- McDuff D. J. et alii (2016). 'AFFDEX SDK: A Cross-Platform Real-Time Multi-Face Expression Recognition Toolkit'. *CHI Extended Abstracts*.
- Mead M. (1975). Margaret Mead Calls "Discipline-Centric" Approach to Research an "Example of the Appalling State of the Human Sciences". Review of Paul Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review* (New York: Academic Press, 1973). *Journal of Communication*, 25 (1), pp. 209-213.
- OECD. (2017). *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD.
- O'Neil C. (2017). *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. London: Penguin Books.
- Perrotta C., Selwyn N. (2020). Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45 (3), pp. 251-269.
- Plamper J. (2018). *Storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- Poell T., van Dijk J. (2018). Social Media Platforms and Education. In J. Burgess, A. E. Marwick, T. Poell (eds.), *The SAGE handbook of social media* (pp. 546-561). Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: Sage reference.
- Poell T., Nieborg D., van Dijk J. (2019). Platformisation. *Internet Policy Review*, 8 (4).
- Rose N. S., Aicardi C., Reinsborough M. T. (2016). *Foresight report on future computing and robotics: A Report from the HBP Foresight Lab*. London: King's College.
- Sellar S., Lingard B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40 (6), pp. 917-936.
- Selwyn N. (2011). *Education and technology: key issues and debates*. London-New York: Continuum International Pub. Group.
- Selwyn N. (2019). What's the Problem with Learning Analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6 (3).
- Selwyn N. et alii (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45 (1), pp. 1-6.
- Skinner B. F. (1958). *The technology of teaching*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Srnicek N. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity.
- Turing A. (1937). On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, s2-42 (1), pp. 230-265.
- Williamson B., Piattoeva N. (2019). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*. Routledge, 44 (1), pp. 64-76.
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning Through Technology*. Cologny/Geneva: World Economic Forum. In <<https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology/>> (ultima consultazione: 24/2/2022).
- Youyou W., Kosinski M., Stillwell D. (2015). Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (4), pp. 1036-1040.
- Ziewitz M. (2016). Governing Algorithms: Myth, Mess, and Methods. *Science, Technology, & Human Values*, 41 (1), pp. 3-16.

<<https://www.empatica.com>> (ultima consultazione: 08/03/2022)



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Orientamento e valorizzazione delle competenze trasversali, negli *under 20*: il progetto "Barriere" della *Andrea Bocelli Foundation* *

Serafino Carli

Educational Projects Coordinator and Scientific Supervisor | Andrea Bocelli Foundation (ABF) | Pedagogist, Musicologist | serafino.carli@andreabocellifoundation.org / info@andreabocellifoundation.org

Paola Caselli

Educational Projects Designer and Trainer | Andrea Bocelli Foundation (ABF) | Pedagogist, Ph.D. in Education and Psychology, paola.caselli1982@gmail.com | info@andreabocellifoundation.org

Marta Tempesti

Educational Projects Designer and Trainer | Andrea Bocelli Foundation (ABF) | Pedagogist | marta.tempesti@andreabocellifoundation.org | info@andreabocellifoundation.org

Orienteering and enhancement of transversal skills, in under 20s: the "Barriere" project of the *Andrea Bocelli Foundation*

Abstract

The paper discusses features, methodology, and outcomes of the pilot edition of the "Barriere" project, promoted by the Andrea Bocelli Foundation (ABF) in 2021. The project, valid for the purposes of the PCTO ("Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento", traducibile con paths for transversal skills and guidance.), involved 58 pupils of the 4th and 5th grades of secondary schools of the Provinces of Florence and Pisa, with their teachers. The goal of the project was to encourage students to reflect on the topic of conflict, through a series of theoretical-practical workshops, thus aiming to strengthen their transversal and self-orientation skills.

Keywords

"Barriere" project, Andrea Bocelli Foundation, conflict, orienteering, transversal skills

L'articolo illustra tratti salienti, metodologia ed esiti del pilota del progetto "Barriere" promosso nel 2021 dalla *Andrea Bocelli Foundation* (ABF). Il progetto, valido ai fini dei PCTO, ha coinvolto 58 studenti (per maggior scorrevolezza si è scelto talvolta di utilizzare, come in questo caso, il generico maschile, singolare o plurale, pur nella piena consapevolezza della complessità e delicatezza di tali scelte lessicali), con i relativi docenti, delle classi 4a e 5a di istituti secondari della Provincia di Firenze e Pisa, allo scopo di promuovere la riflessione sul tema del conflitto, inteso in senso ampio, attraverso incontri teorico-laboratoriali volti al potenziamento delle competenze trasversali e di auto-orientamento.

Parole chiave

Progetto "Barriere", Andrea Bocelli Foundation, conflitto, orientamento, competenze trasversali

* L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli Autori; anche le note a piè di pagina, presente inclusa, sono a loro cura.

1. La cornice di riferimento

Attiva dal 2011, la *Andrea Bocelli Foundation* (ABF) ha sviluppato all'interno del Programma internazionale “Break the Barriers”¹ decine di interventi di carattere sanitario, sociale e educativo a sostegno delle fasce più deboli della popolazione, in Italia e nei Paesi in via di sviluppo. Ad oggi, l'area Progetti Educativi di ABF – oltre alle attività di ricerca² – ha coordinato la ricostruzione di otto scuole³, implementando decine di progetti di carattere pluriennale, allo scopo di promuovere contesti scolastico-educativi come spazi aperti, di crescita per l'intera comunità, nei quali la cultura co-costruita da e con bambini e ragazzi divenga la base per la realizzazione di Sé e la generazione, in senso ampio, di benessere. Con la volontà di valorizzare la scuola quale luogo deputato di conoscenza, relazione e apprendimento, la *mission* di ABF – sintetizzata dal *claim* “Empowering People and Community” – riconosce il potenziale e l'unicità irriducibile del soggetto, cui garantire le migliori condizioni possibili per sviluppare i propri talenti attraverso una molteplicità di linguaggi e intelligenze (Gardner, 1993), individuando nella relazione con l'altro il luogo privilegiato di costruzione ed evoluzione di Sé (Nussbaum, 2014).

In questa cornice, “Barriere”, che si colloca all'interno di “GlobaLab”⁴, mira – in armonia con tutti i progetti di ambito educativo e di orientamento di ABF – al consolidamento e alla valorizzazione delle competenze trasversali nei giovani fra i 16 e i 19 anni. Competenze, queste – definite anche non cognitive, *soft skill*, *life skill*, *human skill*, *key skill* ecc. (OECD, 2021) – che delineano un variegato insieme di abilità e saperi non tecnici (CEDEFOP, 2008) fondamentali per favorire la partecipazione proattiva – nella vita, nello studio, nel lavoro, nelle relazioni – degli individui (Marzana *et alii*, 2018; Kautz *et alii*, 2014).

A differenza delle competenze *hard* – specifiche, legate a precise conoscenze e/o abilità tecniche, facilmente misurabili – le trasversali sono più complesse da quantificare e dimostrare, essendo connesse a qualità e *attitude* personali e sociali: pensiamo, ad esempio, per citarne alcune tra le più rilevanti, ad autoefficacia, motivazione, espressione del Sé, risoluzione dei problemi, pensiero creativo, capacità imprenditoriale; o, ancora: lavoro di gruppo, gestione dello stress, intelligenza emotiva (Goleman, 2011). Competenze, queste, che possono essere raggruppate nelle seguenti macro-aree: conoscenza; relazionalità, comunicazione, emozionalità; infine, *problem solving*.

In questo contesto, l'UE ha prodotto – fra i numerosi documenti pubblicati, in particolare dalla Strategia “ET2020” – una emanazione significativa cui anche la progettazione di ABF fa riferimento: la Raccomandazione del 22 maggio 2018 (Consiglio Europeo, 2018) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Ne riportiamo un passaggio, connesso al *Quadro di riferimento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio Europeo, 2017), rispetto cui “Barriere” si muove in armonia:

le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità (Consiglio Europeo, 2018, p. C 189/7).

Nella seconda parte della Raccomandazione è indicato ciò che gli Stati membri sono chiamati a fare per valorizzare *skill* individuali e sociali quali, fra le più rilevanti: l'imparare a imparare; le competenze in materia di cittadinanza; il potenziamento a scuola, in alunni e docenti, della consapevolezza di quanto sia importante consolidare questo tipo di *skill* (Heckman, Kautz, 2012).

Tutto ciò reclama un'implementazione del modello nazionale della certificazione delle competenze, che integri nel profilo finale degli studenti anche quelle trasversali, la cui importanza è ribadita anche dall'Or-

1 www.andreabocellifoundation.org/it/cosa-facciamo/programma-break-the-barriers/ (ultima consultazione: 26/04/2022).

2 www.abfworkshop.com/workshop/2021/break-the-barriers-2021 (ultima consultazione: 26/04/2022).

3 Attualmente è in fase progettuale il nuovo intervento di ricostruzione dell'Istituto Professionale Statale per l'Artigianato e l'Industria “R. Frau” di San Ginesio (Mc).

4 Per maggiori dettagli su “GlobaLab” si rimanda al Par. successivo.

ganizzazione Mondiale della Sanità. L’OMS le chiama non casualmente *life skill*, evidenziandone la pregnanza in tutti i campi della vita e raggruppandole in tre macro-tipologie (1992): emotive (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, dello stress), relazionali (empatia, comunicazione efficace, relazionalità armonica), e cognitive (risoluzione dei problemi, capacità decisionali, pensiero critico, creativo ecc.)⁵.

La concezione di questo tipo di *skill* come decisive per l’*empowerment* personale è tuttora al centro del dibattito, anche in Italia. A questo proposito segnaliamo il disegno di legge approvato dalla Camera nel gennaio 2022⁶ sulle competenze non cognitive, che prevede l’avvio di una sperimentazione-pilota nazionale triennale finalizzata alla loro promozione nelle scuole di ogni ordine e grado, parallelamente ad attività di formazione ad hoc per i docenti⁷.

Alla riflessione sulla relazione fra competenze trasversali e scuola si affianca quella fra le prime e il lavoro. Non stupisce che anche in ambito professionale le *soft skill* siano sempre più richieste. Capacità di lavorare in squadra, parlare in pubblico e risolvere i problemi, comunicazione efficace, spirito d’iniziativa, creatività sono competenze essenziali per trovare, mantenere, migliorare, il proprio lavoro. In particolare, le più richieste dalle imprese (CEIPIEMONTE SCPA 2016; Unioncamere, 2015), che anche “Barriere” ha inteso potenziare, sono: comunicazione, *leadership* e – in stretta connessione con la risoluzione delle conflittualità, focus del progetto – persuasione e negoziazione (BREFE, 2020; Shahaen *et alii*, 2012).

È in questo quadro che si radica dunque la centralità, assegnata da ABF al rafforzamento, tramite progetti come quello in oggetto, delle competenze trasversali.

2. Il progetto “Barriere”: contesto, obiettivi, metodologia

“Barriere” si iscrive all’interno del macro-contenitore di progetti “GloLab”, promossi da ABF al fine di valorizzare le competenze trasversali e i talenti di ragazze e ragazzi fra i 16 e i 25 anni. Nel caso specifico del percorso su cui questo contributo si focalizza, esso è rivolto a studentesse e studenti fra i 16 e i 19 anni delle 4a e 5a delle Secondarie di secondo grado del territorio fiorentino e Province limitrofe, muovendosi nella cornice dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO). L’edizione pilota si è svolta a Firenze presso la sede di ABF fra ottobre e dicembre 2021. Vi hanno preso parte 58 alunni delle seguenti scuole:

ISTITUTO	TIPOLOGIA/INDIRIZZO	N. ALUNNE/I per classe
Istituto di Istruzione Superiore “Morante - Ginori Conti” (Firenze)	Liceo delle Scienze umane e economico-sociale “Morante”	16
Istituto di Istruzione Superiore “Benvenuto Cellini” (Firenze)	Istituto professionale – Ind. Servizi culturali e dello spettacolo	13
Istituto Tecnico “Carlo Cattaneo” (San Miniato, Pi)	Istituto Tecnico - Ind. Turismo	17
Istituto Tecnico “Carlo Cattaneo” (San Miniato, Pi)	Istituto Tecnico – Ind. Amministrazione, Finanza e <i>Marketing</i>	12
		Tot.:
		58

Tab. 1: Le studentesse e gli studenti che hanno partecipato al pilota

5 Ad oggi non esiste una tassonomia unica delle competenze trasversali. Per i progetti ABF ci rifacciamo, per dare una cornice di riferimento coerente, alla Raccomandazione UE del 2018 citata e alla classificazione dell’OMS, vista la loro rappresentatività. Su questi temi cfr. Kankaraš, Suarez-Alvarez 2019; Marmocchi, Dall’aglio, Zannini 2004; OECD 2021.

6 Per i dettagli sul D.D.L. 11 gennaio 2022, n. 2372 cfr. la *Nota bibliografica*.

7 Sulla relazione tra scuola e competenze trasversali cfr. anche www.invalsiopen.it/cosa-sono-servono-soft-skill (ultima consultazione: 18/03/2022).

Obiettivo del percorso è stato rafforzare le competenze trasversali, in particolare sociali ed emotive, di studentesse e studenti, a partire dalla riflessione sul tema del conflitto, promossa tramite incontri formativi di carattere primariamente emersivo-laboratoriale, tenuti a Firenze sotto la guida di esperti e di tutor-formatori ABF presso la *Andrea Bocelli Foundation*, cui si è aggiunto un percorso di approfondimento online per i docenti sulla gestione dei conflitti a scuola. Il tutto mirando a offrire agli alunni delle Secondarie aderenti l’opportunità di attivare le proprie potenzialità e risorse, all’interno di un contesto altamente partecipativo e co-progettuale. Ciò al fine di dare vita, nella seconda fase di progetto⁸, a *performance* e/o artefatti frutto, e allo stesso tempo generatori, di nuove prospettive di visione: delle situazioni conflittuali e, in stretta connessione con esse e in chiave proattiva, di sé e dell’altro. Questa, in sintesi, la strutturazione di “Barriere”:

<u>FASI</u>	<u>PERIODO</u>	<u>TEMI E ATTIVITA'</u>
FASE PRELIMINARE	Ott. '21	Incontro informativo rivolto a tutti docenti degli istituti coinvolti Approfondimento degli aspetti metodologici e organizzativi del percorso laboratoriale (FASE 1) e del concorso di idee (FASE 2), nonché le possibili implementazioni educative e didattiche da sviluppare, per una ricaduta positiva sul clima della classe.
FASE 1	Ott.-Nov. '21	N. 2 incontri teorico-laboratoriali tenuti presso ABF in due giornate, dal mattino al pomeriggio, in cui sono intervenuti esperti del mondo della pedagogia, della fotografia, dell’arte, della musica. 1° WORKSHOP – “Oltre le barriere” : apertosi in plenaria con le relazioni di esperti provenienti dagli ambiti sopraindicati, che hanno affrontato il tema del conflitto valorizzando ognuno la propria <i>expertise</i> e disciplina/area di riferimento. Così facendo, sono state esplorate sia le pre-condizioni che possono dare origine a una situazione conflittuale, sia, soprattutto, le strategie per farvi fronte, in maniera creativa, positiva, “divergente”. A seguire, sono state svolte attività pratico-espressive nella dimensione del piccolo/medio gruppo, tramite cui sono state sperimentate le strategie comunicative e relazionali per la gestione, anche sul piano emotivo, di conflitti interpersonali, frustrazioni e problemi del quotidiano. Il laboratorio si è concluso nuovamente in plenaria, così da condividere quanto emerso. Temi/competenze approfonditi : consapevolezza di sé nei contesti relazionali; comunicazione; linguaggio para- ed extra-verbale; ascolto attivo; capacità di chiedere e dare aiuto; costruzione del Sé; rielaborazione positiva del conflitto intra- e inter-personale. 2° WORKSHOP – “La creatività: causa e soluzione dei conflitti” : l’incontro ha mirato, sulla scia delle riflessioni stimolate dagli esperti intervenuti (in linea di continuità con il 1° <i>workshop</i>), a favorire l’adozione di una prospettiva creativa per la risoluzione di un conflitto, quale traccia di confine immaginaria basata su artefatti. Il <i>workshop</i> si è concluso con un incontro in plenaria nel quale, al fine di condividere quanto emerso grazie al lavoro di gruppo e creare spazi di “suggestione”, sono stati studentesse e studenti in prima persona a restituire intuizioni e riflessioni, favorendo la creazione di nuovi legami e opportunità di sviluppo co-costruito del Sé. Temi/competenze approfonditi : concetto di “cultura” quale costruito proprio dell’essere umano, che può generare conflitto, <i>vs.</i> “natura”; ruolo dell’arte e dei linguaggi espressivi nell’affrontare le situazioni di conflitto e promuoverne la risoluzione; diversità di espressione come ricchezza; resilienza ed empatia.
<i>FOLLOW-UP</i>	Nov.-Dic. '21	Tutoraggio per lo sviluppo delle idee progettuali, in vista della Fase 2 ABF ha messo a disposizione presso la sua sede agli studenti, sia individualmente che in gruppo, n.1 pomeriggio/settimana, spazi dove sviluppare le idee progettuali con il supporto di un tutor-formatore.
FASE 2	Gen-Giu '22	Concorso di idee, a ideale completamento di “Barriere” : “Talent 4 You”

Tab. 2: L’articolazione del pilota di “Barriere”

In riferimento alla Tab. 2 sono opportune alcune precisazioni. Per quanto riguarda la fase preliminare, oltre alla pianificazione di incontri di supporto in itinere dei docenti, sono stati messi loro a disposizione sulla piattaforma “ABF Educational”⁹ appositi strumenti, all’interno di un percorso di approfondimento

8 Su cui in questa sede non ci concentriamo: si tratta del Concorso “Talent4You”, che si pone a ideale completamento di “Barriere” e che, nel suo pilota, ha previsto la realizzazione da parte dei partecipanti di artefatti o *performances* musicali, artistici, letterari, fotografici ecc., incentrati sul tema del conflitto e della sua risoluzione. Per i dettagli cfr. www.andrebocellifoundation.org/it/talent4you (ultima consultazione: 05/09/2022).

9 Cfr. www.abfeducational.com (ultima consultazione: 26/04/2022).

online sulla gestione delle dinamiche conflittuali nelle classi, in occasione del quale sono stati approfonditi: il concetto di “competenza”; l’importanza di saper-stare nel conflitto (Dall’Olio, 2022; Naddi, 2022; Pirotta, Perego, 2021); l’importanza dell’ascolto attivo e della comunicazione efficace (Rosenberg, 2003), insieme al ruolo dell’empatia (Gnoli, Rizzolatti, 2016; Boella, 2006). In questo quadro, il percorso ha inoltre inteso favorire la continuità formativa anche attraverso la – imprescindibile altra faccia della medaglia – discontinuità, in un articolato *continuum* dicotomico, fra conosciuto e inedito. I partecipanti, sia discenti che docenti, sono stati chiamati a mettersi profondamente in gioco durante l’intero percorso progettuale, che li ha messi di fronte a conoscenze, relazioni, punti di vista, stimoli, contesti, in massima parte nuovi, non limitati alla *comfort zone* della classe: dunque sfidanti e, fin da subito, proattivi in termini di mobilitazione delle risorse interne e delle proprie competenze trasversali.

Per quanto riguarda la fase 1, la scelta dei docenti è stata fatta nell’ottica di offrire la massima qualità, tenendo conto del loro ambito di *expertise*, dello spessore culturale e professionale oltre che degli stili comunicativi, a partire dal filo conduttore di tutti gli interventi: il tema del conflitto¹⁰. Le relazioni sono state esplorate le dimensioni della conflittualità, extra-, intra- e inter-individuale, allo scopo di promuovere l’acquisizione di quella capacità riflessiva che rende ragazze e ragazzi in grado di “so-stare” nella dimensione del conflitto, preziosa per acquisire nuove prospettive sul mondo (Galli, 2013). In questa cornice, interventi e attività laboratoriali hanno favorito l’emersione e la condivisione delle difficoltà esperite nella vita di ogni giorno dai giovani, nella relazione con sé stessi, i pari, gli adulti (Viadotto *et alii*, Eds., 2021; Quaglino, Ed., 2014). È stata affrontata la complessità – e parimenti l’importanza – di accogliere e comprendere, senza giudicare, coloro con cui a vario titolo ci relazioniamo ogni giorno: soggetti con idee, sistemi di valore, stili comunicativi e affettivi propri, che possono differire dai nostri. Parallelamente, lezioni teoriche e attività hanno promosso la riflessione sulla complessità del comprendere i profondi motivi alla base delle scelte personali, mostrando come capita, ad esempio, di confondere una richiesta d’aiuto con una presa di posizione “belligerante”, e altri fraintendimenti che possono generare ostilità.

Infine, a chiusura del percorso ha avuto luogo un incontro collettivo con i docenti, volto a restituire i significati emersi e a condividere riflessioni sull’importanza di valorizzare le potenzialità degli alunni (La Marca, 2019). Tuttavia, non è in realtà corretto parlare di chiusura, quanto piuttosto di una nuova occasione di coinvolgimento e attivazione dei partecipanti, all’interno di “GloboLab”: ragazze e ragazzi hanno infatti subito dato disponibilità a partecipare alle offerte formative per 16-19enni di quest’ultimo – come il Concorso di idee “Talent4You”, il “Comitato delle Ragazze e dei Ragazzi per San Firenze”, il Tavolo Operativo “GloboLab” – nonché a prendere parte a futuri percorsi di orientamento di ABF per 19-25enni.

Infine, al termine del progetto si è proceduto alla somministrazione, a studenti e docenti¹¹, di un questionario per la valutazione della qualità del percorso. Si è trattato di un test a tipologia mista, in entrambi i casi anonimo; cartaceo e composto da 21 domande per i primi; formato da 36 domande e inoltrato via Google *form* per i secondi. In entrambi i casi le domande sono state in massima parte chiuse: 15 nel questionario per gli studenti, 22 in quello per gli insegnanti. Sei le domande aperte, sia nel test per i ragazzi che per i docenti. Le domande chiuse sono state caratterizzate in alcuni casi dall’opzione, mutualmente escludente, *sì/no*; in altri, dalla presenza di scale di attribuzione di giudizio (Likert, con voti da 1 a 10 e/o da 1 a 5, e/o verbale, da *inadeguato* a *eccellente*)¹². Sono state impiegate le Likert in 11 casi su 15 per gli studenti e in 13 per i docenti. Nel paragrafo successivo sono sintetizzati gli esiti dell’analisi dei questionari, effettuata sia separatamente – studenti e docenti – sia in ottica comparativa.

10 Sul tema del conflitto in chiave multidimensionale cfr., fra gli altri, Blattman, 2022.

11 Si precisa che al 04/02/2022, data in cui si è conclusa l’analisi dei dati, hanno risposto due docenti, rispettivamente di ISS “Cellini” e IT “Cattaneo. Il test per i docenti prevedeva la presenza di tre domande iniziali di inquadramento contestuale su età, anni di insegnamento e scuola.

12 La scelta di usare nello stesso questionario differenti tipologie di scale e di attribuzione dei giudizi è nata dall’intento iniziale di rendere le risposte meno automatizzate possibili. Tuttavia, dopo una attenta riflessione metodologica, si è ritenuto scientificamente più solido e opportuno, onde evitare disomogeneità e difficoltà di standardizzazione-dati, per il futuro, uniformare le scale (cfr. le *Conclusioni*).

3. Gli esiti

Dall’analisi quali-quantitativa e dall’interpretazione dei dati raccolti tramite i questionari cui sono stati sottoposti studenti e docenti si profila il seguente quadro, che viste la natura e la dimensione del campione – oltre che le finalità stesse di “Barriere”: formative, e non di ricerca in senso stretto – non mira a essere statisticamente rappresentativo, bensì a offrire spunti di riflessione in ottica, per quanto riguarda tutto “GloboLab”, migliorativa. La valutazione assegnata sia dagli studenti che dai docenti alla qualità del percorso è nel complesso buona e, in alcuni casi, ottima/eccellente, come evidenziato di seguito¹³:

DOMANDA	SCALA	ISTITUTO <i>Legenda:</i> Liceo “Morante”: A Profess. “Cellini”: B Ist. “Cattaneo” – ind. Turismo: C Ist. “Cattaneo” – ind. Amm.ne, Finanza e Marketing: D	MODA	MEDIA ARITM. singolo ist.	MEDIA ARITM. complessiva ¹⁴
1. Secondo te, quanto ha contribuito alla tua crescita personale il percorso svolto con ABF?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	3,8	3,6
		B	3	3,1	
		C	3	3,5	
		D	4	3,9	
2. Quanto ti sono stati utili gli argomenti trattati per la tua vita quotidiana [...]?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	3,7	3,8
		B	3	3,2	
		C	3 e 4 (bimodale)	4,5	
		D	3	3,8	
3. Hai trovato interessanti gli argomenti trattati?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	5,1	4,2
		B	4	3,7	
		C	4	4	
		D	5	3,9	
4. Gli argomenti trattati durante le lezioni introduttive ti sono sembrati coerenti con il titolo e gli obiettivi del workshop?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	4,5	4,3
		B	5	4,1	
		C	5	4,5	
		D	4 e 5 (bimodale)	4,2	
5. Come valuti la qualità dei docenti ABF che sono intervenuti nelle lezioni introduttive?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	4,6	4,6
		B	5	4,7	
		C	4 e 5 (bimodale)	4,7	
		D	5	4,5	
6. Gli argomenti trattati durante i laboratori ti sono sembrati coerenti con il titolo e gli obiettivi del workshop?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	4,5	4,3
		B	5	4,4	
		C	4	4	
		D	5	4,2	
7. Come valuti la qualità degli interventi degli operatori ABF che hanno lavorato con te nei laboratori?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	5	4,6	4,5
		B	5	4,7	
		C	5	4,2	
		D	5	4,7	

¹³ ABF è a disposizione per ogni chiarimento sui voti di studenti e docenti, non potendo farne qui che un quadro di sintesi.

Si precisa inoltre che non sempre hanno risposto tutti gli studenti, a tutte le domande, sebbene si tratti di casi sporadici.

¹⁴ Calcolata sulla base dei voti assegnati complessivamente, per singola domanda, dalle classi coinvolte.

8. I materiali e i contenuti presentati durante il percorso [...] ti sono stati utili?	Numerica, da 1 (min.) a 5 (max.)	A	4	4,4	3,9
		B	4	3,9	
		C	3	3,6	
		D	3	3,9	
9. Da 1 a 10 quanto pensi che questa esperienza ti sarà utile per il futuro?	Numerica, da 1 (min.) a 10 (max.)	A	6 e 8 (bimodale)	7	7
		B	4	7	
		C	8	7,2	
		D	8	6,8	
10. L'organizzazione del workshop ti è sembrata:	Giudizio: <i>inadeguata, sufficiente, buona, ottima, eccellente</i>	A	Ottima	-	15
		B	Ottima	-	
		C	Ottima	-	
		D	Eccellente	-	
11. Da 1 a 10 qual è il grado complessivo di valutazione del percorso svolto con ABF?	Numerica, da 1 (min.) a 10 (max.)	A	8	8,4	8
		B	8	7,5	
		C	8	7,8	
		D	9	8,2	

Tab. 3: Il questionario-studenti: domande, voti/giudizi attribuiti, moda e medie

Nel complesso, per quanto riguarda le domande rivolte agli studenti con scala Likert 1-5, la media finale globale, fra tutte, è 4,1; per quelle con voti da 1 a 10 è 7,5.

Dal quadro degli esiti (Tab. 3), ferme restando sia la valutazione buona/ottima attribuita nel complesso dagli studenti alle attività proposte, sia la sostanziale assenza di insufficienze¹⁶, emergono in ogni caso aree migliorabili, in vista delle successive edizioni del progetto. Ci riferiamo all'opportunità di rendere più chiari gli obiettivi e i punti di forza di questo tipo di percorso, in relazione sia alla loro utilità nella vita di ogni giorno, sia alla crescita personale, insieme all'implementazione dei materiali erogati durante gli incontri.

Spostandoci alle domande aperte ci limitiamo a riportarne gli aspetti più rilevanti. Per quanto riguarda i benefici apportati dal progetto, i ragazzi hanno indicato come particolarmente significative la possibilità di lavorare in gruppo e collaborare; l'aver affrontato il tema del conflitto e della sua risoluzione; l'aver imparato qualcosa di nuovo.

Per quanto concerne gli aspetti del progetto più interessanti, particolarmente graditi, oltre agli interventi degli esperti, la scelta di proporre una visione inedita del conflitto quale occasione di crescita, insieme al tema della comunicazione non verbale. Per contro, sono stati meno apprezzati i momenti delle lezioni più strettamente frontali, insieme alla comunicazione verbale, percepita come già nota. Infine, i partecipanti hanno apprezzato l'approccio interattivo e non convenzionale dei docenti, che hanno nel complesso adottato strategie comunicative efficaci nell'alimentare la partecipazione.

Soffermandoci sugli ulteriori aspetti indagati, questi i tre argomenti indicati più spesso dai ragazzi come meritevoli di essere trattati in futuro da ABF: percorsi per/di imparare a gestire le relazioni in gruppo e la capacità di parlare in pubblico ecc.; agevolare la scelta dell'università; accedere al mondo del lavoro; imparare a usare in modo originale le nuove tecnologie; scrittura creativa. A ciò si aggiunge un'ultima precisazione: ovvero, dai questionari emerge che, su 58, in 10 conoscevano già ABF.

Concludiamo con uno sguardo ai questionari-docenti. Anzitutto, per quanto riguarda i due insegnanti che hanno risposto al questionario, hanno entrambi fra i 40 e i 49 anni, uno con esperienza nel

15 Pur non essendo possibile ricavare la media aritmetica, è interessante notare come anche qui il giudizio complessivo sia elevato: 10 gli *eccellente* assegnati; 26 gli *ottimo*; 9 i *buono*; 2 i *sufficiente*.

16 Si precisa che alcune insufficienze sono state attribuite: si tratta tuttavia di casi sporadici che non hanno portato a medie insufficienti.

ruolo compresa tra i sei e i 10 anni, l'altro tra uno e cinque; solo uno conosceva già ABF. Ciò premesso, anche in questo caso il giudizio assegnato alla qualità del percorso è stato alto. La media voti delle domande con scala Likert da 1 (min.) a 5 (max.; sufficienza = 3) è 4,4. La media finale delle domande con voti 1-10 è 9.

Per quanto riguarda le domande aperte, analoghe per scopi e temi a quelle dei ragazzi, emerge questo: solo un docente ha esplicitato i benefici apportati alla classe e al suo agire dal progetto, quali una miglior comprensione delle dinamiche di gruppo e un potenziamento della collaborazione in classe. Alla richiesta di descrivere il progetto usando tre parole-chiave, i docenti lo hanno definito: “accogliente”, “innovativo”, “creativo”; “opportuno”, “necessario”, “bello”.

Sotto il profilo formativo viene da chiedersi se a partire da queste – legittime – discrepanze di vedute docenti/alunni si sia poi proceduto a scuola ad alimentare un dibattito con gli studenti, a corredo di un percorso incentrato su un argomento complesso come quello del conflitto e della sua risoluzione. Ciò detto, concludiamo evidenziando questo ultimo aspetto: per quanto riguarda i temi che sarebbe auspicabile affrontare con ABF in futuro, i docenti si muovono in armonia con i ragazzi. Infatti, sono indicati dai professori come meritevoli di approfondimenti, percorsi per sostenere l'accesso al mondo del lavoro; di scrittura creativa, letteraria e musicale; infine, percorsi per imparare a gestire le relazioni di gruppo.

Conclusioni

Gli esiti del pilota di “Barriere” restituiscono valore al percorso, evidenziando la percezione complessivamente più che positiva di studenti e docenti, e rimarcando la necessità di attivare progettualità in ambito orientativo volte a creare condizioni capaci di “restituire protagonismo” ai partecipanti, costruendo con e per loro un ambiente aperto, innervato da molteplici linguaggi e prospettive plurali, preziose, di relazione e condivisione. A tal proposito, le dimensioni del percorso rivelatesi più efficaci sono l'ampia possibilità di dialogo, insieme alla formulazione di uno spazio progettuale centrato sull'individuo e capace di sostenere la agentività.

Per contro, fra gli aspetti da potenziare figurano le modalità di monitoraggio e valutazione del progetto, indicando la necessità di elaborare un impianto più solido per la verifica *ex-ante* ed *ex-post* dell'impatto effettivo, in ottica trasformativa, del percorso, nonché la possibilità di comparare i risultati all'interno di una cornice sperimentale, tramite gruppo/i di controllo. Inoltre, per implementare la qualità dei questionari si ritiene opportuno: scegliere una sola scala di misura/attribuzione di valori, da 1 a 5, al fine di garantire una più semplice standardizzazione dei giudizi assegnati; aggiungere alla domanda “*conoscevi già ABF?*”, una sotto-domanda: “*se sì, come ne sei venutola conoscenza?*”; lo stesso dicasi per la domanda su materiali e contenuti erogati, cui è opportuno aggiungere questo sotto-quesito: “*secondo te, come potremmo migliorarli?*”. Infine, per quanto riguarda il questionario-docenti sarebbe opportuno ridurre a un max. di 25 il numero di domande, al fine di renderlo più gestibile.

Per concludere: “Barriere” ha costituito un importante banco di prova, all'interno di “GloboLab”, di un approccio che intende favorire, nei giovani le competenze trasversali, in particolare sociali ed emotive. In questa prospettiva si confermano particolarmente promettenti alcune linee di potenziamento del progetto: prima fra tutte, l'individuazione di un gruppo di giovani che, opportunamente formati da ABF, costituiranno il “Comitato delle Ragazze e dei Ragazzi per San Firenze”, così da proseguire, nella veste di tutor/collaboratori, la loro partecipazione a “GloboLab” e alla vita della Fondazione. Il tutto allo scopo di offrire contesti di – e qui inteso nel più denso dei sensi, *orientamento* personale; dunque, capaci di offrire le condizioni ottimali per favorire processi trasformativi, di emersione e potenziamento di competenze, intelligenze e talenti, ponendo sempre al centro la preziosa e irriducibile unicità dei partecipanti.

Nota bibliografica

- Boella L. (2006). *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffello Cortina.
- Blattman C. (2022). *Why we fight. The roots of war and the paths to peace*. New York-London: Penguin.
- BREFE – Boasting Refugees Access to Employment (2020). *Metodi e strumenti per identificare e rafforzare le competenze trasversali di persone migranti/rifugiate per il mercato del lavoro. Guida ad uso degli operatori. Progetto BREFE (2018-1-FR01-KA204-047664) finanziato con il supporto della Commissione Europea*. In <http://www.piemonteimmigrazione.it/images/GUIDA_BREFE_2_IT_dic20.pdf> (ultima consultazione: 20/04/2022).
- CEDEFOP (2008). *Employers' surveys as a tool for identification of skill needs: core questions*. In <<http://www.cedefop.europa.eu/en/news/employers-surveys-tool-identification-skill-needs>> (ultima consultazione: 17/03/2022).
- CEIPIEMONTE SCPA (2016). *Quali sono le Soft Skill più richieste dalle imprese? Indagine transnazionale sulle richieste del mercato del lavoro rispetto a professionalità medio-alte e migranti. Progetto finanziato da UE in seno a Erasmus +: Valorize High Skilled Migrants (2014-1-IT02-KA204-003515)*. Torino: s.e. In <http://www.centroestero.org/repository/23_06_2016_17_17_report-soft-skill-e-mdl.pdf> (ultima consultazione: 19/03/2022).
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. In <[http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))> (ultima consultazione: 20/04/2022).
- Consiglio Europeo (2017). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. In <[http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=IT](http://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=IT)> (ultima consultazione: 26/04/2022).
- D.D.L. 11 gennaio 2022, n. 2372, 11.01.2022 – Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale. In <<http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/366973.pdf>> (ultima consultazione: 26/04/2022).
- Dall'Olio M. (2022). *Imparare dai conflitti. Le relazioni difficili come occasione di crescita personale*. Milano: Franco-Angeli.
- Galli D. (2013). *Mediazione e conflitti. Dalla formazione alla supervisione dei casi in ambito familiare, scolastico e civile*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences. New horizons*. New York: Basic Books.
- Gnoli A., Rizzolatti G. (2016). *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*. Milano: BUR.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR (Edizione originale pubblicata nel 1995).
- Heckman J.J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19, pp. 451-464.
- Kankaraš M., Suarez-Alvarez J. (2019). *Assessment Framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Education working paper n. 207*. In <http://www.researchgate.net/publication/336853299_Assessment_framework_of_the_OECD_Study_on_Social_and_Emotional_Skills/link/5db7f804299bf1a47bfaa163/download> (ultima consultazione: 19/03/2022).
- Kautz T. et alii (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. National Bureau of Economic Research working paper n. 20749*. In <<http://www.nber.org/papers/w20749>> (ultima consultazione: 04/09/2022).
- La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholè.
- Marzana D. et alii (2018). Alternanza scuola-lavoro e sviluppo delle soft skills: un'indagine sulle attese dichiarate dai giovani. *Ricercazione*, 10, pp. 187-207.
- Naddi F. (2022). *Cum-figere & Cum-laborare. Breve manuale d'uso dei nostri conflitti*. Pisa: Pacini.
- Nussbaum M.C. (2014). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata nel 2012).
- Marmocchi P., Dall'aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning. First results from the survey of social and emotional skills*. In <<http://www://doi.org/10.1787/92a11084-en>> (ultima consultazione: 21/04/2022).
- OMS (1992). *Skills for Life* (Bollettino n. 1). Ginevra: Division on Mental World Health Organization.
- Pirotta L., Perego M.C. (2021). *So-Stare nel Conflitto. Come gestire il conflitto con gli altri e con se stessi*. Milano: Enea.
- Quaglino G.P. (Ed.) (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

- Rosenberg M.B. (2003). *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Rimini: Esserci (Edizione originale pubblicata nel 1999).
- Shaheen M. et alii (2012). Importance of soft skills for education and career success, Nanyang Technological University. *Singapore International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, 2, pp. 1036-1042.
- Unioncamere (2015). *Le Competenze che Valgono un Lavoro. L'evoluzione del Mercato del Lavoro Italiano nel 2015 Attraverso i Dati del Sistema Informativo Excelsior*. In <<http://an.camcom.gov.it/sites/default/files/-galleria/Le%20competenze%20che%20valgono%20un%20lavoro.pdf>> (ultima consultazione: 04/09/2022).
- Vidotto G. et alii (Eds.) (2021). *Allenare le soft skills. Teoria e pratica*. Milano: Marsilio.
- www.abfeducational.com (ultima consultazione: 26/04/2022).
- www.andreabocellifoundation.org/it (ultima consultazione: 05/05/2022).
- www.andreabocellifoundation.org/it/cosa-facciamo/programma-break-the-barriers (ultima consultazione: 26/04/2022).
- www.andreabocellifoundation.org/it/talent4you (ultima consultazione: 05/09/2022).
- www.invalsiopen.it/cosa-sono-servono-soft-skill (ultima consultazione: 18/03/2022).



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Orientamento degli adolescenti svantaggiati nei contesti socioeducativi: Soluzioni dal Friuli Venezia Giulia*

Vincenzo Salerno

Professor Stabilis | Istituto Universitario Salesiano di Venezia | v.salerno@iusve.it

Andrea Mattia Marcelli

Assegnista di Ricerca | Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma | andrea.marcelli@unicusano.it

Giosuè Casasola

Cultore della Materia | Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma | giosue.casasola@laviarteonlus.it

Placement guidance for disadvantaged teenagers in socio-educational settings: Solutions from Friuli Venezia Giulia

Abstract

Fragile youths are at risk of dropout and the toll of their vulnerability is paid in terms of low employment rates, which, in turn, is a damage to their prospects. In this regard, the positive results of the Friuli Venezia Giulia Region, which rank above the Italian national mean, call for a closer investigation of what is being done in its socio-educational settings. Hence, two guidance strategies are hereby presented, each taking place in a different province: Udine and Gorizia. Among the ensuing solutions: a parental approach to education (also from the point of view of relevant policies), a renewed attention to the value of manual labour, and a reform of the role and duties of social educators.

Keywords

Job placement, Disadvantaged youths, Special Educational Needs, Guidance

Gli adolescenti fragili sono a rischio di dispersione scolastica e scontano la propria vulnerabilità in termini di collocamento, a danno del loro progetto di vita. In questo senso, i risultati positivi della Regione Friuli Venezia Giulia rispetto alla media nazionale motivano il presente contributo: effettuare una ricognizione delle buone pratiche in atto nei contesti socioeducativi che si occupano dei giovani svantaggiati. Sono quindi presentate due strategie di orientamento, realizzate, rispettivamente, da una realtà socioeducativa della provincia di Udine e una della provincia di Gorizia. Tra le soluzioni emergenti: l'approccio parentale all'educazione (anche dal punto di vista delle *policy* di riferimento), la rivalutazione dei mestieri manuali e, in generale, la riforma della figura dell'educatore sociale.

Parole chiave

Accompagnamento al lavoro, adolescenti svantaggiati, bisogni educativi speciali, inclusione, orientamento

* Andrea Mattia Marcelli (Sezione §1), Giosuè Casasola (Sezioni §2, §3 e §4), Vincenzo Salerno (Sezioni §5, §6 e §7).

1. Introduzione

Scolarizzazione e politiche occupazionali sono temi che vedono l'Italia impegnata a recuperare un gap rispetto ai paesi più performanti dell'Unione Europea. Al riguardo, il fenomeno dei giovani NEET [*Not in Education, Employment, or Training*] rappresenta uno degli esiti infausti della dispersione giovanile.

Secondo Eurostat (2022), all'inizio del 2021 i NEET italiani costituivano il 24% della popolazione che va dai 15 ai 29 anni: un record negativo tra i membri dell'Unione Europea. Le prospettive di recupero sono poco rosee a causa dello spettro di una nuova crisi economica derivata dalla crisi geopolitica, innescata a sua volta dalle criticità del contesto pandemico. La medesima prospettiva si riflette sulla situazione psicofisica dell'individuo, caratterizzata dall'aumento di disturbi d'ansia, disturbi del sonno e depressione (Minozzi *et alii*, 2021).

La condizione di NEET va oltre la semplice situazione di chi è disoccupato e non studia. Indica, infatti, un disimpegno profondo dei giovani dal processo di ingresso nella vita adulta attraverso la ricerca attiva di un posto di lavoro e un investimento nella formazione personale; è, quindi, il riflesso di una condizione di sfiducia verso il sistema e le istituzioni e gli strumenti da essi forniti (Bynner, Parsons, 2002).

Nel suo studio longitudinale sui NEET (2004–2019), Amendola (2021) individua come causa del fenomeno il contesto “ecosistemico” dell'Italia. Amendola prende in esame la teoria dello sviluppo dei sistemi ecologici (Bronfenbrenner, 1979) secondo la quale i fattori contestuali svolgono un ruolo primario nel plasmare lo specifico percorso evolutivo degli individui. I percorsi di vita individuali e gli eventi significativi del percorso di vita come il passaggio all'indipendenza, così come l'ingresso nel mercato del lavoro, si sviluppano all'interno del più ampio contesto socioculturale e del periodo storico in cui gli individui crescono. Un mercato del lavoro precario e l'aumento dei livelli di qualifica richiesti rendono particolarmente esposti all'esperienza NEET i più fragili tra i giovani (quelli con basse qualifiche o coloro che abbandonano la scuola) (Lunsing, 2007).

Non è, però, solamente questione di mancato coinvolgimento. Infatti, l'assenza di istruzione e la disoccupazione si radicano nella carenza di risorse durante l'infanzia, che risultano a loro volta nelle cosiddette “povertà educative”: è questo il caso di circostanze familiari svantaggiate e valori che non danno rilevanza al processo formativo (Bynner, 1998; Nerli Ballati, Di Padova, 2017). Parimenti, tali adolescenti, che mancano di supporto, sono a rischio di esclusione sociale e potrebbero diventare NEET più avanti nella vita (Bynner, Parsons 2002; Salerno, Casasola, 2022). Le caratteristiche individuali e familiari sembrano quindi interagire con fattori socioeconomici nel delineare il rischio di ricadere nella situazione NEET, con conseguente riduzione delle loro possibilità di inserimento nel mercato del lavoro (Caroleo *et alii*, 2020; Egan, Daly, Delaney, 2015; Lunsing, 2007). Pertanto, il fenomeno NEET richiama quello dell'abbandono scolastico precoce (riassunto dalla sigla ELET).

I casi ELET sono singolarmente gestibili, ma diventano preoccupanti quando presenti in grandi numeri. Per illustrare questo punto, richiamiamo l'argomentazione di Salerno e Casasola (2022, pp. 358-359), che si basa su dati empirici. In primo luogo, gli autori prendono atto che ELET è un problema che affligge l'Unione Europea e che, nell'affrontarlo, gli Stati membri hanno raggiunto risultati sostanziali, ma disomogenei. I dati che presentano mostrano che l'Italia si colloca in una posizione ragionevolmente positiva (13.1% nel 2020 a fronte di un 10% atteso), ma comunque al di sopra della media.

Esiste però anche un fenomeno di ‘dispersione implicita’ da aggiungere al quadro precedente: si tratterebbe di giovani che non hanno acquisito le competenze minime richieste (INVALSI, 2021). Di qui, i variegati risultati raccolti dagli accademici europei in diversi contesti di azione.

In estrema sintesi Salerno e Casasola (2022) sintetizzano come segue gli interventi adottati dai vari Paesi: nazionali e centralizzati oppure locali e decentrati; istituzionali oppure dovuti all'iniziativa privata. Esistono, poi, approcci ELET-preventivi, che agiscono alla radice del problema, così come approcci compensativi, che correggono un problema già in essere. È dimostrato, ad esempio, che la centralizzazione può risultare efficace quando governa gli interventi compensativi (Rambla, Scandurra, 2021 – dati riferiti al periodo 2004–2015). In aggiunta, interventi locali hanno mostrato tiepidi successi nel coadiuvare il *decision-making* degli studenti in uscita (Psifidou *et alii*, 2021; cfr. anche Salerno, Casasola, 2022), suggerendo quindi una correlazione tra ELET e NEET. Peculiare, ad esempio, il caso della Danimarca, che adotta un approccio comprensivo: prevenzione e compensazione vanno di pari passo e sono amministrate dagli uffici

per l'orientamento (Schmitsek, 2019); vi lavorano dei consulenti, che però assumono sempre di più il ruolo di *job coach*, in modo non dissimile da quanto presentato in questo contributo.

Il sopracitato scenario europeo fa da cartina di tornasole per il profilo della regione Friuli Venezia Giulia (FVG) in relazione al problema ELET che, come anticipato, il presente contributo ritiene un precursore del fenomeno NEET:

Il Friuli Venezia Giulia presenta statistiche migliori rispetto alla media nazionale: 10% anziché 23%. Analogamente, la sua dispersione implicita è in calo: dal 2,3% del 2019 all'1,7% del 2021 [...]. Sembra quindi che questa regione abbia saputo compensare l'assenza di soluzioni centralizzate attraverso iniziative locali (Salerno, Casasola, 2022).

Proponiamo quindi di esaminare due realtà educative locali allo scopo di approfondire le dinamiche che influenzano, in chiave mitigante, la riduzione degli ELET in FVG: La Viarte e il Convitto San Luigi. Entrambe adottano iniziative che agiscono sia in chiave compensativa su ragazzi già protagonisti di abbandono scolastico, sia in chiave preventiva su soggetti a rischio abbandono, attraverso un percorso motivazionale e di orientamento. L'intento è quello di illustrare come la logica di tale percorso possa agire in via compensativa per quel che riguarda gli ELET e, per traslato, in via preventiva per quel che concerne i giovani NEET. Infatti, in queste realtà, l'ingresso del giovane nel mercato del lavoro è favorita dall'azione dei *job coach*, cioè operatori che guidano gli utenti sia sul campo, durante le esperienze di tirocinio, sia al di fuori, attraverso l'attuazione di un Progetto Educativo Individualizzato – sulla falsa riga del PEI danese. Le due realtà beneficiano, inoltre, di una tradizione educativa di matrice salesiana, che ha sviluppato una varietà di strumenti di intervento sulle povertà educative.

2. Materiali e metodi

Quanto presentato in questo contributo è il risultato di un'indagine multi-metodo condotti con metodo etnografico classico. Si tratta degli esiti parziali della permanenza in entrambe le strutture oggetto di studio da parte dei tre ricercatori coinvolti, che si sono alternati in mansioni ordinarie e compiti di leadership.

Il materiale così ottenuto, raccolto sotto forma di diari di campo e *job notes*, è stato successivamente confrontato con i dati di 20 interviste libere agli educatori delle strutture, condotte nel contesto di un progetto di formazione del personale e messe a disposizione dell'*équipe* di ricerca da parte di uno degli investigatori. Ciò è stato particolarmente utile per tenere sotto controllo la possibilità di un *bias* autoetnografico, in quanto il coinvolgimento professionale di due degli autori avrebbe potuto determinare l'emergere di elementi preferenziali rispetto a una rappresentazione più neutrale del fenomeno. Sempre a tale scopo, l'intervento di un ricercatore esterno ha contribuito alla validazione delle conclusioni alla luce di interessi terzi non direttamente riconducibili a quelli di due degli autori. Ciononostante, gli autori riconoscono l'inevitabilità dell'impatto della dimensione soggettiva sui risultati di ricerca e riconoscono l'oggettività non come proprietà della singola istanza euristica, che il presente contributo rappresenta, bensì come esito del processo intersoggettivo di revisione e discussione dei materiali pubblicati.

Nelle sezioni che seguono, si presenta una narrativa che tocca i vari temi che emergono dall'analisi dei dati. Tale analisi non è stata categoriale, bensì un'operazione di *collage* ermeneutico, la quale ha consentito di ricondurre quanto emerso ad alcuni filoni fondamentali: la descrizione del funzionamento delle due istituzioni in esame; i tipi di percorso per l'inserimento lavorativo adottati; l'utilizzo del Piano Educativo Individualizzato, del *job coaching* e di *escamotage* legati al diritto all'istruzione parentale; la progettualità volta alla riduzione del fenomeno NEET come conseguenza della mitigazione del fenomeno ELET.

3. Primo caso: la realtà socioeducativa de La Viarte (Udine)

La prima realtà socioeducativa presa in considerazione è denominata "La Viarte ODV". Si colloca a Santa Maria la Longa, una località rurale alla periferia di Udine, capoluogo della provincia più estesa provincia tra le quattro che compongono il FVG. Ha come target d'intervento i giovani maschi (adolescenti e preadolescenti) presi in carico dal servizio sociale e/o dall'azienda sanitaria locale.

La Viarte nasce nel 1983 e, inizialmente, aveva come target di intervento i maggiorenni tossicodipendenti – attività, questa, che è proseguita per circa 30 anni. Nel periodo più recente (2013–2022), la struttura si è orientata verso un’azione preventiva del disagio giovanile, occupandosi di giovani dalla prima adolescenza all’età adulta. L’attività di educazione e formazione è suddivisa in diversi ambiti, i quali, a loro volta, sono organizzati in due soluzioni: residenziale e diurna.

Tra le attività residenziali figurano:

- Una comunità dedicata alla fascia d’età 8-14, che ha lo scopo di inserire i bambini e i ragazzi più giovani in un piccolo gruppo improntato a uno stile “famigliare” di gestione e relazione. Il gruppo svolge attività adatte ai bisogni di questa specifica fascia di età, offrendo ai ragazzi un’esperienza di “tranquilla normalità” altrimenti assente nel nucleo familiare di origine. Generalmente, questi ragazzi frequentano le scuole del territorio al mattino, mentre gli operatori seguono in modo accurato le attività scolastiche ed extrascolastiche pomeridiane;
- Una comunità dedicata ai ragazzi tra i 14 e i 18 anni, presso i quali sono emerse delle forme di disagio tali da richiedere un intervento di momentanea decontestualizzazione dall’ambiente familiare. Tali giovani possono frequentare le scuole del territorio, così come beneficiare delle forme interne di istruzione e avviamento al lavoro;
- Una comunità di *co-housing* per giovani tra i 16 e i 21 anni. Si tratta di una forma di servizio educativo residenziale destinata ai ragazzi inseriti in un progetto di autonomia che li renda in grado di condurre una vita autonoma nel più breve tempo possibile. Molti di loro, prima di affacciarsi al mondo del lavoro sul territorio, beneficiano di programmi interni di *coaching*.
- Una comunità per adulti dedicata ai maggiorenni presi in carico sia dal servizio sociale che dall’azienda sanitaria, per i quali è necessario strutturare un progetto di intervento “integrato” ad alta complessità in ragione del loro disagio psichico. Per loro sono previsti percorsi di tirocinio inclusivo ed esperienze di collocamento mirato in aziende partner di progetto.

L’attività non residenziale si concretizza in un Centro Diurno dedicato a minori che non necessitano del ricorso a strutture protette residenziali, ma per i quali non è risultato efficace il solo intervento educativo a domicilio. La modalità diurna consente un rapporto con la famiglia e una restituzione alla dimensione sociale di appartenenza, mira a prevenire lo sradicamento e facilita l’integrazione e lo sviluppo delle competenze relazionali (cfr. Salerno, Casasola, 2022).

Le ragioni di inserimento nei servizi educativi risultano, in genere, dall’emergere di necessità importanti come, ad esempio: il soddisfacimento dei bisogni primari, la mancanza parziale o totale di istruzione, la compromissione nello sviluppo psico-affettivo, cognitivo-emotivo, relazionale, la tutela rispetto a storie di abuso e/o maltrattamento.

L’accoglienza è rivolta, nella maggior parte dei casi, a ragazzi per i quali uno o entrambi i genitori abbiano perso l’esercizio della potestà genitoriale e ci sia un conseguente intervento del Giudice Minorile attraverso l’emissione di un decreto che determina il collocamento del minore in una struttura protetta. Ci sono, tuttavia, anche coloro i quali esprimono in via consensuale (cioè senza intervento del Giudice Minorile) la volontà di inserirsi nei percorsi offerti, spesso a seguito del rilievo di criticità da parte del servizio sociale. In ogni caso, il progetto educativo offerto prevede anche il sostegno al nucleo familiare originario e l’inserimento del minore in una rete sociale sana e significativa.

4. Secondo caso: minori stranieri non accompagnati (Gorizia)

La seconda realtà, denominata “San Luigi”, si trova all’interno della città di Gorizia, capoluogo dell’omonima provincia isontina. Nasce nel 1895, quando i Padri Salesiani costruirono un collegio dotato di convitto, successivamente trasformato in convitto universitario e, infine, in Centro Giovanile che ospita tuttora tipiche attività oratoriane salesiane.

Nel 2015 diventa centro per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA): accoglie ragazzi maschi minorenni dai 14 ai 18 anni. In casi di particolare necessità, il progetto educativo può proseguire fino a 21 anni. Gli utenti provengono da paesi non appartenenti all’Unione Europea, rintracciati dalle forze dell’ordine durante i transiti migratori e privi di figure adulte di riferimento sul territorio italiano.

L'esperienza comunitaria offerta presso il San Luigi ha l'intenzione di far maturare nei ragazzi ospitati un senso di responsabilità personale e sociale ispirato ai valori della *Costituzione italiana*, che pone al vertice del proprio orizzonte etico i valori del rispetto della persona, del lavoro, della famiglia, della solidarietà, della sussidiarietà, del rispetto dell'ambiente, dell'impegno a favore dell'uguaglianza e della giustizia sociale. La comunità ha, tra i suoi scopi specifici, il miglioramento della qualità di vita dei soggetti fruitori, attraverso il raggiungimento di un buon livello di autonomia e di una realizzazione umana onesta e meritevole. Intende far acquisire ai ragazzi le competenze necessarie per vivere in una dimensione domestica in modo autonomo, consapevole, collaborativo e responsabile. A un percorso di autonomia concreta, la comunità affianca un altrettanto fondamentale cammino di integrazione, ossia di costruzione di rapporti con l'ambiente circostante, di condivisione della quotidianità con ospiti di altre etnie e di partecipazione ad attività proposte dal territorio.

5. Le tipologie di percorso

Pur partendo da soggetti beneficiari differenti, le azioni delle due realtà hanno un fine dichiarato comune: aiutare il giovane in maniera completa prendendosi cura della persona bisognosa nella sua interezza, senza tralasciare alcun aspetto dell'esistenza.

L'intenzione di fondo, per entrambe, è quella di mettere a punto progetti educativi analoghi e di alta qualità, partendo dal presupposto che il disagio conseguente allo svantaggio etnico, produca effetti molto affini allo svantaggio sociale, soprattutto in relazione ai temi della formazione e del lavoro.

In particolare, nel periodo 2014-2021, entrambe sono state accomunate dallo sforzo di integrare all'interno dei progetti educativi azioni specifiche che aiutino i ragazzi ad orientarsi, a riprendere confidenza con il tema della formazione, a "dimensionare" (diverso dal concetto di ri-dimensionare) correttamente i propri sogni e le proprie aspettative di inserimento lavorativo e, al contempo, si sono impegnate a promuovere la conoscenza di quali siano le dinamiche produttive del territorio allo scopo di aiutare i giovani al reinserimento a fine percorso. Questo è accaduto in risposta ad una esigenza emergente del territorio friulano che si trova a dover fronteggiare quanto annunciato in premessa.

Seppur per ragioni diverse, le due realtà presentate si trovano spesso nella situazione di dover aiutare giovani fuoriusciti dai percorsi formativi ordinari. Nei confronti di questi soggetti, le strutture intervengono con azioni di motivazione allo studio. Alcuni di questi percorsi sono strutturati e realizzati in partnership con i principali Centri di Formazione della regione FVG.

Nell'annualità formativa 2020-2021, 50 ragazzi tra La Viarte e San Luigi hanno potuto beneficiare di percorsi di orientamento, quattro di questi sono stati formalizzati all'interno di un "Percorso formativo di rimotivazione allo studio e di orientamento formativo e professionale (ROP)": azione formativa di uno specifico piano di intervento regionale per la ri-motivazione allo studio. Di questi ragazzi, 14 (28%) sono poi approdati nei percorsi afferenti al sistema di istruzione parentale all'interno de La Viarte.

In determinati casi, infatti, può risultare impossibile per il ragazzo rientrare nei circuiti formativi ordinari, in forza di criticità specifiche. Pertanto, c'è un rischio molto concreto che le istituzioni esaminate, sebbene non si limitino a un percorso assistenziale, mitighino il problema ELET creando però un futuro problema NEET.

Presso La Viarte sono stati individuati i seguenti esempi di situazioni tali da compromettere il reinserimento: comportamenti fortemente oppositivo-provocatorii e forme precoci di devianza, tali da mettere in pericolo sé stessi e gli altri. Queste condizioni si sommano in molti casi a deficit, disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali. Si tratta di situazioni molto complesse da gestire, che spesso rendono inefficace la normale attuazione dei pur ottimi metodi di intervento a garanzia del diritto allo studio in contesto scolastico, comportando, di conseguenza, la necessità di decontestualizzare l'intervento rispetto ai percorsi ufficiali.

Al San Luigi, invece, sono state rilevate difficoltà derivanti soprattutto dalla mancata conoscenza della lingua italiana e, più in generale, dal *gap* linguistico-culturale troppo elevato dei minori stranieri rispetto al grado di preparazione scolastica dei coetanei del nostro Paese.

Di fronte a questi casi, entrambe le istituzioni strutturano il "tempo del sociale" attraverso azioni interne mirate al recupero della dimensione formativa del soggetto (intesa soprattutto in chiave professionalizzante)

e sfruttando le opportunità concesse dalla legge sull'istruzione parentale. Come da art. 34 della *Costituzione italiana*, infatti, il genitore può provvedere personalmente all'istruzione del figlio (Salerno, Casasola, 2022). Si tratta di un innovativo uso di tale strumento legislativo, che consente di aggirare ostacoli burocratici all'implementazione di percorsi educativi personalizzati oppure di fornire servizi ulteriori allorché i percorsi educativi tradizionali si dimostrino carenti.

Per i giovani in età di obbligo scolastico sono programmate azioni di istruzione parentale che aiutino a far completare il primo ciclo di studi e, se necessario, preparino il ragazzo per i primi due anni di scuola professionale attraverso laboratori allestiti *ad hoc* per l'acquisizione delle competenze specifiche di ambito.

L'obiettivo di tali percorsi è il superamento delle annualità scolastiche. Ciò può avvenire attraverso un programma ordinario, suddiviso per obiettivi minimi, oppure attraverso un programma differenziato a seconda del grado di difficoltà di apprendimento del giovane o alla presenza di certificazione in virtù della *Legge 104/1992*. Ogni percorso è progettato singolarmente per ciascun ragazzo in collaborazione con i principali CFP della regione FVG. Sempre nel periodo di riferimento (2020/2021) in questo genere di attività sono stati inquadrati sei ragazzi di cui cinque in classi del primo ciclo e uno nella scuola superiore a indirizzo cucina. Tutti costoro hanno superato l'esame di passaggio alla classe successiva. Si tratta di un campione troppo esiguo per prestarsi a uno studio di correlazione, ma si auspica che in futuro tale caso possa essere confrontato con i dati FVG (non ancora disponibili per l'anno di riferimento) riguardanti i giovani della medesima coorte che non hanno beneficiato di interventi compensativi.

Per i coloro che hanno assolto all'obbligo scolastico, ma sono ancora inoccupati, le strutture prese in esame prevedono dei percorsi per l'acquisizione di competenze professionali. I giovani possono quindi collezionare un insieme di competenze con uno o più laboratori. A livello di indicatori, costoro sono sottratti dalla categoria NEET.

Le competenze così maturate, nel tempo, possono costituire materiale sufficiente al riscatto di piccole qualifiche attraverso il processo della Certificazione delle Competenze, previsto dalla Regione. In questo specifico percorso professionalizzante, nell'annualità 2020–2021, sono stati inquadrati quattro ragazzi, per i quali è stato previsto un percorso di acquisizione delle competenze di Aiutante Manutentore del Verde. La totalità del campione ha, a fine anno, superato l'esame esterno per convalidare le competenze dell'intero profilo professionale. Nuovamente, si registrano successi formativi, benché valga il *caveat* precedente circa la necessità di confrontare questo dato grezzo con i dati FVG più generali.

Aiutante Manutentore del Verde è, naturalmente, un esempio di percorso fruibile; tuttavia, le due strutture riferiscono l'esistenza di piani di espansione per allestire laboratori che amplino l'offerta formativa in maniera commisurata alle esigenze e potenzialità dei soggetti fragili di cui si occupano. Tra i progetti attualmente in essere, figurano: percorsi di agricoltura, manutenzione, manutenzione del verde (cfr. *supra*) e cucina. Tra i progetti in fase propositiva, figurano: meccanica, ristorazione e servizi ricettivi in generale.

I percorsi di istruzione degli istituti in esame sono strutturati attraverso un Progetto Educativo Individualizzato. In esso, l'azione educativa globale è declinata in un percorso formativo professionalizzante concepito sia come preparazione rispetto alle competenze tecniche, sia come presa in carico degli aspetti trasversali. Acquistano quindi centralità nei progetti di apprendimento dimensioni come le *soft* e *non cognitive skills*, trattate in stretta connessione alla questione morale ed etica (il saper essere un "brav'uomo" prima ancora di essere un buon lavoratore).

I percorsi di apprendimento, nei limiti del possibile, perdurano finché non c'è una possibilità concreta di reinserimento lavorativo sul territorio e quindi le azioni formative possono di fatto proseguire all'interno di una presa in carico educativa, in abbinamento a progetti di inserimento lavorativo vero e proprio.

Per fare questo, le due strutture si avvalgono di collaborazioni con le realtà produttive del territorio e, in primo luogo, della collaborazione con una cooperativa sociale fondata come *spin-off* delle realtà socioeducative, allo scopo di strutturare questa tipologia di progetti. La stretta collaborazione, su un obiettivo educativo comune, tra realtà di produzione e strutture socioeducative costituisce il principale strumento con il quale questo modello di intervento persegue la finalità di favorire la transazione positiva dai percorsi educativi al reinserimento nel territorio.

La particolarità dei percorsi di inserimento è quella di abbinare al classico tutoraggio aziendale un progetto educativo/formativo, perfezionato da operatori opportunamente formati, i *job coach*, che seguono il giovane nei processi di apprendimento delle mansioni, l'inserimento nel contesto, l'*empowerment* degli aspetti professionali e trasversali. I ragazzi che nel 2021 sono stati inseriti in percorsi di questo tipo sono

stati 12, cinque dei quali hanno poi trovato una prima contrattualizzazione all'interno di aziende del territorio con contratto pari o superiori a tre mesi di durata, quattro hanno continuato positivamente il percorso di tirocinio all'interno di aziende partner di progetto, uno si è sperimentato all'interno del Servizio Civile Nazionale.

6. L'accompagnamento: insegnante "diffuso" e il *job coaching*

Come anticipato, la caratteristica fondamentale delle azioni formative e di accompagnamento al lavoro all'interno delle realtà presentate è che queste sono sempre inquadrare all'interno di un Progetto Educativo Individualizzato e, pertanto, i ragazzi sono accompagnati nei percorsi beneficiando di attività personalizzate.

Le azioni formative considerate non godono di un vero e proprio corpo docente che le gestisca, bensì la docenza si compone di diverse figure di accompagnamento. Ciascuna cura in modo specifico un singolo aspetto dell'azione, ma è messa in condizione di intervenire su ogni altro aspetto, se necessario. Si può dire che l'insegnante è qui sostituito da un'*équipe* di operatori, ognuno dei quali funge da custode di un aspetto particolare del percorso e, allo stesso tempo, contribuisce all'aspetto globale dell'azione progettuale. In particolare, i piccoli gruppi classe, piuttosto che il singolo soggetto, sono seguiti da almeno un educatore, al quale è richiesto di essere anche un esperto dell'ambito professionale specifico del percorso. Parimenti, gli apprendenti sono seguiti da un professionista di ambito, al quale è richiesto che sia anche edotto sugli aspetti educativi – benché normalmente esulino da alcune dimensioni del suo agire tecnico. Si registra come le strutture abbiano dedicato uno sforzo formativo notevole al fine di creare queste nuove figure "ibride" che collaborano nella realizzazione dei percorsi per i ragazzi.

Anche negli inserimenti in tirocinio, al termine dei percorsi formativi, si trascende la classica figura del tutor aziendale. Ad essa viene affiancata la figura di un educatore che possa essere presente in ogni fase dell'inserimento in azienda, opportunamente formato per il *job coaching*. Invece, negli inserimenti lavorativi veri e propri, effettuati all'interno di aziende che costituiscono la rete di collaborazione del progetto, il *job coach* accompagna il ragazzo durante le prime fasi, così da aiutarlo a risolvere positivamente le inerzie dovute alle fragilità personali. I metodi utilizzati dalle figure di accompagnamento sono infatti affinati in modo agire efficacemente sui ragazzi con difficoltà di apprendimento specifiche e problematiche caratteriali.

Per le azioni formative, il focus metodologico è rivolto a canali di apprendimento diversi rispetto a quelli usati in un contesto scolastico classico: le strutture in esame hanno scelto di trasmettere i contenuti attraverso una comunicazione aumentativa che sfrutta diversi canali sensoriali, in modo da intercettare la modalità di apprendimento più efficace per ciascun ragazzo. La didattica è conseguentemente impostata per fare leva su un'intelligenza di tipo corporeo-cinestetico, piuttosto che spaziale o naturalistico, a seconda delle risorse presenti nel soggetto da formare (teoria delle intelligenze multiple di Gardner, 2011), si pone l'obiettivo di creare una progressione degli apprendimenti tarata sulle capacità e attitudini di ciascuno (teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotskij) applicando strumenti compensativi esistenti o innovativi (*scaffolding* di Bruner) (cfr. Fani, Gahemi, 2011). L'attività pratica è privilegiata rispetto all'attività teorica (nel senso di lezione frontale) e, per quanto riguarda le azioni di formazione professionale, ciò si concretizza in una vicinanza intensa al significato del lavoro (inteso come il "fare con le mani") e a tutto ciò che esso rappresenta.

Anche nelle azioni di accompagnamento all'inserimento lavorativo si riprendono tali principi, tradotti in un'azione di *training* del soggetto su ogni aspetto dei compiti da apprendere. I metodi di intervento comportano un dialogo con i responsabili delle aziende ospitanti al fine di trovare procedure e/o inserire strumenti di compensazione che possano garantire il raggiungimento dello standard produttivo attraverso il superamento delle difficoltà del singolo.

Nella cooperativa *spin-off* delle realtà socioeducative, questo dialogo ha portato a impostare il ciclo produttivo di ogni reparto in funzione dell'inserimento delle persone svantaggiate. Ogni compito affidato ai soggetti svantaggiati è ripensato in maniera facilitante attraverso l'introduzione di strumenti compensativi. Ad esempio, gli spazi sono stati organizzati secondo principi che si ispirano al *visual management* di stampo

Toyota e l'apprendimento delle mansioni è veicolato da un sistema visivo che “guida” le persone e le aiuta a prendere le decisioni corrette.

7. Il lavoro di rete

In un approccio di tipo ecosistemico ai temi dell'educazione, della formazione e dell'accompagnamento all'inserimento è opportuno tenere presente che ciò che risulta costruttivo dal punto di vista dell'educazione e della personalità di un soggetto migliora la sua efficacia se agito attraverso un sistema complesso, sinergico e armonico, fatto di persone (e di strumenti) al servizio delle persone.

Secondo quanto registrato presso La Viarte e San Luigi, un sistema ottimale non può prevedere un'unica istituzione alla quale si demanda il compito educativo/formativo, bensì è opportuno che quest'ultimo sia concepito attraverso un insieme di strumenti comprensivi della dimensione formale, non formale e informale. Un tale sistema necessita della capacità di rivolgersi a e coinvolgere in maniera connettiva più livelli della comunità: sociale, culturale, civile, economico e produttivo.

In accordo con questo principio, le azioni formative e di accompagnamento, all'interno delle due strutture, sono progettate coinvolgendo i vari centri di formazione regionale, ciascuno interpellato riguardo all'ambito per il quale ciascun gruppo di ragazzi viene preparato.

Il partenariato tra alcuni enti di formazione professionale (IeFP), La Viarte e San Luigi ha dato seguito ad azioni specifiche su bandi regionali. Ad esempio: corsi di orientamento e motivazione; corsi di formazione orientati allo svantaggio; percorsi di tirocinio inclusivo; validazioni di competenze; percorsi di qualifica breve.

Nei progetti individualizzati dei ragazzi, l'universo formale delle istituzioni è unito all'universo informale attraverso il coinvolgimento di *caregivers* del territorio secondo un principio di sussidiarietà. Le due strutture hanno infatti realizzato un'azione connettiva attraverso la costruzione di una rete di volontariato e la formazione di operatori votati al mettere in comunicazione i vari livelli, affinché si possa realizzare nel concreto l'ideale della comunità educante.

È tuttavia la fase di reinserimento nel territorio che necessita di un più capillare e preventivo lavoro di costruzione di rete, allo scopo di creare condizioni favorevoli all'accoglienza. In questo aspetto gioca un ruolo fondamentale il collegamento delle istituzioni esaminate con la sopraccitata azienda *spin-off*. Denominata “Fruts di Bosc”, si occupa di agricoltura biologica, benessere, ecologia integrale e restituzione alla comunità dei benefici della produzione e del lavoro (cfr. Salerno, Casasola, 2022). “Fruts di Bosc” è un nome in lingua friulana che comprende un'ambiguità intenzionale. La traduzione letterale è “Frutti di Bosco”, che ricorda l'ambito agricolo dal quale questa realtà è partita; in altra lettura, invece, giocando sulla parola “*fruts*” che in lingua friulana significa “ragazzi”, il nome si traduce con “Ragazzi di Don Bosco” – in riferimento esplicito al modello salesiano dal quale l'azienda trae ispirazione.

L'Azienda, oltre ad ospitare al suo interno percorsi misti di educazione-formazione-inserimento lavorativo realizzati in collaborazione con gli operatori delle strutture socioeducative, è promotrice di una associazione di produttori e consumatori, la quale si pone lo scopo di sensibilizzare i principali attori del territorio. Questa azione di costruzione di rete sta favorendo l'attrazione di molte realtà produttive locali rispetto ai contenuti del progetto educativo e ciò sta creando nuove occasioni di collaborazione e opportunità di inserimento per i ragazzi – anche se non sono ancora disponibili dati quantitativi definitivi sul successo formativo di tale iniziativa. Evidenze aneddotiche suggeriscono un *outcome* ottimista.

Quanto accomuna queste realtà produttive è l'attenzione marcata ai temi etici. Nonostante ciò, l'assistenzialismo non gioca un ruolo sostanziale, privilegiando comunque il merito rispetto a un acritico appiattimento dei percorsi di reinserimento. Lo scopo di questi percorsi non sembra essere infatti quello di riuscire a “piazzare” i giovani in canali preferenziali, aprioristicamente stabiliti dalla direzione, bensì quello di fornire loro un'autentica preparazione (anche di eccellenza, scoprendo quali siano le particolari attitudini di ciascuno e agendo attraverso sistemi compensativi), magari su mansioni semplici e poco appetibili per i giovani più performanti.

L'applicazione del modello attraverso la sua costruzione di rete potrebbe essere una soluzione resiliente, a livello locale, sia al problema del reperimento di figure professionali necessarie, ma difficili da rinvenire,

sia al problema di preparare i giovani con maggiori fragilità ad una reale competitività sul mercato del lavoro.

8. Conclusioni

In Italia il fenomeno ELET e il relativo fenomeno NEET assumono proporzioni peggiori rispetto al resto dell'Unione Europea. Ciò avviene anche per mancanza di una presa in carico centralizzata del problema, soluzione che, nell'esperienza europea, ha finora dato i risultati migliori. Non mancano tuttavia esperienze locali virtuose capaci di fornire risposte concrete al recupero della dimensione formativa delle persone più vulnerabili e capaci di favorire il loro positivo inserimento lavorativo nel territorio.

A seguito del lavoro analitico-sintetico di trattamento dei dati raccolti, le due realtà socioeducative esaminate appaiono capaci di intervenire sia in senso correttivo che preventivo su soggetti fragili in condizione di o a rischio dispersione scolastica.

I progetti individualizzati dei ragazzi sono volti, ove possibile, a un reinserimento in percorsi di formazione istituzionale. Tuttavia, entrambe le strutture sono attrezzate per intervenire sul giovane anche con programmi di formazione alternativi, da svolgersi all'esterno dei contesti scolastici ed orientati soprattutto alla professionalizzazione del giovane. Tale preparazione professionale è orientata a creare un bacino di persone preparate per mansioni ad oggi poco appetibili ma necessarie al contesto produttivo locale. Si riduce così la possibilità che il giovane svantaggiato concorra a rimpinguare il numero dei NEET del territorio.

Il valore aggiunto dei percorsi viene creato attraverso un accompagnamento potenziato del giovane che accanto alle figure classiche demandate alla formazione e al tutoraggio vede impiegate figure professionali nuove, che assolvono alla funzione di *coaching* e *mentoring* con finalità di inserimento.

Tale accompagnamento del giovane bisognoso parte già dalla condizione di studente per poi protrarsi anche nelle prime fasi della condizione di lavoratore del ragazzo. I dati analizzati mettono in luce come a costruzione di una rete di realtà produttive che conoscono e condividono i valori del progetto abbia potuto favorire il positivo passaggio tra la dimensione formativa e l'inserimento lavorativo.

Nota bibliografica

- Amendola S. (2021) Trends in rates of NEET (not in education, employment, or training) subgroups among youth aged 15 to 24 in Italy, 2004 - 2019. *Journal of Public Health (Berl.)*. <<https://doi.org/10.1007/s10389-021-01484-3>>.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bynner J. (1998). Education and Family Components of Identity in the Transition from School to Work. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), pp. 29-53. <<https://doi.org/10.1080%2F01650-2598384504>>.
- Bynner J., Parsons S. (2002). Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp. 289-309. <<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868>>.
- Caroleo F.E. et alii (2020). Being NEET in Europe Before and After the Economic Crisis: An Analysis of the Micro and Macro Determinants. *Social Indicators Research*, 149, pp. 991-1024. <<https://doi.org/10.1007/s11205-020-02270-6>>.
- Egan M., Daly M., Delaney L. (2015). Childhood psychological distress and youth unemployment: Evidence from two British cohort studies. *Social Science & Medicine*, 124, pp. 11-17. <<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.socscimed.2014.11.023>>.
- Eurostat (2022). Statistics on young people neither in employment nor in education or training (NEET). *Eurostat* [database]. In <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training> (ultima consultazione 22/01/2022).
- Fani T., Ghaemi F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 1549-1554. <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.396>>.

- Gardner H. E. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd Ed.). New York: Basic Books.
- INVALSI (2021). La dispersione scolastica in Italia. *INVALSIopen* [database]. <<https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/dispersione-scolastica-italia/>> (ultima consultazione 20/02/2022).
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale, Serie Generale, 39, Supplemento Ordinario n. 30*. <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>>.
- Lunsing W. (2007). The Creation of the Social Category of NEET (Not in Education, Employment or Training): Do NEET Need This? *Social Science Japan Journal, 10*(1), pp. 105-110. <<https://doi.org/10.1093/ssjj/jym016>>.
- Minozzi S. et alii (2021). Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura. *Recenti Prog Med 2021, 112*(5), pp. 360-370 <<http://dx.doi.org/10.1701/3608.35881>>.
- Nerli Ballati E., Di Padova P. (2017). I Neet in Italia: una questione generazionale o di classe?. *Eticaeconomia*. In <<http://www.eticaeconomia.it/i-NEET-in-italia-una-questione-generazionale-o-di-classe/>> (ultima consultazione 22/01/2022).
- Psifidou I., Mouratoglou N., Farazouli A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work, 34*(7-8), pp. 810-825. <<https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>>.
- Rambla X., Scandurra R. (2021). Is the distribution of NEETs and early leavers from education and training converging across the regions of the European Union? *European Societies, 23*(5), pp. 563-589. <<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1869282>>.
- Salerno V., Casasol G. (2022). The Individualized Education Plan applied in the context of parental education: A case study in Friuli Venezia Giulia / Il Piano Educativo Individualizzato applicato in contesto di istruzione parentale: Un caso di studio in Friuli Venezia Giulia. *QTimes, 14*(1), pp. 357-370. <https://doi.org/10.14668/QTimes_14128>.
- Schmitsek S. (2019). Danish good practices for combatting early school leaving: A case study from Copenhagen. *European Journal of Education Studies, 5*(11), pp. 1-18. <<https://doi.org/10.5281/zenodo.2575090>>.



FOCUS

Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé

Caterina Bemlich

Ricercatrice- Rtdb | DiSu-University of Trieste (Italy) | cbemlich@units.it

Orientation as a tool to contrast early school leaving: soft skills and elaboration of self-concept

Abstract

Early school leaving is a complex phenomenon that mostly affects the segment of the student population more vulnerable. For them, the risk of failure and early exit from the learning path is higher than the peers. The school should support these students, through orientation path addressed to develop skills that can help them to identify future training and professional choices relevant to their personal aspirations. The study aims to explore the point of view of students regarding some factors that may be attributable to the risk of school failure. The results pose a critical reflection on orientation paths, highlighting how school should recognize, in a broad sense, the skills of students and make meaningful for them the learning aspects that can help to improve self-awareness and reflexive abilities.

Keyword

Orientation, early school leaving, future self, soft skills, vulnerability

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso che colpisce maggiormente la fascia di popolazione studentesca più fragile. Per questi studenti e studentesse il rischio di fallimento e di uscita anticipata dal percorso formativo è quanto mai presente. La scuola dovrebbe sostenere questi ragazzi attivando percorsi di orientamento che supportino lo sviluppo di quelle competenze che possano aiutarli ad individuare scelte formative e professionali future attinenti con le proprie aspirazioni e inclinazioni personali. La presente indagine si è posta l'obiettivo di esplorare il punto di vista dei giovani rispetto ad alcuni fattori che possono essere riconducibili al rischio di insuccesso scolastico. I risultati pongono una riflessione critica sui percorsi di orientamento, mettendo in luce come sia importante che la scuola riconosca in senso ampio le competenze dei giovani e lavori al fine di rendere per loro significativi gli aspetti formativi che possono aiutarli a migliorare la consapevolezza di sé e le capacità riflessive.

Parole chiave

Orientamento, dispersione scolastica, sé nel futuro, soft skills, vulnerabilità

1. Introduzione

La dispersione scolastica è ad oggi un problema ancora molto diffuso nelle scuole italiane ed è una condizione che colpisce maggiormente alcune fasce della popolazione studentesca, in particolare condizione di vulnerabilità. È fenomeno complesso, riconducibile ad una molteplicità di variabili che possono incidere negativamente sui percorsi di apprendimento individuali (Batini, Benvenuto, 2016; Serpieri, Grimaldi, 2013; Tarozzi, 2015).

Affrontare il tema della dispersione significa riflettere su tematiche composite che riguardano la disegualianza sociale, la povertà educativa, il diritto alla piena partecipazione alla vita scolastica (Thompson, 2017; Save the Children, 2017). Proprio perché è un fenomeno che va a colpire soprattutto individui più svantaggiati, più fragili e provenienti da contesti meno favorevoli, la dispersione scolastica determina un'amplificazione della disegualianza che non può che avere un impatto profondo sul contesto sociale (Batini, 2014; Colombo, 2010). L'aumento dei tassi di dispersione infatti è correlato alla mancata crescita economica, ad un aumento della disoccupazione giovanile e delle disparità sociali.

Il termine dispersione è un costrutto complesso, che include una serie di condizioni che causano un prolungamento o un'interruzione del percorso scolastico e una modifica nella sua traiettoria (ad esempio frequenze irregolari, evasione dell'obbligo, bocciature). Inoltre esiste una correlazione elevata tra insuccesso scolastico e dispersione: infatti i giovani che ottengono frequentemente risultati insufficienti o che incorrono in ripetenze sono considerati particolarmente a rischio. Performance basse e continui fallimenti, soprattutto se reiterati nel tempo, possono infatti demotivare in maniera significativa i ragazzi e portarli ad investire sempre meno nel loro percorso scolastico oltre che a sviluppare aspettative basse rispetto alle opportunità per il futuro. Questa condizione può sfociare in un vero e proprio abbandono anticipato del percorso formativo.

I dati Miur dipingono un quadro preoccupante in merito alla dispersione scolastica, soprattutto per i ragazzi e le ragazze stranieri che risultano spesso più colpiti. Questa fascia di popolazione mostra tassi di dispersione più alti, sia nella scuola secondaria di primo grado che in quella di secondo grado (report Miur 2019): nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018, nella scuola secondaria di primo grado la percentuale di alunni stranieri che ha abbandonato la scuola si è attestata al 2,92% (contro lo 0,45% per gli alunni con cittadinanza italiana); nel passaggio tra cicli la percentuale è salita al 5,21% (contro l'1,08% per gli alunni con cittadinanza italiana); infine nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale è pari al 10,5% (contro il 3,3% per gli alunni con cittadinanza italiana). Questi dati sono particolarmente critici in quanto questo segmento di popolazione è anche quello che mostra un maggior tasso di crescita (nell'anno scolastico 2019/2020 gli studenti stranieri costituiscono il 10,3% della popolazione scolastica, con un incremento di 19 mila unità +2,2%; report Miur 2019 e 2021). Questi dati ci pongono dunque di fronte ad una situazione allarmante, dove i giovani che mostrano una presenza sempre più crescente nel nostro paese sono anche quelli che sono più a rischio di disperdersi nel proprio percorso di studi e di non raggiungere una qualifica che consenta loro di accedere al mondo del lavoro e ottenere una posizione sufficientemente solida.

Questo dato riflette una distribuzione settoriale delle fasce più vulnerabili della popolazione, che di solito confluiscono in specifiche tipologie di scuola e che vengono orientate ad esempio verso istituti tecnici o professionali (Canevaro, Ianes, 2015). Esiste dunque un problema di fondo nel percorso di orientamento dei ragazzi più fragili, nel quale sembra prevalere perlopiù una logica che guida questi giovani verso scelte scolastiche considerate meno richieste e per questo più idonee. Questo criterio di scelta non considera tuttavia un insieme di fattori che sono invece fondamentali per contrastare il rischio di fallimento scolastico e di dispersione. Una conoscenza approfondita delle competenze dell'alunno (sia disciplinari che trasversali), dei suoi obiettivi, delle aspettative riposte rispetto alla scuola e alla vita futura, sono senz'altro aspetti importanti da considerare per orientare i ragazzi verso percorsi che per loro possono essere significativi. Non si tratta dunque di abbassare le aspettative per contrastare il rischio di dispersione; va invece costruito un percorso di consapevolezza e di conoscenza rispetto al proprio sé, alle proprie inclinazioni personali in relazione alle opportunità presenti nel sistema sociale.

Esiste dunque un nesso importante tra orientamento, processi di apprendimento e contrasto alla dispersione scolastica. Questo aspetto viene evidenziato anche nelle strategie europee (Europa, 2020), che sottolineano come l'orientamento costituisca un fattore chiave per promuovere la formazione continua e

un sapere responsabile e competente, che possa essere utilizzato in autonomia e in contesti differenti (Consiglio d'Europa, 2004, 2008¹). Le strategie europee, nonché le direttive del MIUR (2014), mettono in luce dunque l'importanza di promuovere percorsi che lavorino sullo sviluppo delle competenze per l'orientamento, in un processo continuo che affianchi il percorso formativo dei giovani, come azioni importanti per contrastare il rischio di dispersione.

2. Orientamento come processo di elaborazione del concetto di sé

Il percorso formativo costituisce un tassello fondamentale nel processo di costruzione della propria identità professionale e assume un valore evolutivo nei percorsi di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Le esperienze fatte nei contesti scolastici contribuiscono dunque nell'elaborazione del concetto di sé e delle aspettative che l'individuo costruisce in merito al proprio futuro. In questo percorso gli aspetti che rientrano nella dimensione relazionale, emotiva, metacognitiva, assumono un peso significativo nel determinare la qualità dell'esperienza di apprendimento e orientare le scelte formative o professionali (Margottini, 2017).

Lavorare sulla consapevolezza di sé e delle proprie competenze, è un aspetto fondamentale per poter affrontare le scelte relative ai propri percorsi formativi e lavorativi e intraprendere una strada che sia effettivamente sintonica con le proprie inclinazioni e potenzialità. I giovani vanno dunque sostenuti e aiutati nel sviluppare competenze che li portino ad acquisire una maggior consapevolezza di sé, al fine di poter scegliere in maniera consapevole.

La normativa ministeriale e le direttive europee, sottolineano come la scuola dovrebbe sostenere i ragazzi e le ragazze nello sviluppo delle proprie competenze in senso ampio al fine di prepararli ad affrontare i percorsi di vita futuri (DM 139/07²; Quadro europeo competenze chiave (2006, 2018)³).

Si tratta dunque di lavorare su competenze sia di natura disciplinare che trasversale, con l'obiettivo di aiutare i giovani ad acquisire strumenti, metodi e competenze personali che possano essere applicate in maniera flessibile e decontestualizzata. La normativa sottolinea inoltre come debba essere posta particolare attenzione agli studenti e studentesse in condizione di svantaggio e di rischio (dovute a circostanze personali, sociali, culturali o economiche), per i quali vanno pensati percorsi di sostegno che possano garantire la piena realizzazione di sé e degli obiettivi personali. I ragazzi e le ragazze che si trovano in una condizione di vulnerabilità e che sono a maggior rischio di fallimento scolastico, vanno dunque sostenuti creando delle condizioni contestuali che li aiutino a riconoscere le proprie competenze e a utilizzarle per raggiungere degli obiettivi formativi significativi per la loro vita (Paloma, Damiani, Ianes, 2014).

Si parla dunque di competenze disciplinari, che riguardano competenze teoriche e tecniche, considerate fondamentale per poter svolgere particolari attività e acquisite attraverso il percorso di istruzione; ma si parla anche di competenze trasversali (o soft skills), che sono invece competenze presenti in modo ampio in ogni contesto e situazione quotidiana. Rispetto alla definizione di soft skills, sono state adottate diverse concettualizzazioni per descrivere queste abilità, intese in generale come abilità non di tipo tecnico, ma collegate ad aspetti personali (come ad esempio le competenze metacognitive, la capacità di comunicazione, di collaborazione, la capacità di problem solving, l'autonomia), che possono essere utilizzate in diversi contesti e trasferite in modo flessibile in diverse discipline e in nuovi percorsi di carriera (Watty, Jackling, Wilson 2014).

Secondo Heckman e Kautz (2012), le istituzioni scolastiche dovrebbero considerare l'importanza delle competenze trasversali nei percorsi di apprendimento; spesso infatti le valutazioni che vengono proposte agli studenti e alle studentesse sono una misura del loro rendimento, ma non considerano altre abilità che

1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES)

2 D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (1). Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della L. 27 dicembre 2006, n. 296

3 Parlamento europeo e Consiglio (2006). Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

tuttavia hanno un peso significativo nei percorsi di vita. Le competenze trasversali sono invece aspetti ad oggi determinanti per una realizzazione positiva personale e professionale e per rispondere alle richieste che vengono dal mondo del lavoro (Rao, 2010). Consentono infatti agli studenti e alle studentesse di migliorare i propri risultati scolastici e sviluppare abilità che faciliteranno l'inserimento lavorativo (La Marca, 2019; Marmocchi et al., 2004).

Le soft skills rappresentano dunque la sfera degli aspetti più personali che determinano il modo in cui ogni persona si relaziona al contesto, comunica con gli altri, utilizza le proprie conoscenze metacognitive. Sono dunque competenze che influiscono sulla capacità dei giovani di affrontare efficacemente i contesti sia scolastici che quotidiani e che se rafforzate possono migliorare la consapevolezza di sé, ma anche il senso di efficacia personale. Secondo Matteson, et al. (2016), la maggior parte di esse sono collegate all'interazione sociale: ad esempio la capacità di comunicazione, di risoluzione dei problemi, la flessibilità sono aspetti che assumono un valore relazionale e che dunque implicano un intreccio tra capacità cognitive e capacità sociali.

Le soft skills sono inoltre strettamente collegate con i processi di autoregolazione che consentono alla persona di dirigere i propri pensieri, le proprie emozioni, di lavorare per obiettivi e di modificare di conseguenza il proprio comportamento. Questi processi influiscono in modo significativo sull'idea che le persone sviluppano di sé e sugli obiettivi futuri che pensano possibili (Hoyle, & Sherrill, 2006). Esiste dunque una stretta connessione tra competenze personali, processi di regolazione e la rappresentazione che i giovani creano di sé stessi nel futuro e le scelte conseguenti in termini di percorsi formativi e professionali.

Secondo la teoria di Markus & Nurius (1986), nello sviluppo del concetto di sé individuale vengono messe in connessione la rappresentazione di sé futura con le esperienze presenti e quelle fatte nel passato. La componente del concetto di sé orientata al futuro viene definita "possibili sé" ed è fondamentale nella definizione dei propri obiettivi di vita. La rappresentazione di sé nel futuro ingloba sia l'immagine positiva e desiderabile della persona che si vorrebbe diventare e al tempo stesso la rappresentazione di un'immagine negativa del futuro che invece si vuole evitare. Questi aspetti guidano i giovani nelle loro scelte e incidono sulla motivazione e sulle aspirazioni individuali (Oyserman, Friberg, 2006). Il senso di competenza che la persona ha sviluppato rispetto a sé stessa guida dunque la spinta motivazionale e individua i traguardi possibili in relazione alla consapevolezza di poterli raggiungere.

Questo processo non è tuttavia determinato in maniera esclusiva da aspetti interni, ma è fortemente influenzato da fattori contestuali e culturali. Le esperienze che i giovani fanno nel loro percorso di crescita possono modificare il concetto di sé e influire sulla percezione delle proprie competenze. Inoltre le aspettative sociali e le relazioni giocate nei contesti hanno un forte impatto nella percezione dei propri successi e fallimenti. I possibili sé dunque sono in continua evoluzione e sono sempre costruiti attraverso il rapporto dinamico tra persona e comunità (Frazier, Hooker 2006).

I percorsi di orientamento dovrebbero tener conto non solo delle competenze tecniche e disciplinari, ma dovrebbero in particolar modo sostenere i giovani nel migliorare le loro soft skills e sviluppare una maggior consapevolezza riguardo a questi aspetti, soprattutto nelle situazioni di maggior vulnerabilità. I ragazzi e le ragazze più a rischio di insuccesso spesso fanno fatica a sviluppare un'immagine positiva di sé nel futuro nei termini di percorsi di vita desiderabile, proprio perché i fallimenti a cui sono esposti ripetutamente e le esperienze scolastiche negative non facilitano di certo lo sviluppo di un senso di efficacia e di competenza che guidi positivamente le loro scelte (Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

La promozione delle competenze trasversali può essere sostenuta attraverso percorsi di innovazione didattica, che escano da un modello di trasmissione del sapere tradizionale e frontale. Vanno dunque create opportunità a scuola affinché i ragazzi e le ragazze possano sperimentare concretamente ed in prima persona le soft skills, partecipando ad attività ed iniziative che stimolino la loro effettiva messa in campo (Gordon et al., 2009; Tino, Grion, 2019). Questo obiettivo potrebbe ad esempio essere raggiunto attraverso i "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO)" che hanno sostituito l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL). La legge del 30 dicembre 2018, n. 145, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021", all'articolo 1, comma 785, dispone infatti l'adozione di questi percorsi, con l'obiettivo di sostenere i giovani nell'acquisire competenze trasversali che contribuiscano a sviluppare una progressiva consapevolezza rispetto a sé stessi, alle proprie propensioni e per il proprio percorso di vita. Le linee guida adottate con il decreto 774 del 4 settembre 2019 indicano come l'apprendimento esperienziale possa favorire la partecipazione attiva degli studenti,

valorizzare i loro interessi e stimolarne l'autonomia. In questo modo le conoscenze possono essere contestualizzate, attraverso un percorso che deve essere pensato come parte dell'intera progettazione didattica e come aspetto fondante del processo formativo.

Partendo da queste premesse il presente lavoro mette in luce alcuni dati raccolti attraverso un'indagine esplorativa sviluppata all'interno del progetto FAMI IMPACT FVG (Qualificazione del sistema scolastico in contesti multiculturali, anche attraverso azioni di contrasto alla dispersione scolastica)⁴. Il progetto si poneva l'obiettivo di analizzare attraverso un'indagine esplorativa i fattori di rischio legati dell'insuccesso scolastico negli studenti e studentesse nelle scuole secondarie, di primo e di secondo grado e successivamente promuovere azioni di ricerca e formazione con gli insegnanti per contrastare l'abbandono scolastico, in particolare per gli alunni stranieri, fascia di popolazione maggiormente vulnerabile.

3. Metodo

3.1 L'indagine

In accordo con gli obiettivi della prima fase del progetto nell'anno scolastico 2018-2019, è stato costruito un questionario per esplorare i fattori di rischio dell'insuccesso scolastico in studenti e studentesse nelle scuole secondarie nel nord est del Friuli Venezia Giulia, incrociandole con l'origine del nucleo familiare e carriera scolastica. La costruzione del questionario è frutto di un processo di negoziazione con l'Ente coordinatore, con l'obiettivo di individuare un insieme di fattori critici riconducibili al rischio di insuccesso scolastico e rispondere agli obiettivi specifici e al target di popolazione studentesca richiesti dal progetto FAMI.

La costruzione dello strumento ha inoltre fatto riferimento ad un quadro teorico ampio, considerando una prospettiva di analisi multifattoriale, che individua tra i fattori che incidono sui risultati di apprendimento e sulla dispersione ad esempio: gli atteggiamenti rispetto all'esperienza a scuola e allo studio (Dweck, 2006); le aspettative sulle opportunità per il futuro offerte dal percorso scolastico (Thompson, 2017); il ritardo scolastico (Thompson, 2017); la partecipazione alle attività culturali offerte dalla comunità (Save the Children, 2018), i percorsi di studio dei genitori (OECD, Education at Glance, 2018); la valutazione delle competenze trasversali (Heckman, Kautz, 2012).

Il questionario generale ha dunque esplorato il punto di vista dei giovani e comprendere secondo la loro prospettiva quali potessero essere gli ostacoli all'apprendimento e quali invece le risorse, attraverso le seguenti variabili (per un totale di 26 item, di cui 16 a domanda chiusa e 10 a domanda aperta):

1. Ritardo scolastico: presenza di eventuali ritardi nel percorso scolastico;
2. Rischio di dispersione: desiderio manifestato da parte degli studenti/delle studentesse di abbandonare la scuola;
3. Il valore attribuito alla scuola da parte degli studenti/delle studentesse;
4. Investimento da parte degli studenti/delle studentesse nel percorso di studio;
5. Desiderio di cambiamento: quali sono gli aspetti che secondo gli studenti/le studentesse dovrebbero cambiare a scuola;
6. Valutazione delle competenze: quali sono le competenze che secondo gli studenti/le studentesse sono ritenute importanti da parte degli insegnanti;
7. Le cause attribuite da parte degli studenti/delle studentesse alle difficoltà scolastiche;
8. Il livello di partecipazione ad attività extra-scolastiche culturali/artistiche/ sportive.

Sono stati inoltre raccolti dati descrittivi della popolazione scolastica (nello specifico è stata considerato il background di provenienza degli studenti/studentesse come variabile indipendente nell'analisi dei dati).

4 Progetto FAMI-IMPACT FVG 2018-2020, finanziato dal 2014-2020 - OS2 Migration and Integration Asylum Fund. Il progetto è realizzato in collaborazione con l'Università di Trieste e l'Università di Udine con il proponente la regione Friuli Venezia Giulia.

Per gli obiettivi del presente lavoro, l'analisi si è concentrata sulle risposte date dai giovani delle scuole secondarie di secondo grado, su alcune domande specifiche relative alle seguenti dimensioni:

- a. Abbandono scolastico: percentuale di studenti/studentesse che ha pensato di lasciare la scuola; motivazioni alla base di questo pensiero.
- b. Competenze che secondo gli studenti/studentesse sono ritenute importanti da parte degli insegnanti (in relazione a competenze disciplinari e trasversali⁵); competenze che invece non vengono considerate dalla scuola.

3.2 I partecipanti

Per quanto riguarda gli obiettivi richiesti dal progetto FAMI-IMPACT, i principali destinatari sono minori cittadini di Paesi Terzi o con Background migratorio. Gli indicatori del progetto definiscono questa categoria di destinatari come: "Destinatari che abbiano la cittadinanza italiana o di altro paese UE, ma che abbiano almeno un genitore che sia immigrato in Italia da un paese extra-UE"⁶.

Questa distinzione tra le categorie di partecipanti, nasce dunque sulla base di una definizione europea che fa riferimento soprattutto a quei Paesi dove la legislazione consente a minori figli di immigrati stranieri di acquisire la cittadinanza del Paese ospitante. Nel contesto italiano rimanda ad una realtà che non è così chiaramente delineabile e che può includere diverse condizioni familiari (ad esempio: figli di coppie miste con almeno un genitore originario di un Paese terzo; alunni con entrambi i genitori originari di un Paese terzo di cui almeno uno dei due ha acquisito la cittadinanza italiana o di un altro Paese membro dell'Unione Europea).

L'indagine dunque ha coinvolto un totale di 282 studenti e studentesse frequentanti scuole di secondo grado nel territorio regionale. I ragazzi hanno risposto ad un questionario on line, articolato in diverse sezioni e composto da item chiusi (a scala Likert da 0 a 4) e aperti. Le scuole secondarie di secondo grado coinvolte sono state: licei, istituti tecnici e professionali, enti di formazione professionale.

L'indagine è stata rivolta solo agli studenti di età inferiore ai 18 anni (età media= 16, 27; DS=0,74; studentesse=61,1%; studenti=35,5%; sesso non dichiarato=1,4%). Rispetto alla provenienza, si riscontrano: 11,3% di studenti e studentesse con Background migratorio, 10,6% provenienti da Paesi terzi, 78% provenienti da paesi della Comunità Europea⁷. Rispetto alla cittadinanza degli studenti di Paesi Terzi, si riscontra una percentuale più alta di giovani provenienti dal Kosovo (16,3%), dalla Macedonia (11,3%) e dalla Serbia (27,5%). Per quanto riguarda gli studenti con background migratorio, si riscontra una percentuale più elevata di famiglie provenienti dall'Albania (13%), dal Kosovo (14,7%), e dalla Serbia (14,7%).

3.3 Analisi dei dati

Lo studio ha assunto come variabili indipendenti nell'analisi dei dati, la variabile "Background di provenienza" degli studenti (studenti provenienti da Paesi Terzi (PT); con Background migratorio (BM); con cittadinanza italiana o facente parte della Comunità Europea (UE)).

- 5 Le competenze che sono state selezionate nel questionario fanno riferimento alle Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006, e nello specifico alle competenze chiave "Imparare ad imparare" e "Competenze sociali" e sono state individuate sulla base degli obiettivi del progetto e in riferimento alle richieste portate dall'Ente coordinatore.
- 6 Il glossario dell'Unione Europea chiarifica la terminologia, definendo la persona con un background migratorio (person with a migratory background) come una persona che:
 - a) è immigrata nel suo attuale Paese di residenza; e/o
 - b) in passato ha avuto la cittadinanza di un Paese diverso da quello attuale di residenza; e/o
 - c) almeno uno dei suoi genitori è entrato nel suo attuale Paese di residenza come migrante.
- 7 In questa categoria rientrano studenti e studentesse italiani e in piccola percentuale provenienti da altri paesi della Comunità Europea.

Per quanto riguarda l'analisi delle domande aperte, è stato adottato l'approccio tematico, evidenziando per ogni domanda del questionario i significati ricorrenti. La codifica ha previsto la lettura delle affermazioni date in forma libera e la costruzione di una tassonomia delle risposte, raggruppate in aree concettuali omogenee. Sono state dunque individuate delle tematiche che riguardavano specifiche aree di significato, dalle quali sono state generate un insieme di categorie.

Per ciascuna categoria individuata è stato calcolato il numero di occorrenze rilevate. È stata calcolata la percentuale di distribuzione delle categorie principali (quelle che hanno riscontrato una frequenza almeno maggiore di 4).

3.4 Risultati

Abbandono scolastico

Agli studenti e studentesse è stato chiesto se avessero mai avuto il pensiero di lasciare la scuola e di motivare la risposta data.

I risultati mettono in luce che il 46,87% dei ragazzi e delle ragazze con background migratorio e il 37,72% di quelli provenienti dalla comunità europea, hanno pensato di lasciare la scuola, contro il 23,33% di studenti provenienti da Paesi Terzi (tabella 1).

	BM	PT	UE
No, mai pensato	53,12%	76,66%	62,27%
Sì, ci ho pensato	46,87%	23,33%	37,72%

Tabella 1: Percentuale di risposte alla domanda "Hai mai pensato di lasciare la scuola?"

I giovani che dichiarano di non aver mai pensato di lasciare la scuola individuano come principali motivazioni le seguenti categorie di risposte: l'utilità della scuola in senso generale; la sua importanza per il futuro e per le opportunità lavorative. Queste categorie sono quelle che mostrano una maggior prevalenza nei tre gruppi, riflettendo dunque un'attribuzione di significati del percorso scolastico genericamente orientata al futuro. Rispetto alle altre categorie si riscontra una distribuzione disomogenea nei tre gruppi: sono perlopiù i ragazzi e le ragazze provenienti da Paesi Terzi a considerare il piacere e l'interesse per lo studio come un aspetto motivante; i giovani con background migratorio e provenienti da UE evidenziano il benessere scolastico come un aspetto importante; infine i ragazzi con background migratorio riconoscono nella scuola un'utilità per la loro crescita personale.

Si sono riscontrate anche altre categorie di risposte che però hanno rilevato una bassa occorrenza, come ad esempio: la libertà nella scelta futura e l'indipendenza; l'ampliamento delle proprie conoscenze; l'ottenimento del titolo di studio; le aspettative genitoriali.

Perché non ho mai pensato di lasciare la scuola	PT	BM	UE
Utilità	21,73%	11,79%	8,02%
Importanza per il futuro	13,04%	35,29%	37,22%
Trovare un lavoro migliore	17,39%	11,76%	18,24%
Piacere/interesse per lo studio	21,73%	5,88%	5,10%
Stare bene a scuola	4,34%	11,76%	8,02%
Crescita personale	0,00%	11,76%	4,37%

Tabella 2: Percentuale di risposte alla domanda "Non ho mai pensato di lasciare la scuola"

I ragazzi e le ragazze che invece hanno dichiarato di aver pensato di lasciare la scuola indicano tra le cause i seguenti fattori: una condizione di stress; la scarsa motivazione; l'inutilità per il futuro ("il diploma non serve per lavorare"; "non si trova un lavoro adeguato al proprio titolo") il senso di inefficacia ("non

sentirsi bravi“); difficoltà relazionali; problemi personali. Emergono dunque come significative la difficoltà di gestire aspetti emotivi (come lo stress), relazionali e personali; la difficoltà nel gestire al meglio le proprie competenze e risorse; il fatto di non ritenere utile il percorso scolastico per il proprio futuro lavorativo (tabella 3).

Perchè ho pensato di lasciare la scuola	PT	BM	UE
Stress	4,34%	40%	19%
Scarsa motivazione	17%	6,60%	18%
Inutilità per il futuro	4,34%	0%	18%
Senso di inefficacia	4,34%	13%	7%
Difficoltà relazionali	4,34%	6,60%	12%
Problemi personali	0%	13%	9%

Tabella 3: Percentuale di risposte alla domanda “Ho pensato di lasciare la scuola”

Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari e trasversali (soft skills)

Rispetto alle competenze disciplinari, gli studenti e le studentesse ritengono che la scuola consideri come prioritaria la capacità di comunicare in lingua italiana: entrambi i gruppi attribuiscono a questa capacità un peso più elevato rispetto alle altre. Di contro ritengono che la competenza digitale sia quella a cui viene data minor peso a scuola, soprattutto per i ragazzi e le ragazze UE che vi attribuiscono un punteggio significativamente più basso rispetto agli altri ($F(2, 279) = 11,29; p = 0,000$)⁸, (Tabella 4 e grafico 1).

		Competenza digitale	Comunicare in una lingua straniera	Comunicare in lingua italiana	Competenze matematiche	Competenze culturali, storici e sociali	Competenza in tecnologia e scienze
PT	M	2,90	2,76	3,20	2,80	3,10	2,63
	Ds	1,02	1,07	0,88	1,03	0,80	1,09
BM	M	2,50	3,12	3,53	3,15	2,78	2,56
	Ds	1,04	0,83	0,62	0,80	0,97	0,98
UE	M	2,22	3,07	3,30	2,92	2,88	2,49
	Ds	0,96	0,89	0,77	0,85	0,94	0,86

Tabella 4: Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari

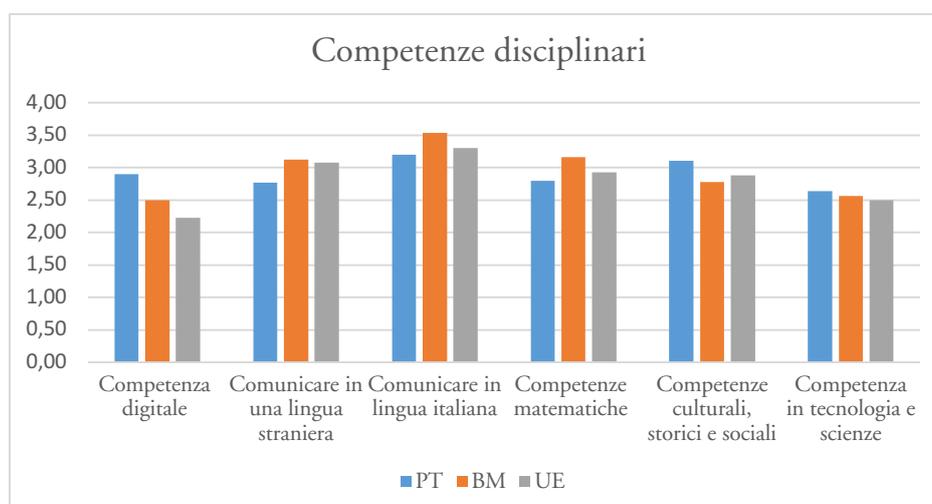


Grafico 1: Importanza data dalla scuola alle competenze disciplinari

8 Anova con correzione Welch and post hoc games-howell per varianza non omogenea

Rispetto alle competenze trasversali, i risultati evidenziano come in generale gli studenti e studentesse ritengono che la scuola attribuisca importanza alla capacità di essere autonomi e responsabili e di saper utilizzare un metodo di studio efficace. Rispetto alla capacità di collaborare in gruppo invece, sono gli studenti UE ad attribuire un punteggio significativamente inferiore alla domanda rispetto ai ragazzi provenienti da paesi terzi ($F(2, 279) = 12,29; p=0,04$)⁹, (Tabella 5 e grafico 2).

Confrontando questi punteggi come quelli attribuiti alle competenze disciplinari, si può osservare come i giovani ritengano che la scuola dia soprattutto peso alla capacità di comunicare in lingua italiana; infatti attribuiscono a questa competenza un valore più alto rispetto alle altre.

		Capacità di essere autonomo e responsabile	Capacità di utilizzare un metodo di studio efficace	Capacità di collaborare e partecipare in gruppo
PT	M	3,10	3,03	3,10
	Ds	0,71	0,80	0,92
BM	M	3,18	2,93	2,93
	Ds	0,73	0,84	0,87
UE	M	2,99	2,91	2,74
	Ds	0,80	0,87	0,95

Tabella 5: Importanza data dalla scuola alle competenze trasversali

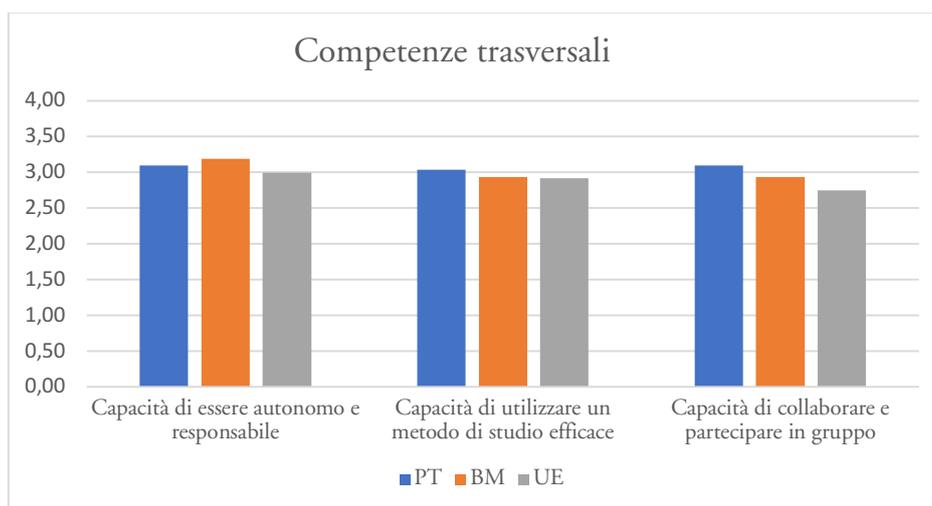


Grafico 2: Importanza data dalla scuola alle competenze trasversali

Infine agli studenti e alle studentesse è stato chiesto di individuare eventuali competenze che la scuola non valuta e che potrebbero invece essere importanti nel loro percorso di vita futura.

I risultati evidenziano come secondo i giovani sono soprattutto le competenze artistiche a non essere valutate (come arte, musica e danza, 26%):

“Mi ritengo un bravo disegnatore ma la scuola non valorizza questo tipo di abilità, scrivo a parer mio discretamente bene ma la scuola non mi permette di sfruttare al massimo le mie potenzialità”.

Seguono aspetti personali (la capacità di saper affrontare problemi della vita quotidiana; la capacità di comprendere le persone e aiutarle; le abilità relazionali, 21%) e specifiche abilità (come ad esempio saper lavorare con i motori o svolgere abilità manuali, 13%):

⁹ Anova con correzione Welch and post hoc games-howell per varianza non omogenea

“La scuola non valuta sicuramente la persona che sei dentro, la tua maturità. Sono dell’opinione che se tu sei bravo a scuola perchè studi e fai sempre i compiti non per questo sei una persona matura e con abbastanza capacità”.

Il 40% dei giovani non segnala invece nessuna ulteriore competenza e ritiene che la scuola tenga in considerazione in maniera completa un ampio range di abilità.

4. Discussione

I risultati evidenziano come la maggior parte degli studenti e delle studentesse dichiara di non aver mai avuto il pensiero di lasciare la scuola. I giovani individuano le motivazioni che li portano ad investire nel proprio percorso scolastico in maniera tuttavia generica e un po’ vaga. Considerano infatti la scuola come qualcosa di utile, di importante per il futuro, una chance per aprire le porte del mondo del lavoro, ma senza entrare in profondità nella riflessione. I giovani quindi percepiscono la scuola come qualcosa che può servire per la propria vita; questo pensiero però resta astratto e superficiale e non riesce a cogliere gli elementi che effettivamente possono giustificarne il senso. Questo fattore può risultare alquanto critico in un percorso di orientamento, inteso come processo che affianca il percorso di vita, dove gli aspetti di riflessività e di criticità del pensiero sono quanto mai centrali. La dimensione riflessiva gioca infatti un ruolo determinante nella costruzione dell’identità personale e professionale e nelle scelte formative e lavorative. È una competenza che va costruita nel tempo, attraverso attività che possano stimolare i ragazzi e le ragazze a riflettere sul proprio sé, sui propri progetti, sulla percezione delle proprie capacità e difficoltà (Batini, Zaccaria, 2000).

I dati mettono in luce come i ragazzi e le ragazze provenienti da Paesi terzi, mostrino una motivazione maggiore nel proseguire il loro percorso di studi rispetto agli altri gruppi di studenti. Essi dichiarano inoltre di essere spinti a proseguire il loro percorso scolastico sia perché lo considerano utile, ma anche per interesse e desiderio di conoscenza. Sembra quindi che questa fascia di popolazione studentesca, nonostante sia a maggior rischio di dispersione, abbia aspettative positive rispetto al percorso formativo, sia come chance per la propria vita futura ma anche per un desiderio di accrescere il proprio bagaglio di competenze. L’investimento positivo probabilmente deriva dal fatto di attribuire al percorso scolastico il valore di “trampolino” rispetto all’inserimento sociale nella comunità di accoglienza. Questo aspetto potrebbe tuttavia risultare contraddittorio rispetto alla comunicazione ambivalente che viene data ai giovani in merito alla scuola, dove da una parte si pensa alla scolarizzazione come al “motore della mobilità sociale”, ma dall’altra si insinua anche il dubbio rispetto alla sua utilità effettiva per la vita futura (Mehan, 1991, 1998; Suárez-Orozco et al., 2008).

Difficoltà nella sfera emotiva e relazionale, nell’utilizzare al meglio le proprie abilità metacognitive, il fatto di non sentire la scuola come significativa per la propria vita, costituiscono certamente dei fattori che possono mettere potenzialmente a rischio i giovani di abbandonano scolastico. L’orientamento dovrebbe dunque essere un percorso che aiuta i ragazzi a conoscere meglio se stessi, sia in termini di acquisizione di una maggior consapevolezza, sia in termini di saper rapportare sé stessi al mondo, lavorando su abilità cognitive, metacognitive, emotive e relazionali. Un percorso che al tempo stesso dovrebbe porre particolare attenzione anche a quei fattori che conducono i ragazzi a sviluppare un senso di inefficacia e di scarsa competenza. Il senso di inefficacia, come anche una bassa consapevolezza di sé, sono aspetti che incidono negativamente sulle scelte personali e che impediscono di realizzare un progetto di vita che sia realmente significativo e attinente con le proprie propensioni (Bandura, 1996; 2000; Margottini, 2019).

È interessante notare come i ragazzi e le ragazze ritengano che una delle competenze a cui la scuola dà più importanza sia la capacità di comunicazione nella lingua italiana. Questo aspetto potrebbe però risultare critico per i giovani con background migratorio che spesso iniziano il percorso scolastico senza una conoscenza della lingua del paese di accoglienza. L’apprendimento della lingua italiana è un percorso progressivo, che non riguarda solo l’aspetto cognitivo, ma che si intreccia anche con altre esigenze, che rientrano nella sfera emotiva e personale, fattori che sicuramente dovrebbero essere considerati a scuola.

Rispetto alle competenze che rientrano nelle soft skills, i ragazzi in generale ritengono che la scuola prenda in considerazione queste abilità, soprattutto in relazione alla capacità di essere autonomi e a quella

di studiare in maniera efficace. Invece, rispetto alla capacità di collaborare in gruppo, emerge come i giovani abbiano una diversa percezione in merito a questo fattore e che sono soprattutto i ragazzi UE a ritenere che la scuola valuti meno questa competenza. Questo aspetto non è certamente secondario: lavorare in maniera collaborativa richiede agli studenti di sviluppare molteplici abilità (come la socializzazione, la condivisione, la negoziazione dei conflitti e la condivisione di obiettivi e di responsabilità). Queste competenze sono individuate in letteratura tra i fattori protettivi di contrasto all'insuccesso e al fallimento scolastico, soprattutto per i giovani più a rischio e in condizione di vulnerabilità (Osterman, 2000).

Infine per una significativa percentuale di studenti e studentesse, la scuola non considera ulteriori competenze che invece sono significative nel loro percorso di vita. I giovani dunque riportano un'immagine della scuola a tratti ancora distante dal loro mondo, che non riesce del tutto a cogliere le loro inclinazioni e potenzialità e valorizzare pienamente le loro attitudini.

La scuola tuttavia dispone di strumenti che consentono la valorizzazione delle competenze trasversali in senso ampio (come ad esempio attraverso i PCTO). L'apprendimento esperienziale può infatti favorire la partecipazione attiva degli studenti e consentire anche una valorizzazione dei loro interessi e delle loro attitudini (Fedeli & Tino, 2017). Questi percorsi rappresentano dunque una possibilità formativa importante e richiedono al tempo stesso un ripensamento rispetto alla progettazione didattica, che deve dare spazio anche alle esigenze, alle richieste e ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze. Le progettualità dovrebbero dunque valorizzare il ruolo attivo degli studenti e delle studentesse nella costruzione del proprio percorso, legittimando il loro punto di vista e favorendo una riflessione profonda sul valore delle esperienze e il significato che esse possono assumere per il proprio progetto di vita.

5. Conclusioni

I giovani che si trovano in condizione di vulnerabilità, spesso incontrano nel loro percorso scolastico molti ostacoli che possono determinare una condizione di rischio di fallimento e di dispersione. La scuola dovrebbe mettere in campo azioni che vadano a sostenere questi ragazzi e ragazze, al fine di individuare i loro bisogni e attivare azioni mirate che sostengano il loro percorso soprattutto nei momenti di maggior criticità.

In quest'ottica i percorsi di orientamento diventano strumenti che possono aiutare i giovani non solo nello sviluppare al meglio le proprie competenze e potenzialità, ma anche ad acquisire una miglior conoscenza di sé stessi e ampliare la capacità di autoriflessione. Si tratta dunque di promuovere lo sviluppo personale in senso ampio, mettendo al centro non solo le competenze disciplinari, ma anche quelle trasversali che includono capacità metacognitive, emotive e relazionali.

Acquisire una maggior consapevolezza di sé significa anche sviluppare un concetto di sé nel futuro che sia effettivamente corrispondente ai propri interessi, inclinazioni e attitudini, evitando così scelte che potrebbero risultare sbagliate e condurre a situazioni di difficoltà. Questo percorso non può che essere centrato sulla valorizzazione delle differenze e dunque non può certo tradursi in percorsi standardizzati e uguali per tutti. Le esigenze infatti dei giovani sono differenti e possono richiedere un'attenzione particolare, soprattutto per quei ragazzi e ragazze che per motivazioni differenti possono incorrere nel corso della loro vita in momenti di particolare fragilità.

Trovare nella scuola un riconoscimento delle proprie competenze in senso ampio, potrebbe per molti giovani dare maggior significato ai loro percorsi formativi e farli sentire più vicini alle proprie reali inclinazioni. Per molti infatti, sono proprio le competenze che la scuola non valuta ad essere centrali nella propria vita ed incardinate nelle loro aspettative future. La scuola dunque dovrebbe chiedersi quali sono gli aspetti che i giovani incorporano nell'idea di sé nel futuro, integrarli e darne valore nella loro esperienza formativa, al fine di progettare percorsi di orientamento efficaci (Oyserman et al., 2002; 2004).

La motivazione che spinge i giovani a proseguire nel loro percorso scolastico, spesso appare vaga e non ben definita. Ne riconoscono l'utilità, ma senza comprenderne a fondo le ragioni. Legano spesso l'importanza della scuola alle prospettive lavorative future, come se l'aspettativa fosse quella di imparare a fare, piuttosto che imparare ad essere. Non tutti infatti riconoscono il valore della scuola come percorso di conoscenza di sé, come crescita personale, ma sembrano perlopiù rimandare ad un'idea di formazione come acquisizione di competenze procedurali che possano essere utili per trovare lavoro.

L'orientamento dovrebbe dunque lavorare con gli studenti e studentesse per rendere significativi proprio quegli aspetti del percorso formativo che possono aiutarli a migliorare la consapevolezza di sé e ampliare le proprie capacità riflessive e di pensiero critico, comprendendone il valore sia nel suo immediato che a lungo termine.

Nota bibliografica

- Bandura A. (1996). *Il senso di autoefficacia: aspettative su di sé azioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W. J. Perrig, A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (pp. 17-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Batini F., Benvenuto G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In G. Szpunar, P. Sposetti, A. Sanzo (eds.), *Narrazione e educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Batini F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.
- Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A., Ianes I. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Dweck C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- European Commission (2010). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile*. Bruxelles.
- Fedeli M., Tino C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frazier L. D., Hooker K. (2006). Possible selves in adult development: Linking theory and research. In C. Dunkel, J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: Theory, research and applications* (pp. 41-59). Hauppauge: Nova Publishers.
- Gordon J., Halász G., Krawczyk M., Leney T., Michel A., Peppe, D., Wiśniewski J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, No. 87, Center for Social and Economic Research (CASE), Warsaw.
- Heckman J. J., Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Hoyle R. H., Sherrill M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality*, 74, pp. 1673-1696.
- La Marca A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Margottini M. (2019). Autovalutazione e promozione di competenze strategiche per la scuola e per il lavoro. *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (1), pp. 309-322.
- Margottini M., Rossi F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), pp. 499-512.
- Markus H., Nurius P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione mondiale della sanità*. Trento: Erickson.
- Matteson M. L., Anderson L., Boyden C. (2016). «Soft skills»: A phrase in search of meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 16(1), pp. 71-88.
- Mehan H. (1991). The school's work of sorting students. In D. Boden, D. H. Zimmerman (eds.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 71-90). Cambridge: Polity Press.
- Mehan H. (1998). The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, 41, 4, pp. 245-269.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf.
- Miur (2019). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida* (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>.
- OECD (2018). *Education at Glance*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en.
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), pp. 323-67.

- Oyserman D., Fryberg S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. *Possible Selves: Theory, Research, and Applications*, 2, 4, pp. 17-39.
- Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, pp.130-149.
- Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), pp. 313–326.
- Paloma F. G., Damiani P., Ianes D. (2014). ICF, BES e didattica per competenze. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13 (3), pp. 258-277.
- Rao M.S. (2010). *Soft skills enhancing employability: Connecting campus with corporate*. New Delhi: International Publishing House.
- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.
- Save the Children. (2017). Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative in Italia. Retrieved from: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/futuropartenza>
- Serpieri R., Grimaldi E. (2013). *Che razza di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Suárez-Orozco M., Suárez-Orozco C., Todorova I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'Intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Thompson I. (2017). *Tackling Social Disadvantage Through Teacher Education*. London: Critical Publishing.
- Tino C., Grion V. (2019). Competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto. *Italian journal of educational research*, (22), pp. 243-270.
- Watty K., Jackling B., Wilson R.M. (2014). *Personal transferable skills in Accounting Education*. London: Routledge.



FOCUS

Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento

Lucrezia Silvaggi

Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences "Gabriele d'Annunzio" | University of Chieti and Pescara | lucrezia.silvaggi@alumni.unich.it

Choose and choose ourselves. For a Pedagogy of educational guidance

Abstract

In the wake of change that is a daily feature of societies, the theme of educational guidance represents a point of research and reflection always new. This imposes the need to ask specific questions about the future of guidance practices and related professionalism operating in the plurality of dedicated contexts. Finally, the choice to focus the reflection on a declination of educational guidance in universities that uses the approach of peer tutoring, drawing from a personal experience that has proved to be an opportunity for personal, collective and institutional dialogue.

Keywords

Lifelong and lifewide guidance, life project, pedagogy of educational guidance, interdisciplinarity, peer tutoring

La tematica dell'orientamento rappresenta uno spunto di ricerca e riflessione sempre nuovo, sulla scia del cambiamento che contraddistingue ormai quotidianamente la società in tutte le sue forme. Si impone così l'esigenza di porsi specifici interrogativi circa il futuro stesso delle pratiche orientative e delle relative professionalità operanti nella pluralità di contesti dedicati. La scelta, infine, di concentrare la riflessione su una declinazione dell'orientamento nei contesti universitari che utilizza l'approccio del peer tutoring, attingendo da una personale esperienza rivela opportunità di incontro e dialogo con se stessi, con l'altro, e con l'istituzione universitaria stessa.

Parole chiave

Orientamento permanente e trasversale, progetto di vita, pedagogia dell'orientamento, interdisciplinarietà, tutorato tra pari

1. Premessa

L'evoluzione dei modelli teorici e metodologici di orientamento e delle successive pratiche ha sempre risentito dello sviluppo delle società umane, influenzata dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali, che hanno interessato il susseguirsi delle epoche storiche.

Proprio sull'onda di tale tendenza trasformativa è andata affermandosi gradualmente una nuova consapevolezza sull'orientamento, come necessità esclusivamente professionale inizialmente, ma via via sempre più onnicomprensiva (Viglietti, 1988, pp. 20-24; Castelli, Venini, 2002, pp. 5-30; Di Fabio, 1998, pp. 9-16), per giungere oggi ad una dimensione permanente e trasversale, che coinvolge l'intero arco di vita del soggetto e si compie all'interno di una pluralità di contesti di vita, formazione e lavoro in un'ottica sistemica, divenendo parte integrante sì del processo educativo, ma anche e soprattutto azione di accompagnamento esistenziale alla costruzione autonoma e responsabile del proprio progetto di vita.

La recente approvazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza-PNRR può rappresentare in questo senso un'occasione concreta di rilanciare il tema, ponendolo in un'ottica generativa come strumento di consapevolezza comunitaria partendo dai contesti formali – menzionati nella Missione 4 – e di promozione dell'occupazione e della formazione professionale – citati nella Missione 5.

Lo scenario che si prospetta risulta quindi essere di grande impatto tanto per i soggetti-in-orientamento quanto per le professionalità che operano negli specifici contesti della scuola, dell'università, e del mondo delle professioni, che saranno necessariamente chiamati ad un aggiornamento professionale e formativo coerente con i cambiamenti in atto e con il rispettivo target di riferimento (Montesarchio, 2022, p. 2).

2. Chi ha il compito di orientare? Tra professione e professionalità

Lo scenario delle professioni orientanti è stato, e continua ancora oggi, ad essere molto variegato, contraddistinto da continui e profondi cambiamenti strutturali e disciplinari verificatisi nel corso dei vari periodi storici anche in ragione della graduale diversificazione epistemologica che ha interessato metodologie e relative pratiche, strutturate agli esordi con un approccio strettamente psicodiagnostico e/o di consulenza, per poi aprirsi verso nuovi panorami interpretativi di tipo sociologico, economico, e pedagogico (Gemelli, 1947, p. 26; Agazzi, 1966, p. 4). Riconsiderare oggi questi contributi interdisciplinari entro una visione integrata e globale significa offrire a ciascun soggetto la possibilità di intraprendere un vero e proprio percorso conoscitivo ed evolutivo, nel quale non limitarsi ad essere fruitore di un servizio, ma impegnarsi come protagonista attivo “nella ricerca mai conclusa di orientarsi” (Mura, 2005, p. 89).

Tutto ciò implica inevitabilmente l'apertura verso una duplice prospettiva di riflessione: da un lato definire il contributo che le singole discipline possano apportare in termini di strumenti concettuali e operativi specifici, di focus mirato sull'oggetto di studio, e al tempo stesso di visione sistemica del processo e di tutti gli attori coinvolti (utenti, operatori, territorio); e dall'altro la difficoltà nel determinare una chiarezza identitaria professionale, causata anche dall'assenza di albi professionali e titoli specifici per accedere alla professione.

A livello nazionale, infatti, i punti di riferimento normativi attualmente in vigore per la definizione delle professioni dell'orientamento sono fermi all'Accordo n. 136/CU-2014 tra Governo, Regioni ed Enti locali per la definizione di specifici standard e competenze professionali da parte degli operatori, determinate sulla base del relativo contesto e quindi funzione (educativa, informativa, di accompagnamento, di consulenza, di sistema) in corso di assolvimento¹.

In virtù della Riforma dell'orientamento presentata nel PNRR sopracitato, si prospetta imminente un superamento dell'obsolescenza normativa e un investimento sulla formazione dei professionisti, capace

1 Per le indicazioni precedenti far riferimento al Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente (2000, p. 19-20), e al Documento Verso un'ipotesi di profili professionali per un sistema territoriale di orientamento (ISFOL, 2003); Il Documento è stato distribuito in occasione del Convegno nazionale dell'ISFOL Orientare l'orientamento tenutosi a Roma l'8-9 maggio 2003, ed è stato presentato nelle due pubblicazioni: Grimaldi, (2003) e Grimaldi, Del Cimmuto, (2006, p. 21-69)

di assecondare le tendenze innovatrici, ed equipaggiare così le professionalità consolidate ed emergenti di specifici strumenti operativi sempre nuovi e dinamici, in grado di fronteggiare la situazione in costante mutevolezza in cui verte il nostro Paese, affiancando ciascun soggetto-in-orientamento nell'apertura verso un percorso di conoscenza personale tale da consentire lo sviluppo di nuove consapevolezze identitarie, dei propri talenti, delle proprie aspirazioni, e delle proprie potenzialità intrinseche.

2.1 *Educatori e Pedagogisti come professionisti dell'orientamento oggi*

Nell'ultimo decennio il dibattito sul riconoscimento professionale ha coinvolto attivamente il mondo accademico e le associazioni di categoria, che hanno lavorato in sincronia con l'intento di elaborare un riferimento chiaro per il consolidamento normativo delle professioni educative e dei relativi contesti di intervento (Iori, 2017, pp. 17-30; Iori, 2018, pp. 9-13).

Concentrando il focus sull'area specifica dell'orientamento, e procedendo all'analisi dei testi delle proposte di Legge presentate dal 2014 al 2017, emerge come fino al DDL.2443/2016 sia fatto chiaro riferimento al contesto e alle specifiche mansioni orientative dei professionisti dell'educazione, in particolare del pedagogo, mentre in seguito alla sintesi dei contenuti nei commi 594-601 della Legge di bilancio 2018, il contesto dell'orientamento viene assorbito e collocato entro la categoria dei servizi socio-educativi, e quindi ogni esplicita definizione viene meno, lasciata all'interpretazione degli interessati e delle interessate. Tale modifica, determinata da esigenze interne di tipo organizzativo e legislativo, insieme alla carenza di riferimenti normativi specifici per quanto riguarda l'esercizio della professione evidenziata in precedenza, concorre certamente a limitare in senso generale l'affermazione di un'identità professionale chiara e definita, e nello specifico la tutela e lo stesso accesso delle professioni educative entro questi contesti, contraddistinti oggi da una pluralità di figure e mansioni.

Sarebbe auspicabile, pertanto, il consolidamento consapevole delle interconnessioni tra le varie figure professionali, adeguatamente formate: "armonizzare gli interventi, perché tutti si sia orientati verso gli stessi obiettivi, pur arrivandoci da strade diverse e, quindi, attraverso percorsi e strumenti differenti. Tale dovrebbe essere il lavoro d'equipe: una connessione di sapienze e pratiche professionali" (Iori, 2018, p.56), realizzabile attraverso la creazione di una rete tra le professionalità e il territorio, di un sistema interdisciplinare di servizi capace di cogliere in primis quelli che sono i bisogni dei soggetti-in-orientamento ed agire di conseguenza: la psicologia per quanto riguarda la conoscenza di sé, del proprio contesto; la sociologia per quanto riguarda la cultura del lavoro, della complessità sociale, del cambiamento professionale; la pedagogia per quanto riguarda la progettazione, lo sviluppo di competenze (di base, specifiche, trasversali), l'apprendimento permanente, la costruzione di un progetto di vita; e l'economia per quanto riguarda lo sviluppo delle professioni, le tendenze del mercato del lavoro, e le competenze richieste dal nuovo scenario lavorativo in continuo divenire (Mancinelli, 2014).

Seguendo tale interpretazione, la presenza dei professionisti della Pedagogia nei contesti dell'orientamento non è affidata al caso, ma sostenuta e favorita da un solido bagaglio di conoscenze e competenze - tecniche, trasversali, progettuali, emotive, gestionali - proprio della professionalità educativa (Bleza, 2021, p. 46 e ss.), intenzionalmente diretta alla cura e al benessere della persona in ottica permanente. In questo senso si consolida il nesso tra la sfera formativa e la sfera orientativa, in quanto "entrambi si pongono nella direzione della costruzione integrale e integrata della persona" (Loiodice, 1998, p. 22), e l'orientamento stesso è processo e percorso di formazione, tale nel momento in cui mette al centro la persona, la sua valorizzazione, lo sviluppo di un bagaglio di competenze riflessive e meta-riflessive utili per gestire l'innumerabile varietà di scelte che quotidianamente ci si ritrova a fronteggiare nell'orizzonte dell'incertezza e del cambiamento (Montedoro, Zagardo, 2003, p.10). Restano allora valide le affermazioni "educare è orientare" (Braido, 1954, p. 3) e "orientare è educare" (De Pieri, 2012, pp. 53-54): la prima procede in due direzioni, da un lato significa guidare e accompagnare la persona nel suo percorso di crescita, sviluppo e realizzazione personale di un progetto di vita e dall'altro è una base, un sostegno per il potenziamento delle qualità individuali che consentono di affrontare positivamente le sfide della vita, dello studio e del lavoro, così da poter realizzare le proprie aspirazioni e trovare il proprio posto nel mondo; la seconda affermazione evidenzia come non si tratta soltanto di aiuto e supporto alla persona a conseguire importanti traguardi di sviluppo e realizzazione, ma rappresenta il personale modo con cui ciascuno sceglie di condurre

la propria esistenza seguendo un progetto di vita e sviluppandolo secondo le direzioni più adeguate e funzionali.

Attraverso la prospettiva presentata, si desume come l'orientamento oggi non costituisca più un elemento aggiuntivo al processo di formazione del soggetto, anzi assuma i caratteri di educazione ad un processo permanente – intenzionale, sistemico, integrato, narrativo (Dato, Montalbetti, 2016, p. 564) – di scelta esistenziale, da intendere come azione consapevole e responsabile col quale il soggetto si auto-orienta, imprimendo una direzione di senso dinamica e in divenire alla propria esistenza, proiettata verso il possibile (Simeone, 2002, pp.100, 103; Girotti, 2006, p.77; Mura, 2005, p. 90).

3. Un'esperienza di orientamento alla scelta universitaria: il tutorato studentesco tra pari

La pratica del tutorato universitario, ai sensi della L.341/1990 art.13, risulta oggi uno strumento funzionale a disposizione degli Atenei per assicurare agli studenti e alle studentesse un'adeguata forma di accompagnamento e assistenza di carattere formativo, dal momento della scelta accademica fino al completamento del corso di studi e quindi l'ingresso nel mondo del lavoro, non limitata alla sola fruizione passiva di informazioni di carattere burocratico, ma capace di stimolare la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti. La scelta di utilizzare tale pratica nei contesti universitari scaturisce proprio dalla consapevolezza di come ognuno sia portatore di una storia personale e formativa originale, costruita lungo tutto il percorso scolastico precedente e che entrerà in gioco, in modo non sempre evidente, con l'avvio del percorso di studi universitario. In quel momento, infatti, la situazione che ci si troverà ad affrontare all'interno del nuovo contesto accademico sarà molto complesso: capacità di auto-organizzazione, pianificazione e progettualità, assenza di un gruppo classe definito e di riferimento, differenti rapporti con i docenti e cambiamento di approccio allo studio, nuovi parametri di valutazione e di misurazione delle performance e dei risultati (Annovazzi et al, 2018, p. 203). Tutto ciò posiziona la matricola in un modo totalmente nuovo nei confronti sia dell'istituzione sia di se stesso, e mostra come quotidianamente si imponga il bisogno di un sostegno alla motivazione e all'apprendimento tale da contrastare l'abbandono e perseguire la costruzione efficace del proprio percorso accademico, nonché il potenziamento delle dinamiche relazionali e comunicative e di conseguenza di un approccio più funzionale al problem solving (La Rocca, 2012, p. 300).

Rispetto alla doppia declinazione della pratica in tutoring (interazione tra docente-tutor e componente studentesca) e peer tutoring (interazione tra studente-tutor e componente studentesca), quest'ultima rappresenta per gli studenti e le studentesse coinvolti un'occasione di *cooperative learning*, contraddistinta da reciprocità e intenzionalità dello scambio relazionale, e in particolare per il tutor un'opportunità di *learning by teaching* (Topping, 1994, 1996, 2005; Da Re, 2017, p. 77) che concorre allo sviluppo e al potenziamento reciproci di specifiche competenze trasversali di tipo relazionale, comunicativo, gestionale, spendibili a livello accademico, personale e professionale (Lippitt, 1976; Baudrit, 2000; Calciano et al., 2022, p. 46).

3.1 La ricerca: il Tutorato studentesco nel DiSFiPEQ dell'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

All'interno del Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche, ed Economico-Quantitative, con l'obiettivo di affiancare gli studenti e le studentesse nelle eventuali problematiche di natura burocratica che possono minare il sereno svolgimento della carriera accademica, sono state implementate specifiche attività di orientamento e tutorato in prospettiva di peer tutoring.

Nello specifico, sono tre le tipologie di attività, che afferiscono ad altrettante aree istituzionali e normative:

1) Avviso di selezione Dipartimentale.

La regolamentazione vigente consente ai singoli Dipartimenti e alle rispettive sezioni interne di erogare, tramite avviso di selezione periodico, un numero di assegni proporzionati ai fondi disponibili e al numero di iscritti/e, riservati a studenti e studentesse meritevoli dei Corsi di Laurea Magistrale. Dopo il colloquio per determinare il possesso dei requisiti, i/le Tutor selezionati/e svolgono specifiche mansioni di affianca-

mento e assistenza alla componente studentesca secondo i tempi previsti dallo stesso Bando di selezione, e secondo le modalità concordate con i Referenti.

Nel corso dei vari anni accademici, tempi, modalità, e anche luoghi di svolgimento hanno subito aggiornamenti e implementazioni sulla base delle esperienze pregresse e delle necessità situazionali.

2) Progetto POT6LabOr.

Con l'avvio da parte del MIUR dei Piani di Orientamento e Tutorato (POT) ai sensi del D.M.1047/2017, in estensione dei PLS (Piani per le Lauree Scientifiche), è stato possibile predisporre una nuova organizzazione delle attività secondo nuclei tematici disciplinari ed un coinvolgimento di più corsi di laurea in sinergia, perseguendo l'obiettivo di sviluppare una rete territoriale formativa capace di sostenere una scelta consapevole del percorso universitario, attraverso un potenziamento del dialogo e della collaborazione, nonché una partecipazione attiva contro la dispersione e l'abbandono.

Nel 2018 l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara è entrata a far parte degli atenei partner di uno dei progetti POT, il "POT6LabOr, il laboratorio dei saperi umanistici. La rete di orientamento, tutorato e opportunità tra Università, Scuola, Aziende", presentato dall'Università degli Studi di Salerno, con l'obiettivo di potenziare le attività di orientamento e tutorato all'interno dell'ateneo capofila e nella rete delle università partner. Con l'approvazione ufficiale del POT6LabOr, i singoli atenei hanno emanato gli avvisi di selezione nei Dipartimenti afferenti alle classi di laurea coinvolte (L-1, L-3, L-5, L-10, L-20, L-42), procedendo quindi al colloquio secondo specifici criteri di merito degli studenti e delle studentesse Tutor che avrebbero poi svolto le attività coerenti con gli obiettivi di progetto (attività di sportello, supporto all'orientamento in itinere, creazione di specifici prodotti in formato cartaceo e/o digitale successivamente condivisi con tutte le università partner sull'apposita piattaforma Moodle).

Prima di intraprendere ufficialmente le attività, il progetto ha visto l'organizzazione e lo svolgimento del corso di formazione per i/le Tutor "Formarsi per crescere e far crescere", svolto dal 4 al 6 settembre 2019 nella sede dell'ateneo capofila. Il corso ha previsto una formazione teorica e metodologica, test di ingresso, attività di monitoraggio in itinere, valutazione e autovalutazione finali mediante specifiche griglie costruite in base a opportuni indicatori, tutti strumenti preziosi per consentire ai/alle Tutor uno svolgimento consapevole delle successive attività di affiancamento e supporto agli studenti e alle studentesse.

3) Attività di collaborazione studentesca 150 ore.

Con l'istituzione delle attività a tempo parziale in ambito universitario, ai sensi della L.390/1991 art.13 e del D.Lgs. 68/2012 art.11, è stata offerta agli studenti e alle studentesse un'opportunità formativa da svolgersi nel contesto universitario, partecipando ad attività connesse al buon funzionamento dei singoli Atenei.

L'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara disciplina le iniziative di collaborazione studentesca tramite apposito Regolamento e attraverso l'emanazione di specifici Bandi di selezione periodici. In particolare, la situazione emergenziale ha richiesto la specifica conversione delle attività in modalità telematica; pertanto, a partire dal 3 marzo 2021 all'interno del DiSFiPEQ tali iniziative di collaborazione studentesca sono state definite come "orientamento e tutorato in ingresso e in itinere", ed hanno visto l'utilizzo della piattaforma Microsoft Teams come spazio di incontro, dialogo e confronto tra e con la componente studentesca.

3.1.1 Il questionario

Al fine di analizzare le rispettive aree e tipologie sopracitate è stato costruito un questionario semi-strutturato somministrato in modalità telematica agli studenti e alle studentesse Tutor che hanno aderito su base volontaria alla ricerca e che hanno svolto le attività dal 2018 al 2021, in alcuni casi in più di una delle tre aree o con mandati multipli.

Le adesioni totali sono state 8, di cui 7 mandati con Avviso di selezione dipartimentale, 1 mandato con Progetto POT6Labor, e 3 mandati nell'ambito delle Attività di collaborazione studentesca 150 ore.

Il questionario è diviso in tre sezioni:

- Formazione iniziale, inerente alle pratiche formative antecedenti all'inizio delle attività di tutorato nonché, qualora non vi fossero, la necessità della loro introduzione, gli attori coinvolti, il grado di utilità e soddisfazione;
- Valutazione e autovalutazione, inerente agli strumenti a disposizione, da un lato per la valutazione finale da parte degli utenti, e dall'altro di autovalutazione da parte degli stessi Tutor, con specifico riguardo sulle tipologie, e qualora non vi fossero, la necessità della loro introduzione;
- Svolgimento delle attività, inerente alle mansioni svolte e le relative modalità di assistenza, le specifiche conoscenze, abilità e competenze richieste per l'incarico, nonché le motivazioni alla base della candidatura e un feedback sull'esperienza.

Di seguito si riporta la traccia del questionario (Tab.1) e l'elaborazione dei dati.

A		Formazione iniziale				
A1	Prima di intraprendere le attività, hai ricevuto ore di formazione teorica iniziale?	Sì	No			
A2	Se sì, da parte di quali figure?	Referenti di area	Professionisti specializzati, durante appositi incontri			
A3	Se sì, indica il grado di soddisfazione	1	2	3	4	5
A4	Se no, credi debbano essere introdotte?	Sì	No			
A5	Motiva la tua risposta precedente.					
A6	Durante il primo periodo sei stato affiancato/a nello svolgimento delle attività?	Sì, da parte dei/delle Tutor precedenti	No	Sì, dai Referenti di area		
A7	Se sì, indica il grado di utilità dell'affiancamento	1	2	3	4	5
A8	Motiva la tua risposta precedente					
A9	Se no, credi debbano essere introdotte?	Sì	No			
B		Valutazione e Autovalutazione				
B1	Hai avuto a disposizione strumenti di autovalutazione in itinere?	Sì	No			
B2	Se sì, quali?	Scheda di valutazione	Questionario	Diario degli eventi di apprendimento		
B3	Se no, credi vadano introdotti?	Sì	No			
B4	Hai avuto a disposizione strumenti per la valutazione del servizio da parte degli utenti?	Sì	No			
B5	Se sì, quali?	Questionario di valutazione in formato cartaceo,	Questionario di valutazione in formato digitale (es. Moduli Google)	Incontri periodici con gli studenti e i Referenti		
B6	Se no, credi vadano introdotti?	Sì	No			
B7	Motiva la tua risposta precedente					
C		Svolgimento delle attività				
C1	Quali motivazioni ti hanno spinto a candidarti per l'incarico?	Interesse verso una nuova esperienza, , ,	Volontà di metterti in gioco	Opportunità professionale	Occasione per contribuire alle spese personali e di studio	Interesse verso la tipologia di attività, anche in vista del futuro lavorativo
C2	Quali attività specifiche hai svolto?					
C2.1	Orientamento in ingresso con le scuole secondarie (in presenza o da remoto)	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.2	Orientamento in ingresso con le matricole (presentazione dell'offerta formativa e dei relativi sbocchi occupazionali, etc..)	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.3	Assistenza allo studente nella lettura/interpretazione dei documenti burocratici (bandi, regolamenti vari)	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.4	Assistenza allo studente nello svolgimento di procedure burocratiche o di carriera.	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.5	Mediazione tra lo studente e gli uffici (es. Segreterie).	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.6	Mediazione tra lo studente e i docenti	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.7	Supporto didattico nella preparazione degli esami.	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

C2.8	Supporto personale ed emotivo	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.9	Produzione di materiale pubblicitario/divulgativo.	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C2.10	Organizzazione di eventi e/o iniziative di orientamento.	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C3	Attraverso quali canali hai fornito assistenza a studenti e studentesse?	Ricevimento in ufficio	Ricevimento telematico su piattaforma Microsoft Teams	Telefono personale	Email istituzionale	Social (Whatsapp; Facebook)
C4	Quali elementi sono stati necessari per lo svolgimento del tuo ruolo?					
C4.1	Conoscenza pregressa dell'apparato burocratico e delle normative	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.2	Conoscenza dell'offerta formativa dei Corsi	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.3	Abilità comunicative	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.4	Competenze informatiche e digitali	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.5	Attitudine al problem solving	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.6	Empatia e ascolto attivo	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.7	Abilità di mediazione	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.8	Lavoro in Team	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C4.9	Leadership	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre
C5	Se potessi tornare indietro nel tempo, sceglieresti nuovamente di intraprendere l'attività di Tutorato studentesco?	Sì	No			
C6	Hai consigliato/consigliaresti questa esperienza ad altri studenti e studentesse?	Sì	No			
C7	Motiva la tua risposta precedente.					

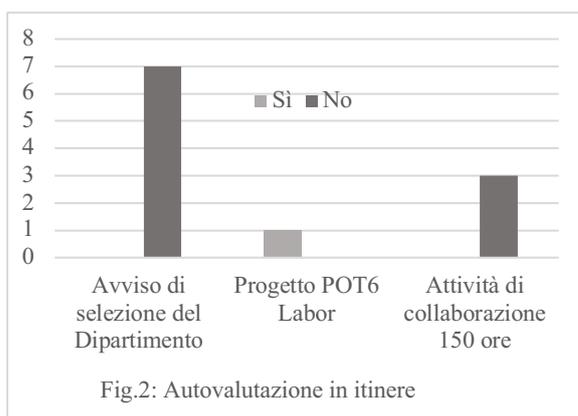
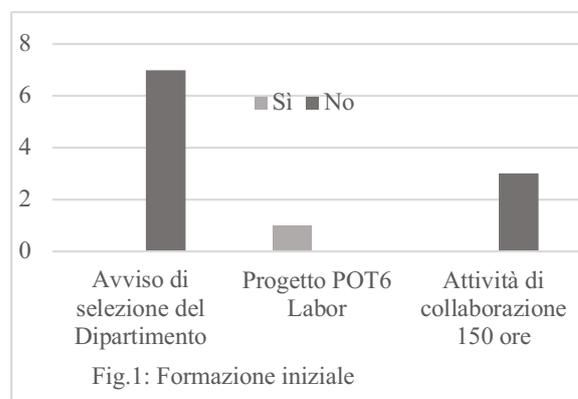
Tab1. Traccia del questionario somministrato ai/alle Tutor

Formazione iniziale.

Dalla comparazione dei dati raccolti si evince come una formazione iniziale teorica, metodologica, e operativa (Fig.1) sia stata erogata esclusivamente all'interno del Progetto POT6 Labor, da parte di professionisti specializzati durante appositi incontri organizzati dall'Università di Salerno prima di intraprendere le attività; inoltre è emersa la funzionalità dell'affiancamento iniziale da parte dei/delle Tutor precedenti, che rispecchia fedelmente l'approccio del peer tutoring citato in precedenza. Considerati anche i *desiderata* riportati dagli studenti e dalle studentesse Tutor, sarebbe auspicabile l'introduzione universale di un percorso di formazione, in modo tale da equipaggiarli/e di un bagaglio teorico-pratico solido, che possa guidarli/e in uno svolgimento funzionale e soprattutto consapevole delle attività, a beneficio personal-professionale ma soprattutto degli utenti che usufruiranno del servizio in ateneo.

Valutazione e autovalutazione.

Dalla comparazione emerge come siano stati adottati strumenti di autovalutazione in itinere (Fig.2) esclusivamente all'interno del Progetto POT6 Labor. Visti i *desiderata* riportati sarebbe auspicabile l'introduzione omogenea di tali strumenti, in modo tale da consentire un monitoraggio costante dell'andamento delle attività, in termini di efficacia del servizio e competenze perso-



nali apprese, nonché consapevolezza dei punti migliorabili in un'ottica di riprogettazione futura delle modalità di lavoro.

In merito agli strumenti di valutazione finale consistenti nei questionari in modalità cartacea e digitale (Fig. 3) emerge un utilizzo omogeneo eccetto per un caso nel tutorato con avviso di selezione dipartimentale – motivato dal fatto che il questionario in oggetto sia stato istituito formalmente, in un'ottica migliorativa del servizio, dal mandato successivo – mentre è evidente come non siano stati utilizzati all'interno delle attività 150 ore. Considerati anche i desiderata riportati dai/dalle Tutor, sarebbe auspicabile l'introduzione definitiva di tali strumenti, per consentire di ricevere un feedback continuo da parte degli utenti che si rivolgono al servizio, capace di evidenziare eventuali criticità e punti di miglioramento futuro.

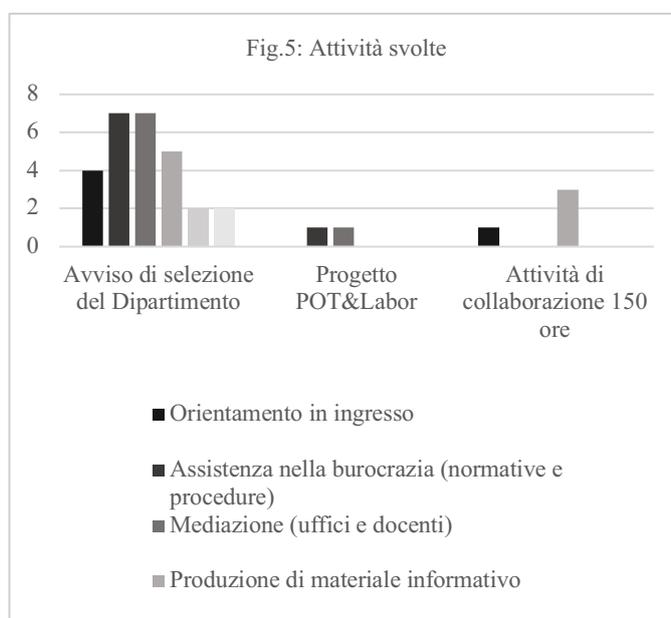
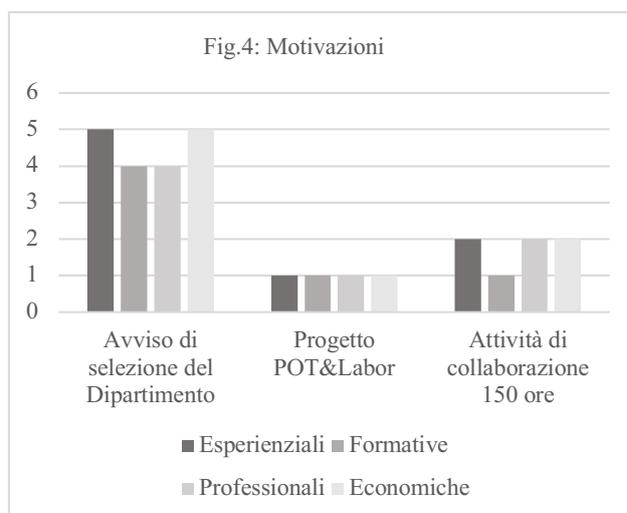
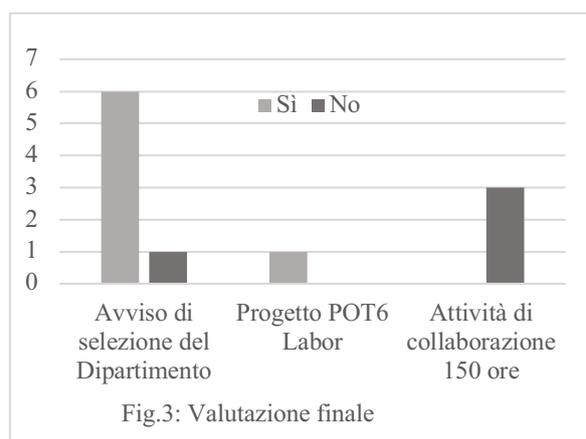
Svolgimento delle attività.

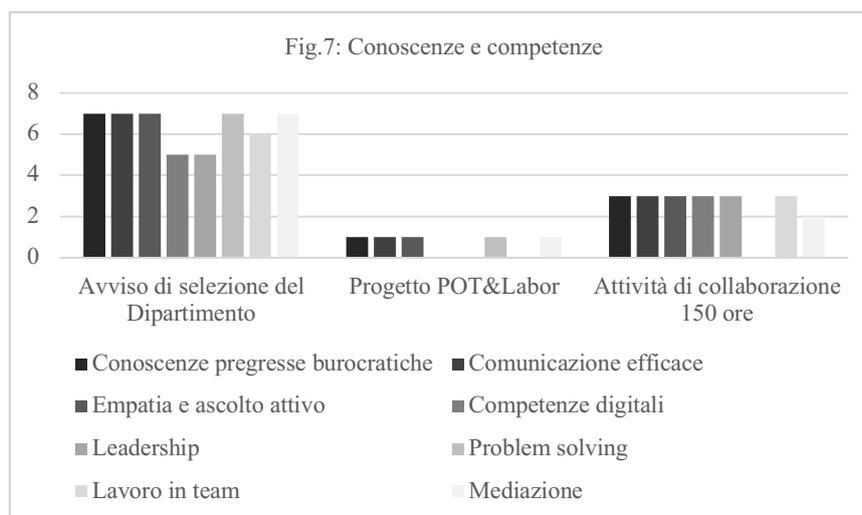
Per quanto concerne le motivazioni alla base della candidatura (Fig. 4) sono risultate essere di natura esperienziale, legata alla volontà di intraprendere un'attività nuova e quindi mettersi in gioco; formativa, legata ai possibili apprendimenti derivanti dallo svolgimento dell'attività stessa; professionale legata all'opportunità di intraprendere un percorso lavorativo e al tempo stesso sperimentare lo specifico contesto in vista di un futuro professionale; economica, legata alla volontà di contribuire autonomamente alle spese personali e di studio.

Le attività svolte (Fig. 5) hanno riguardato principalmente l'assistenza degli studenti e delle studentesse da un lato nella realizzazione pratica delle procedure burocratiche di carriera, e dall'altro nella lettura e nella comprensione dei principali documenti relativi alla carriera universitaria (bandi, regolamenti, indicazioni), e altresì una forma di mediazione con gli uffici, e una produzione di materiale informativo da utilizzare durante le iniziative di orientamento.

Le suddette attività sono state espletate utilizzando i diversi canali di contatto a disposizione (Fig. 6), che hanno subito modifiche e implementazioni nel corso dei diversi mandati sulla base delle esperienze pregresse e della situazione pandemica, che ha visto la conversione totale delle attività intraprese a partire da marzo 2020 esclusivamente in modalità telematica.

Infine, in merito alle specifiche conoscenze, abilità e competenze richieste e apprese per l'incarico (Fig. 7), si sono rivelate inerenti soprattutto al panorama relazionale e comunicativo, nonché ad una conoscenza pregressa del sistema universitario anche dal punto di vista della burocrazia e dell'offerta formativa dei Corsi coinvolti.





3.1.2 Il punto di vista dei Tutee

Per avere un quadro più omogeneo globale esaustivo in merito alle attività di tutorato studentesco si è reputato opportuno esaminare anche il punto di vista dei/delle Tutee della sezione di Filosofia e Pedagogia attraverso un questionario semi-strutturato somministrato in modalità telematica su base volontaria, di cui si riportano i dati nella consapevolezza che il campione è parzialmente rappresentativo dell'intero bacino di utenza coinvolto, in quanto non tutti gli studenti e le studentesse che hanno usufruito del servizio hanno preso parte all'indagine.

Le adesioni totali sono state 40, di cui 6 iscritti/e al Corso di Laurea interclasse in Filosofia e Scienze dell'Educazione classe L-5; 12 iscritti/e al Corso di Laurea interclasse in Filosofia e Scienze dell'Educazione classe L-19; 4 iscritti/e al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Filosofiche LM-78; 18 iscritti/e al Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche LM-85.

Attraverso il questionario è stato possibile evidenziare le motivazioni principali alla base dell'accesso al servizio, la formatività del rapporto di peer tutoring in ottica di contrasto al drop-out e sviluppo di competenze, il ruolo del tutor tra desiderata e realtà, il feedback costruttivo sul servizio.

Di seguito si riporta la traccia del questionario (Tab. 2) e l'elaborazione dei dati

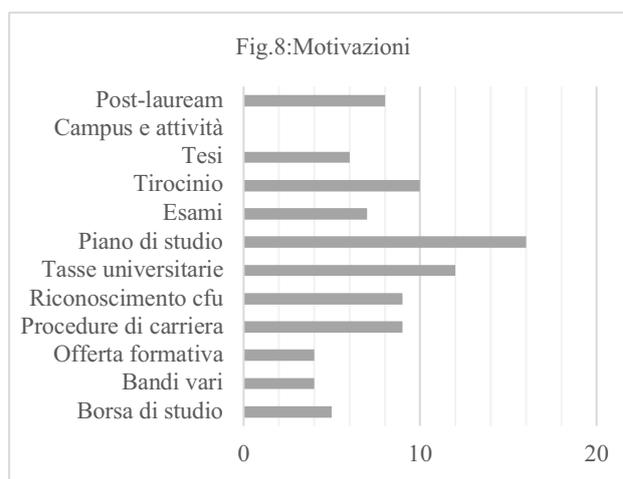
1	A quale corso di studio sei iscritto/a?	Corso di Laurea interclasse in Filosofia e Scienze dell'Educazione (Filosofia L-5)	Corso di Laurea interclasse in Filosofia e Scienze dell'Educazione (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)	Corso di Laurea Magistrale in Scienze Filosofiche (LM-78)	Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche (LM-85)		
2	Per quale ragione ti sei rivolto/a al servizio di tutorato studentesco? (Anche più di una risposta)	Per il bando ADSUCh (borsa di studio, alloggio, servizio mensa, ecc.)	Per i bandi UniCh (es. Erasmus+, mobilità strutturata per Mainz, ecc.)	Per l'offerta formativa dei Corsi di Studio (caratteristiche, sbocchi lavorativi, ecc.)	Per chiarimenti sulle procedure di immatricolazione/iscrizione, passaggio di corso, trasferimento	Per chiarimenti sul riconoscimento crediti/ abbreviazioni di corso (es: acquisizione duplice laurea L5 e L19)	Per chiarimenti sulle tasse universitarie (ISEE, esoneri per merito o reddito, ecc.)
		Per suggerimenti nella compilazione del piano di studio online (scelta degli esami utili per le classi di concorso A18 e A19, PeF24, ecc.)	Per chiarimenti sulla prenotazione e/o verbalizzazione esami	Per informazioni sul tirocinio (modulistica, sedi, iter, relazione finale, contatti dei referenti, ecc.)	Per informazioni sulla tesi (scadenze, sedute di laurea, ecc.)	Per informazioni su campus e città (orario strutture, trasporti, assistenza medica per fuori sede)	Per chiarimenti su PeF24, Master, Concorsi pubblici (scuola secondaria, graduatorie, ecc.)
3	Indica il grado di accordo con le seguenti affermazioni						
3.1	L'attivazione periodica del servizio di Tutorato è pubblicizzata adeguatamente sul sito di Dipartimento.		Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.2	Il servizio di Tutorato è essenziale per assicurare a studenti e studentesse un percorso accademico sereno.		Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.3	Il servizio di Tutorato è superfluo.		Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo

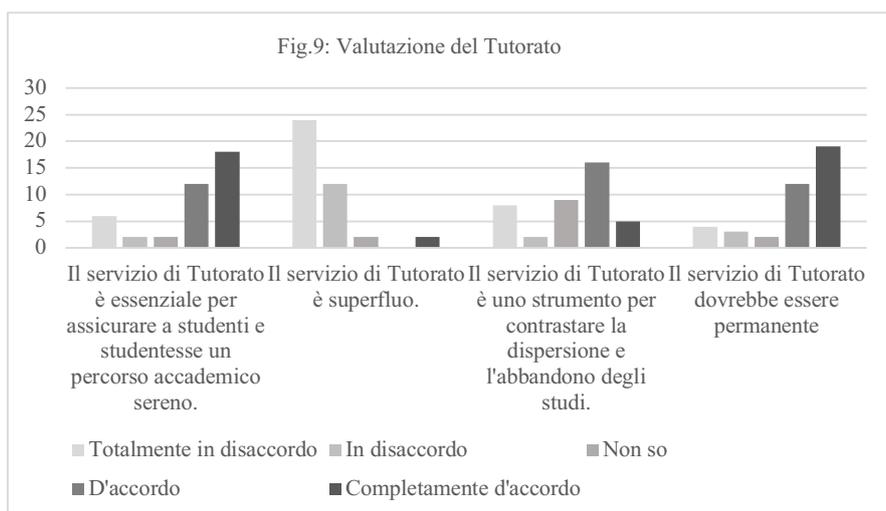
3.4	Il servizio di Tutorato è uno strumento per contrastare la dispersione e l'abbandono degli studi.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.5	Il servizio di Tutorato dovrebbe essere permanente.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.6	Il Tutor si sostituisce allo studente nello svolgimento delle procedure.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.7	Il Tutor supporta lo studente nello svolgimento delle procedure.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.8	Il Tutor è una figura di mediazione con la burocrazia.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.9	Il Tutor supporta lo studente anche dal punto di vista personale ed emotivo.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.10	Il Tutor si occupa di supporto didattico e assistenza nella preparazione degli esami.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.11	Il confronto con il Tutor è stata un'occasione di apprendimento.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.12	Mi sento più a mio agio a parlare con un tutor perchè è un'interazione alla pari, tra quasi coetanei.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.13	Dopo essermi rivolto/a al servizio di Tutorato mi sono sentito più confuso/a di prima sulla questione presentata.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.14	Dopo essermi rivolto/a al servizio di Tutorato mi sono sentito/a più sicuro/a nel muovermi nella burocrazia.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.15	Dopo essermi rivolto/a al servizio di Tutorato ho provato a gestire questioni burocratiche successive in maniera autonoma.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo
3.16	Il confronto con il Tutor è stata un'esperienza formativa.	Totalmente in disaccordo	In disaccordo	Non so	D'accordo	Completamente d'accordo

Tab.2. Traccia del questionario somministrato ai/alle Tutee

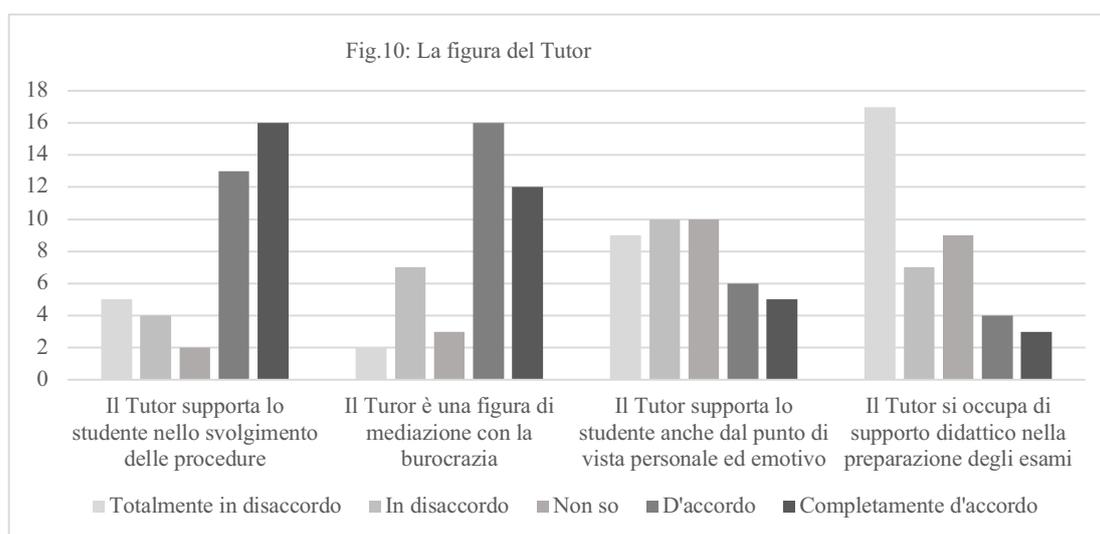
Dall'elaborazione dei dati è emerso come la maggior parte delle richieste (Fig. 8) del campione abbia riguardato la compilazione di un piano di studio adeguato e funzionale in vista di specifici percorsi professionali (classi di concorso, insegnamento nella scuola secondaria, ecc.), nonché l'assistenza nel chiarimento delle dinamiche riguardanti il sistema contributivo, le attività di tirocinio che nel periodo emergenziale hanno subito un rinnovamento strutturale e operativo, e infine le procedure di carriera (immatricolazioni, rinnovi, passaggi, abbreviazioni, ecc.).

Un importante elemento riguarda l'accoglienza positiva del servizio di Tutorato da parte di coloro che ne hanno usufruito (Fig.9). In particolare, il tutorato viene considerato un'iniziativa utile per assicurare uno svolgimento sereno della carriera universitaria, nonché uno strumento valido per contrastare l'eventuale abbandono degli studi. In questo senso, si auspica un'assunzione dal carattere permanente del servizio, in modo tale da offrire un'assistenza e un accompagnamento dal carattere lineare e continuativo, privo delle interruzioni che invece si sono verificate nel corso dei vari anni accademici alla scadenza singoli mandati.

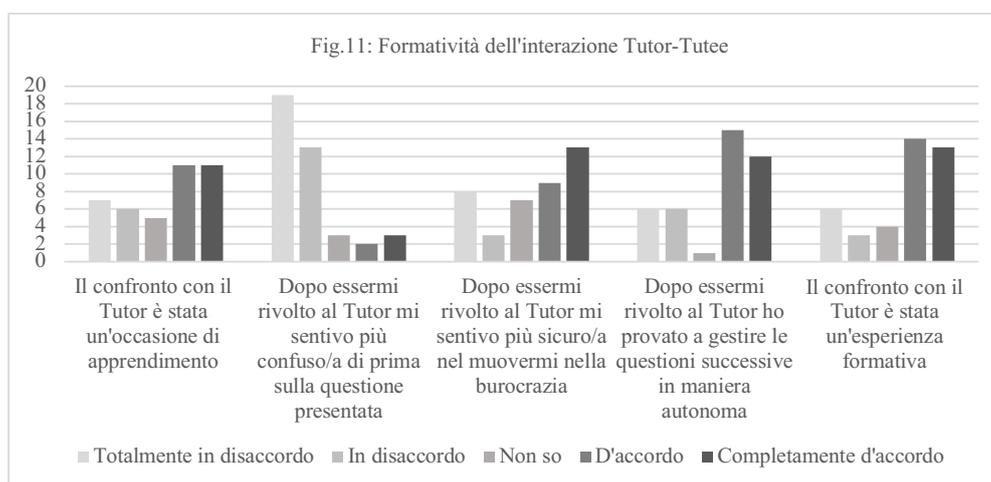


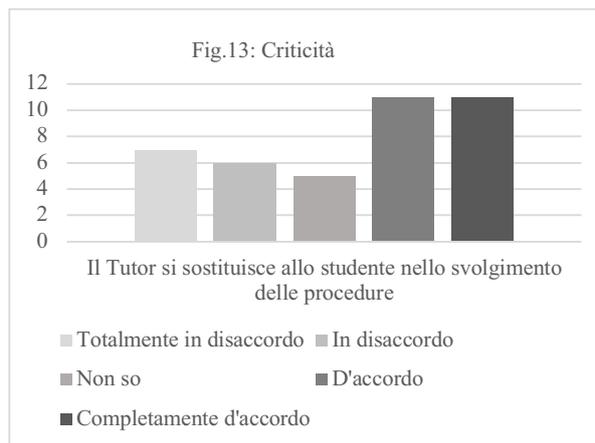
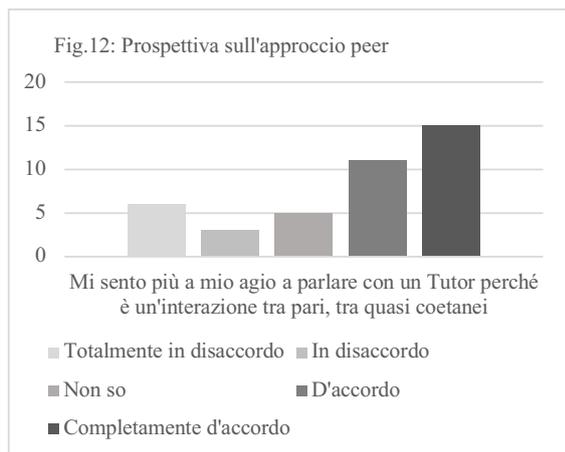


In merito alla figura del Tutor (Fig. 10), viene considerata come mediatore con la burocrazia, capace appunto di offrire un accompagnamento nell'espletamento delle varie procedure burocratiche e in alcuni casi anche un supporto di tipo personale, che necessita di adeguate competenze relazionali e comunicative (empatia, ascolto non giudicante, ecc..).



L'interazione tra Tutor e Tutee (Fig.11) si è quindi rivelata un'occasione di apprendimento, nonché un'esperienza formativa in termini di contenuti appresi, ma anche e soprattutto di acquisizione di maggior sicurezza nell'interfacciarsi al panorama spesso complesso e oscuro della burocrazia, fino ad arrivare, nella migliore delle ipotesi, al raggiungimento di un'autonomia decisionale e gestionale, che in termini più generali si traduce nell'acquisizione e nel potenziamento di specifiche competenze trasversali spendibili anche al di fuori dello specifico contesto universitario.





Infine, il carattere peer assunto dal servizio di tutorato è sicuramente un ulteriore punto a favore (Fig. 12), in quanto gli studenti e le studentesse sono spesso più propensi a condividere dubbi e necessità con un collega o un coetaneo rispetto a specifiche figure istituzionali che si occupano delle varie questioni.

La principale criticità riscontrata afferisce all'area dell'autonomia e dell'informazione: è stata riscontrata una confusione diffusa – determinata da cattiva informazione o interesse minimo da parte dell'utenza – sul ruolo e sulla funzione effettiva della figura del Tutor, con la tendenza a considerarla in alcuni casi potenziale sostituta nell'espletamento concreto delle procedure e non come una figura di mediazione, assistenza e accompagnamento all'autonomia.

4. Riflessioni conclusive

Ampliando il punto di vista sullo scenario presentato, è possibile ipotizzare che i benefici di tali pratiche non investano soltanto Tutor e Tutee ma anche il sistema universitario stesso (Biasin, 2018, p.156), in quanto l'erogazione di servizi specifici a beneficio della componente studentesca può concorrere anche alla garanzia della qualità delle politiche accademiche: non si tratta quindi di fornire passivamente informazioni ma di creare spazi aperti di dialogo, confronto, e condivisione per affiancare studenti e studentesse nella costruzione del proprio percorso (Pignallberi, 2018, p.96). Viste queste premesse, e considerato il valore strettamente pedagogico delle pratiche di tutorato, è auspicabile per gli Atenei il rafforzamento delle attività e del relativo monitoraggio, nonché la progettazione continua di orizzonti di intervento, in modo tale da intercettare tempestivamente le necessità della componente studentesca e rispondervi con iniziative adeguate.

Concentrando poi il focus sulle specificità emerse dagli spunti teorici e nella ricerca sul campo, gli elementi evidenziati lasciano aperta un'importante riflessione in merito alla professionalità necessaria per orientare, e a come tali figure non abbiano lo scopo di accompagnare la persona in ogni suo passo, altrimenti si entrerebbe in palese contraddizione con il reale fine, cioè quello di intercettare il bisogno di sostegno quando e laddove si presenti e soprattutto di contribuire alla crescita, all'autonomia e all'acquisizione di una consapevolezza di sé e del proprio potenziale solida e duratura.

In tal senso risulta congeniale l'accostamento epistemologico alla Pedagogia ed emerge la polarità tanto cara all'educativo tra vicinanza e lontananza, tra quella prossimità necessaria per poter fare insieme e la giusta distanza per lasciare l'altro essere, conoscere, costruire se stesso e il proprio progetto di vita (Augelli, 2018, p.151; Cunti, 2018; Mapelli, 2018, pp.140-141). Ma tutto ciò non è mai unidirezionale, vive nella dimensione dell'incontro con l'altro nella reciprocità: "si tratta di un movimento di natura etica, a seguito del quale si agisce nella consapevolezza che toccare l'altro non significa solo dirgli 'io sono con te', ma implica anche comunicare a lui e davanti al mondo 'io sono come te'" (Iori, 2018, p.137).

Nota bibliografica

- Agazzi A. (1966). Educazione integrale e orientamento. *Rivista di psicologia applicata*, II, 5, pp. 3-12.
- Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U., Zuccoli F. (2018). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *CQIA- Formazione Persona Lavoro, Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25, pp. 201-208.
- Augelli A. (2018). Nella mia fine è il tuo inizio: il legame paradossale. In Iori V. (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp.147-164). Trento: Erickson.
- Baudrit A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique? *Revue Française de Pédagogie*, 132, pp. 125-153.
- Biasin C. (2018). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università. *CQIA- Formazione Persona Lavoro, Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25, pp.149-157.
- Blezza F. (2021). *Il Pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: ETS.
- Braido P. (1954). Educare è orientare. *Orientamenti Pedagogici*, 1, p. 3.
- Calciano V, Pincirolì S., Rigamonti A. (2022). Orientatori in formazione e in ricerca: pratiche sistemiche di peer education tra scuola e lavoro. *Attualità Pedagogiche*, 4, 1, pp. 43-53.
- Castelli C., Venini L. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli, e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2018). Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche. *CQIA- Formazione Persona Lavoro, Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25, pp.19-25
- Dato D., Montalbetti K. (2016). L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca. In L. Dozza, S. Ulivieri, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp.562-566). Milano: Franco Angeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Pieri S. (2012). *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Di Fabio A. (1998). *Psicologia dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Gemelli A. (1947). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e Pensiero.
- Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Grimaldi A. (2003). *I professionisti dell'orientamento: la proposta ISFOL*. Milano: FrancoAngeli.
- Grimaldi A., Del Cimmuto A. (Eds.) (2006). *Funzioni, competenze, profili e percorsi formativi nell'orientamento. Un quaderno ad uso degli operatori*. Roma: Isfol.
- Iori V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, pp.17-30.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Studi Erickson.
- La Rocca C. (2012). Il Peer Tutoring nell'orientamento universitario. Punti di forza e criticità. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni: Orientamenti. Epistemologie e pratiche formative per governare il cambiamento nella società complessa*, II, 1, pp. 293-303. In <http://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/3> (ultima consultazione: 03/04/2022).
- Lippitt P. (1976). Learning through cross-age helping: Why and how. In V. Allen(Ed.), *Children as teachers. Theory and research on tutoring* (pp.157-168). New York: Academic Press.
- Loiodice E. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Mario Adda.
- Mancinelli M.R. (2014). *Dieci domande sull'orientamento*. Milano: EDUCatt (versione ebook).
- Mapelli M. (2018). Instabili equilibri: la relazione educativa tra prossimità e differenza. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp.131-146). Trento: Erickson.
- Montedoro C., Zagardo G. (Eds.) (2003). *Maturare per orientarsi: viaggio nel mondo dell'orientamento formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Montesarchio S. (2022). Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Attualità Pedagogiche*, 4, 1, pp. 2-3.
- Mura A. (2005). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Pignalberi C. (2018). Tutorship e Apprendimento duale. Un possibile contributo pedagogico e di ricerca. *CQIA- Formazione Persona Lavoro, Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25, pp. 87-96.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Topping K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2, 1, p. 23.

- Topping K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 3, pp. 321-345.
- Topping K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 6, pp. 631-645.
- Viglietti M. (1988). *Orientamento. Una modalità educativa permanente*. Torino: SEI.

Normative

- L. 19 novembre 1990, n.341 - Riforma degli ordinamenti didattici universitari, art.13 Tutorato.
- L. 2 dicembre 1991, n.390 - Norme sul diritto agli studi universitari
- 25/05/1998, The Sorbonne Declaration (Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom in Paris, the Sorbonne)
- 19/06/1999, The Bologna Declaration (Joint declaration of the European Ministers of Education)
- D.M. 3 novembre 1999, n.509 - Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei.
- D.L. 9 maggio 2003, n.105 - Disposizioni urgenti per le università e gli enti di ricerca, in G.U. n.110 del 14/05/2003, art.1, lettera b; convertito dalla L.11 luglio 2003, n. 170 - Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 9 maggio 2003, n. 105, recante disposizioni urgenti per le università e gli enti di ricerca nonché in materia di abilitazione all'esercizio di attività professionali.
- D.M. 30 giugno 2003, n.198 - Fondo per il sostegno dei giovani e per favorire la mobilità degli studenti, art. 2, commi 3 e 4.
- D. Lgs. 29 marzo 2012, n. 68 - Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall'articolo 5, comma 1, lettere a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6, art.11 Attività a tempo parziale degli studenti.
- Conferenza Unificata Stato-Regioni - Definizione di standard minimi dei servizi e delle competenze professionali degli operatori con riferimento alle funzioni e ai servizi di orientamento attualmente in essere nei diversi contesti territoriali e nei sistemi dell'istruzione, della Formazione e del Lavoro”, Repertorio atti n.136/CU del 13 novembre 2014
- L. 27 dicembre 2017, n. 205 - Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.
- D.M. 29 dicembre 2017, n.1047 - Interventi a favore degli studenti universitari (Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento), art.5 Piani di orientamento e tutorato.
- D.L. 30 aprile 2022, n. 36 - Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)

Sitografia

- Per il Progetto POT6Labor (ultima consultazione 10/04/2022)
<https://pot6labor.it/>
<https://pot6labor.it/progetto/>
<https://pot6labor.it/formarsi-per-crescere-e-far-crescere/>



FOCUS

Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro

Gennaro Balzano

PhD Università di Bari "Aldo Moro" | gennarobalzano@uniba.it

Transition, planning and orientation. Scenarios of pedagogy of work

Abstract

The time of transition urges all those areas of thought that deal with the person to redesign scenarios in line with the changing instances of the times. What has been said is true for work, for pedagogical knowledge, for orientation. Designing the future and then redesigning it is now the norm. Being planning and remaining planning is a need that cannot be postponed. A pedagogically characterized orientation therefore offers the opportunity for a privileged look at the future. Freedom as a horizon of choice and choice as a human gesture full of meanings and responsibilities. The work and the new scenarios thus become a welcoming ground for creating a new life project for man.

Keywords

Transition, Orientation, Work, Life Project, Education

Il tempo della transizione sollecita tutti quegli ambiti di pensiero che si occupano della persona a ridisegnare scenari in linea con le istanze di cambiamento dei tempi. È il caso del lavoro, del sapere pedagogico, dell'orientamento. Progettare il futuro e poi riprogettarlo è oggi la normalità. Essere progettuali e rimanere progettuali un'esigenza non procrastinabile. Un orientamento pedagogicamente connotato offre dunque l'opportunità di uno sguardo privilegiato al futuro. La libertà orizzonte di scelta e la scelta un gesto umano denso di significati e responsabilità. Il lavoro e i nuovi scenari terreno accogliente per realizzare un nuovo progetto di vita per l'uomo.

Parole chiave

Transizione, orientamento, lavoro, progetto di vita, educazione

1. Tempi di transizione

La realtà odierna nella quale l'uomo, la persona, il lavoratore si muove è caratterizzata da instabilità, complessità, ma soprattutto un rapido susseguirsi di modificazioni, anche sostanziali. Sono tempi di transizione, momenti nei quali la riflessione sulla situazione esistenziale dell'uomo richiama, senza alcun dubbio, riflessioni sul fronte educativo. Per le questioni strettamente attinenti al lavoro, si comprende quindi la necessità di fare riferimento a una pedagogia intesa come conoscenza pratico-progettuale, spostando così l'attenzione da una scienza capace di costruire sistemi di conoscenza a una capace di orientare l'azione educativa per realizzare processi di cambiamento e trasformazione dell'azione educativa. Dunque, la necessità di una ridefinizione culturale del soggetto-uomo-persona che, rafforzando e promuovendo le energie culturali e spirituali degli individui, renda tutti capaci di essere protagonisti attivi della vita associata. Evaporate le certezze, quelle figlie della stabilità lavorativa, ci sono condizioni nuove da affrontare: il trauma della perdita del lavoro, la gestione della condizione di disoccupati, le domande esistenziali su cosa fare della propria vita nel futuro, le questioni (economiche e non) legate alla famiglia (Loiodice, 2012).

Lavoro e persona sono strettamente correlati, così come esiste una relazione diretta tra lavoro e benessere sociale. Dunque, le crisi del nostro tempo sollecitano una (ri)educazione che ruoti attorno al tema della transizione, quindi una (ri)progettazione dei percorsi di vita. Questo è maggiormente vero se consideriamo come la precarietà del lavoro – nella realtà odierna – si rifletta pesantemente a livello personale. Problema economico e questione esistenziale corrono paralleli. Ciò influisce negativamente sulla percezione della continuità dell'esistenza e della tradizione, mina le caratteristiche di stabilità, durata e permanenza del carattere, quindi, l'integrità dell'io (Rossi, 2010). A questo si aggiunge il continuo cambiamento dei rapporti di lavoro e dei contesti, in un'ottica di continua riorganizzazione della vita professionale. «Lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento proattivo, il pensiero creativo, la capacità di farsi imprenditori di se stessi, di assumersi il rischio dell'incerto in funzione di una continua crescita emancipativa rappresentano il “cuore” di quelle *competenze intangibili*, di tipo strategico e trasversale a più ambiti di conoscenza e di esperienza senza le quali non è possibile “camminare sulle sabbie mobili” (Bauman, 2006) della società liquida, senza disperdersi, senza “farsi schiacciare”, appunto» (Loiodice, 2012).

Le transizioni, i cambiamenti, le ristrutturazioni incidono notevolmente sul benessere della persona e per questa ragione assumono rilevanza nel discorso pedagogico. «Sostenere il cambiamento significa abbandonare il precedente comportamento prima, o almeno, contemporaneamente all'apprendimento delle nuove procedure: un processo chiamato *unlearning*» (Piazza, 2019, p. 274-275). Una competenza ulteriore ed utile per l'uomo progettuale. Un pungolo per costruire una pedagogia della transizione, a partire innanzitutto dalla progettualità e, dunque, dall'orientamento per un progetto di vita autentico.

2. Progettualità e progetto di vita

Il bisogno di una forte tensione educativa per fronteggiare le emergenze del terzo millennio è avvertito in maniera più forte nel post-modernismo maturo in cui l'uomo smarrisce troppo facilmente 'la rotta' nella ricerca estenuante di una ricetta di vita (Baumann, 2010). Di fronte ad una dispersione dell'uomo si rende necessaria la ricerca di un senso oltre il senso stesso della vita; una frammentazione dei bisogni e degli interessi esistenziali che conduce ad una difficoltà, sempre più avvertita, nel voler cogliere una possibile prospettiva unitaria dell'educazione e, di riflesso, un riduzionismo (privo di scopo e di ragioni di senso) della ricerca pedagogica producono un'eclissi dell'educativo, oltre ad un impoverimento delle linee prospettive di ricerca (Minello, 2019).

«Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa, segno di un'etica democratica» (Milani, 2017) e su questa linea di pensiero si può avviare un dialogo sul senso di una scrittura e riscrittura costante del proprio progetto di vita, a lungo termine ma mai definitivo.

Il diffuso senso di precarietà e di crisi che cerca ancora di salvezza nel cambiamento di direzione del (nel) futuro viene denunciato come deriva in crescita esponenziale del nostro tempo. Tale condizione sollecita inevitabilmente l'interrogarsi su come e in che misura l'educazione, i suoi intenti e i suoi luoghi

(formali, non formali e informali) abbiano contribuito, e contribuiscano, a determinare e ridisegnare la fattispecie di uomo-persona cui rimandano e, magari, sul modo *possibile e necessario* di evitarne ogni tipo di degenerazione (Chiosso, 2003).

Come osserva Pati (2008), le responsabilità dell'educativo circa la condizione attuale dell'uomo giungono da più fronti e si distribuiscono su più tematiche: una di queste afferisce proprio all'autorità e alla crisi che l'ha già da tempo investita.

Pertanto, fare pedagogia, nel settore del lavoro, significa pensare la formazione della persona nell'attuale contesto storico-sociale, avvalendosi di un'azione interpretativa che metta in evidenza le emergenze più rilevanti per le complesse società contemporanee, oltre che le interdipendenze giuridico-economiche e politiche. La ricerca in tal senso deve procedere all'individuazione di precisi dispositivi pedagogici che permettano ai vari modelli educativi, reali, sperimentati e ipotizzati, di misurarsi con le singole persone sulla base dei loro singoli vissuti, stili conoscitivi, comunicativi e di pensiero, affinché si possa orientare il processo di formazione ed educazione verso quegli orizzonti di umanità che costruiscono lo specifico della natura umana, anche in quei contesti dove per anni si è ipotizzato che tale visione non potesse essere presa in considerazione. Il compito della pedagogia non si risolve solo sul piano descrittivo e interpretativo del dato reale, ma si realizza pienamente soprattutto come compito normativo, nella consapevolezza che l'uomo si contraddistingue per quella propensione alla progettazione esistenziale che si traduce in un possibile tra i possibili cammini di realizzazione personale (Spadafora, 2004). La specificità progettuale della persona viene più volte ribadita nelle parole di Flores d'Arcais (1987), il quale sottolinea proprio l'aspetto progettuale della persona, dichiarando esplicitamente che essa «è, intrinsecamente, *progetto*», che la vita personale è tutta nel suo *da farsi*, nel suo proiettarsi instancabilmente oltre il presente, nel suo costituirsi, nel suo formarsi. Infatti, puntualizza il pedagogista, «si intende che, con ciò, non si modifica la struttura ontologica della persona – l'essere del suo esserci – anche se mutano – e nella storia non potrebbe essere che così – i suoi atti, il suo manifestarsi: ma in modo tale da non poter dar luogo a ripetizione alcuna. La persona è *irripetibilità*: è quel sé che non può essere confuso con altro; appunto, l'*io*. Che cresce – certamente – in sapienza, in affettività, in socialità, in capacità creativa o critica: ma senza che, *così*, si faccia altro da sé» (p. 45).

La progettualità, categoria ontologica, come ricorda Pati (2004), è la capacità squisitamente umana di elaborare un'immagine di sé e di perseguirla proiettandola nel tempo e nello spazio; all'uomo costitutivamente appartiene quella 'sete di ricerca' che conduce al permanente divenire e al cammino continuo verso il pieno significato del vivere.

Scrivendo ancora Pati (2008), «attendere al concretamento del proprio progetto di vita significa misurarsi con scelte i cui esiti sono sconosciuti. Per converso, rinunciare a progettare la vita è dire "no" alla possibilità di crescere, di "umanarsi"; di divenire secondo una prospettiva originale intenzionalmente prescelta, a tutto vantaggio dell'inautenticità esistenziale, della casualità comportamentale, del passivo adeguamento al procedere degli eventi. Ne consegue che l'educazione, mentre risulta qualificata in maniera forte dal suo accadere nel presente, è un rapporto/processo teso a costruire il futuro» (p. 10-11).

Altro punto fondamentale riguarda l'impossibilità per la pedagogia di specializzarsi al pari delle altre scienze. Essa non può rompere l'unità originaria della persona, pena il suo snaturamento e l'impossibilità di accompagnarlo lungo il suo percorso di formazione. Proprio in virtù di questo aspetto ogni atto educativo implica, coinvolge ed incorpora una qualche visione del mondo e dell'uomo nel mondo, compresi i diversi contesti di vita. È questo un altro elemento e presupposto della pedagogia (Fadda, 2002, p. 17).

Tuttavia, la riflessione circa la situazione esistenziale nella quale la persona vive, richiama, senza alcun dubbio, determinate riflessioni circa il valore della pedagogia. Fare ciò implica l'abbandono delle logiche del sapere oggettivo, oltre all'adozione di un sano atteggiamento antidogmatico. Da qui l'esigenza di una ridefinizione culturale del soggetto-uomo-persona che, rafforzando e promuovendo le energie culturali e spirituali dei singoli, renda ognuno capace di essere protagonista attivo della vita associata. In tal modo la democrazia non rischia di ridursi a un insieme di regole procedurali volte a tutelare e a comporre gli interessi dei singoli, ma finirà per assumerne i caratteri di progetto *umanizzante* affidato alla capacità di iniziativa e di presenza dei soggetti.

Interessante la proposta di Giuseppe Spadafora (2004) circa l'approfondimento teorico del sapere pedagogico; infatti evidenzia come «questa disciplina presenti un carattere atipico, non configurandosi né come filosofia né come scienza né come politica, ma come un sapere impegnato ad occuparsi dello studio

dell'educazione che, riguardando la genesi, lo sviluppo e l'affermazione dell'umano di ogni persona, si presta ad analisi extra pedagogiche da parte di tutte le scienze dell'uomo, anche di quelle che studiano la natura umana secondo la prospettiva delle scienze naturali» (p. 214).

Un'idea 'ampia' di pedagogia, quella che propone lo studioso calabrese, all'interno della quale l'educazione dell'uomo rappresenta il fulcro, intorno a cui ogni cosa si costruisce. Proprio questo aspetto connotato di progettualità pedagogica (ed umana) diventa macro ambito fondante della pedagogia che si interessa di lavoro, nella convinzione che questo sia luogo di educazione e contesto di costruzione della propria identità e del proprio essere persona tra gli altri. Pertanto, la multidimensionalità dell'oggetto d'indagine, ma anche la spiccata caratterizzazione interdisciplinare, che vede interagire ricerche diverse tra loro – filosofia, psicologia, sociologia, politica, scienze organizzative, economia – funzionali sia nella prospettiva di poter cogliere le proprie finalità sia nel dare pregnanza alle proprie argomentazioni scientifiche, trova esplicitazione risolutiva nel progetto di vita per l'uomo, persona che nel lavoro cresce e fonda il proprio progetto esistenziale (Balzano, 2022). Nei contesti lavorativi, infatti – che sono anche contesti di crescita e sviluppo della persona –, ha un ruolo centrale l'educazione, parte integrante della vita stessa, essa stessa luogo e occasione di riprogettazione continua dell'esistenza (Giovanazzi, 2021).

3. L'orientamento, sguardo privilegiato al futuro

In un quadro di cambiamenti continui e ricorrenti l'orientamento (il concetto) ha subito profonde modificazioni nell'ambito dei significati, «configurandosi ormai come una vera e propria categoria esistenziale – come attitudine, insieme intellettuale ed emotiva, a fronteggiare la indefinibilità e la instabilità dei contorni delle professioni e del più generale contesto di vita – prima ancora che come interventi, procedure, metodi didattici di orientamento» (Loiodice, 2012).

Probabilmente la sfumatura più pedagogica è però proprio l'idea di un orientamento come *progetto esistenziale* (Loiodice, 2004). La prospettiva dell'educazione alla scelta si fonde dunque con la capacità decisionale, sostanziata dalla responsabilità. La complessità delle scelte non può certo minare – sociologicamente – un processo che si muove tutto nei territori dell'educativo.

Nel progetto esistenziale, che è progetto di vita dell'uomo, la dimensione del lavoro è costruttrice di futuro (Costa, 2019, pp. 17-27), così come l'orientamento rappresenta una costante bussola, guida, tensione e sostegno alla costruzione di tale progetto. Per tale ragione è opportuno accostare orientamento e lavoro e pensare il primo come prodromico ad un pragmatico sguardo (privilegiato) verso il futuro. Questo già a partire dalla scuola.

3.1 Modelli di orientamento e scuola

Tra i modelli teorico-operativi più rilevanti si è affermato il paradigma del *Life Design* (Savickas et al., 2009); con le teorie di *costruzione di carriera* (Savickas, 2005), *costruzione di sé* (Guichard, 2004, 2005) e *costruzione di vita* (Guichard, 2009), la persona è considerata capace di scegliere ed è responsabile delle traiettorie della vita personale e professionale. L'uomo, il lavoratore, la persona a lavoro è dunque il punto di partenza. Proprio per questo la carriera non si sviluppa più secondo tappe prestabilite, ma la gestione della propria vita professionale e personale si snoda attraverso relazionalità positive e sviluppo di punti di forza personali (Di Fabio & Kenny, 2016).

La prospettiva relazionale è quindi caratterizzante, ma soprattutto implica la partecipazione di diversi attori (giovani, adulti, organizzazioni, comunità), della famiglia, dei luoghi di formazione (scuola, ma anche contesti lavorativi). Nell'idea di fondo c'è la volontà di supportare (in fase di orientamento) i destinatari a «prendere decisioni in modo consapevole e autonomo, chiarendo significati e valori personali per la costruzione di progetti personali e professionali di successo e decenti» (Bucci et al., 2019, p. 236).

Tutto questo può conoscere il proprio avvio già nella scuola, in dettaglio nella scuola secondaria di secondo grado. Proprio a tal proposito il *Four-in-line model* (Van Esbroeck, 2011) può risultare un riferimento, ma anche un modello teorico-applicativo, che, sviluppato nelle Fiandre nel quadro del life design (Savickas et al., 2009) e diventato successivamente buona prassi, possa essere di valido aiuto a docenti,

formatori e genitori. Perché al fianco delle varie professionalità ricopre un ruolo importante anche la partecipazione e il sostegno, non secondario, dei genitori. Il modello olistico di Van Esbroeck (2011) dell'orientamento centrato sulla persona (Bronfenbrenner, 1979) è di stimolo all'individuazione di nuovi obiettivi e metodi di orientamento nelle scuole, per facilitare l'empowerment decisionale dei giovani nelle diverse transizioni. Un modello di orientamento, a partire dalla scuola, sulla capacità di scegliere, sulla libertà di compiere le scelte – che non è libertà di fare ma *libertà di poter scegliere di fare* –, dunque sulla responsabilità (Jonas, 1979).

3.2 Orientamento e lavoro

«Uno degli obiettivi dichiarati e ormai condivisi da parte delle istituzioni formative, in primis scuola e università, è la necessità di promuovere quelle *skills* utili» (Dato, 2016) al soggetto per supportare la «capacità di orientamento al lavoro», quell'«insieme di competenze che forniscono, a individui e gruppi, modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare autonomamente informazioni in materia di istruzione e lavoro, nonché per prendere decisioni e affrontare i momenti di transizione. Si tratta di competenze necessarie ai cittadini per poter gestire le complesse transizioni che caratterizzano i diversi percorsi educativi, formativi e occupazionali» (Rete Europea per l'Orientamento Permanente).

Sono di fatto tre le macrocategorie di competenze a cui è utile far riferimento muovendosi in questa prospettiva. Innanzitutto, il *personal management*, ovvero, l'insieme delle competenze utili a costruire e mantenere un'immagine positiva di sé stessi, a comprendere che influenza ha tale percezione di sé sulla propria vita e sul lavoro, a sviluppare abilità per costruire relazioni positive nella propria vita, ad imparare a rispondere al cambiamento e sviluppare strategie per replicare ad esso. *Exploring learning*, insieme delle competenze utili a partecipare agli obiettivi dell'apprendimento permanente, legare e coniugare l'apprendimento permanente alla costruzione del proprio percorso di carriera, individuare, interpretare, valutare e usare concretamente le informazioni, comprendere la relazione tra lavoro, società ed economia, e come i bisogni economici e sociali influenzano la natura e la struttura del lavoro. *Work and life/work building*, insieme delle competenze utili a cercare, ottenere e creare un lavoro, esplorare e mettere in gioco il proprio decision making, elaborare e avere il controllo del proprio processo di carriera, essere in grado di bilanciare vita privata e lavoro (Sultana, 2012).

Non si tratta di questioni che attengono il tempo del lavoro, l'età adulta o al massimo l'adolescenza. Tali competenze possono esser coltivate fin dai primi anni di vita e rappresentano una base importante per la costruzione di percorsi di orientamento dentro e fuori i contesti organizzativi (Mannese, 2019, pp. 51-56).

È sin dai primi anni di vita che il bambino comincia ad acquisire quelle competenze che incideranno, in futuro, sulle proprie scelte professionali (Eccles, 1993), sulla costruzione di un suo preciso modello di vita, di lavoratore e, conseguentemente un modello di «buon lavoro», orientato, cioè, all'eccellenza, all'etica e al benessere (Gardner, 2009; Dato, 2014).

4. Educare alla scelta

Per comprendere l'importanza dell'educazione alla scelta, quale direzione necessaria per poter fortemente connotare a livello pedagogico l'orientamento, facciamo riferimento a Kierkegaard e a Heidegger. Esistere significa essere possibilità, significa progettarsi, significa trascendersi. L'uomo brancola nel buio, in una posizione instabile, nella permanente indecisione, senza riuscire a orientare la propria vita, intenzionalmente, in un senso o nell'altro. E può, paradossalmente, anche *scegliere di non scegliere*. Può rimanere indefinito, immobile, davanti a una serie infinita di possibilità. E allora quale significato può assumere la scelta? *Scegliere significa dare espressione al proprio sé*, dare spazio alla volontà indirizzandola verso uno scopo, *saper prendere una strada e rinunciare a un'altra*.

Saper scegliere è dunque una competenza che può essere sviluppata solo se si riconosce che è la natura il punto di partenza. Non a caso Maria Montessori esorta a vedere nel bambino la capacità di scelta tra ciò che vuole imparare, approfondire, sviluppare, tralasciare o imparare più tardi. Spesso oggi, invece, non

siamo abituati a scegliere, i bambini, attualizzando il pensiero montessoriano, in larga parte non sono abituati a scegliere in ragione del fatto che qualcuno sceglie per loro. Dunque, bambini oggi, adulti e lavoratori domani, davanti a un'offerta molteplice potrebbero trovarsi in difficoltà perché non sanno cosa significa *essere liberi di scegliere*.

Una simile visione ribalta le numerose trattazioni sull'educazione alla scelta come frutto di un percorso e ne sottolinea il carattere naturale, che, tuttavia, nell'attuale società, naturale non è. Gli scenari sono molto differenti dalla prospettiva montessoriana, gli adulti di oggi sono stati bambini non sempre liberi di scegliere e ai lavoratori spesso la capacità/possibilità di scegliere è addirittura preclusa.

La scelta è il frutto di un percorso di consapevolezza (o formazione) che viene da lontano, sostanziato dalla famiglia, dalla scuola, dai luoghi deputati all'accompagnamento alla crescita. Nonostante ciò, mai dimenticare che la scelta è persona in atto. Necessario, dunque, oggi più che mai, anche alla luce dei dannosi effetti che pandemia e distanziamento sociale hanno prodotto, *ripartire dalle persone*, autori e attori nei contesti lavorativi. La capacità di scegliere, infatti, è uno degli aspetti minati dal terzo millennio e aggravato dalla pandemia da Covid-19. Per riannodare le fila del discorso intorno alla *scelta* è opportuno porsi nella prospettiva che *il lavoro non è solo un «fatto economico» come si è pensato da Aristotele al fordismo, ma un «fatto sociale»* (Donati, 2001, p. 14).

Come afferma Combi (2005), «il lavoro umano costituisce il cardine di tutta la questione sociale, ma senza un'adeguata antropologia non c'è soluzione di tale questione, come dimostrano gli opposti esiti della riduzione strumentale del lavoro e della persistente illusione prometeica» (p. 91). Inoltre, bisogna considerare che il lavoro, come peculiare attività umana, coinvolge il *patos*, il *logos* e l'*ethos* della persona; è luogo di autentica realizzazione di sé che coinvolge bisogni, desideri, progetti, competenze e identità, in cui intervengono il corpo e la mente, le emozioni e i sentimenti, i sensi e il gusto, i significati e i valori. L'interesse pedagogico al lavoro è fatto naturale se consideriamo tale luogo come spazio di ulteriore, nuova e altra educabilità e formazione. In tal senso la pedagogia del lavoro deve produrre un discorso specialistico «finalizzato a configurare l'attività lavorativa come esperienza destinata a promuovere la crescita e l'autorealizzazione, in particolare contribuendo alla qualificazione di una soggettività nuova» (Fabbri, Rossi, 2010, p. 12), fondata chiaramente sulla capacità di scegliere, dunque sull'educazione alla scelta. I contesti lavorativi diventano luoghi dell'*empowering* e la cultura lavorativa significativa risorsa per l'apprendimento, l'orientamento, la formazione e la produzione di sapere professionale. Il contesto lavorativo, luogo di educazione e di formazione dell'uomo, è già da anni contesto, con clamoratamente, degno di grande attenzione pedagogica (Balzano, 2011).

Bibliografia

- Balzano G. (2011). *Educazione, lavoro, impresa. Quale legame*. Roma: Armando.
- Balzano G. (2022). "Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole". *Attualità pedagogiche* 4(2), 5-13.
- Baumann Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari-Roma: Laterza.
- Bucci O., Lucchesi G., Mecatti R. (2019). "La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado". *Formazione & Insegnamento* 17(3), 233-245.
- Chiosso G. (2003). *Elementi di Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Combi E. (2005). *Il lavoro umano. Dottrina sociale e catechesi degli adulti in Europa*. Milano: Edizioni Glossa.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*, Milano, FrancoAngeli.
- Dato D. (2016). Career construction, placement e work engagement. Attualità della pedagogia del lavoro. *Pedagogia più didattica* (2)1.
- Di Fabio A., & Kenny M. E. (2016). From decent work to decent lives: Positive Self and Relational Management (PS&RM) in the twenty-first century. In A. Di Fabio & D. L. Blustein (Eds.), *From meaning of working to meaningful lives: The challenges of expanding de-cent work. Research Topic in Frontiers in Psychology. Section Organizational Psychology*, 7, 361.
- Donati P. (2001). *Il lavoro che emerge. Prospettive del lavoro come relazione sociale in una economia dopo-moderna*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Eccles J.S. (1993). *School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices*, in

- R. Dienstbier e J.E. Jacobs (Eds.), *Developmental perspectives on motivation*. Lincoln (NE): University of Nebraska Press.
- Fabbri L., Rossi B. (2010) (Eds.). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Fadda R. (2002). *I sentieri della formazione: la formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Flores D'Arcais G. (1987). *Le "ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H. (2009). *The Tanner lectures on human values*. Salt Lake City (UT): University of Utah Press.
- Giovanazzi T. (2021). Emergenza educativa. Questioni emblematiche del rapporto "Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa". *Pedagogia oggi*, 19(1), 151-155.
- Guichard J. (2004). *Se faire soi. L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Guichard J. (2009). *Self-constructing*. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. P.P. Portinaro (Eds.) (2002). Torino: Biblioteca Einaudi.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2021). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento. *Metis* (2)1 - 06/2012.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2). *Cultura pedagogica e professioni educative Come formare Educatori e Pedagogisti*, 235-248.
- Minello R. (2019). *I dilemmi dell'educazione*. Roma: Armando.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L., Prena L. (Eds.) (2008). *Ripensare l'autorità*. Milano: Guerini.
- Piazza R. (2019). Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti. *Pedagogia Oggi* (17)2, 271-284.
- Rossi B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Savickas M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239-250.
- Spadafora G. (2004). Ancora sull'identità della pedagogia. In Santelli Beccegato L., Cambi F. (Eds.). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Sultana R. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work* (25)2, 225-248.



FOCUS

Un'esperienza di orientamento *esistenziale* in ambito universitario

Alba Giovanna Anna Naccari

Professore Associato. Università del Foro Italico – Roma | E-mail: alba.naccari@uniroma4.it

An experience of *existential* guidance at the university

Abstract

The paper proposes an educational experience focused on the practice of guidance as an exercise in analysis and conscious self-appropriation of the social issues that make the process of existential authentication more difficult and complex. The activity was proposed at the LM 47 course, Sports Management, at the University of the 'Foro Italico' in Rome. The proposed practice aimed at making students more aware of the pitfalls of our time (in relation to what complicates the self-realization processes), and at allowing them to take a position with respect to the problems, making choices and 'orienting' critically in relation to the main issues that have emerged. The process thus activated ended with the discussion and elaboration of possible strategies to 'respond' critically, and responsibly to the identified difficulties.

Keyword

Educational guidance, young adulthood, social complexity, self-educational strategies, existential analysis

Si propone qui un'esperienza educativa centrata sulla pratica dell'orientamento, intesa come esercizio di analisi ed auto-appropriazione consapevole delle problematiche sociali che rendono più difficile e complesso il processo di autenticazione esistenziale. L'attività è stata proposta a 134 studenti e studentesse (di cui 39 femmine, di età compresa tra i 21 e i 28 anni, più alcune studentesse nella media età adulta) del secondo anno di corso della laurea magistrale in *Management dello sport*, presso l'Università del Foro Italico di Roma; per due anni consecutivi. La pratica proposta ha avuto lo scopo, non solo di rendere gli studenti e le studentesse più consapevoli delle insidie del nostro tempo (in relazione a ciò che complica i processi autorealizzativi), ma anche quello di consentire loro di prendere posizione rispetto ad esse, operando scelte ed 'orientandosi' criticamente rispetto alle problematiche emerse. Il processo così attivato si è, infatti, concluso con la discussione e l'elaborazione delle possibili strategie utili per 'rispondere' creativamente e responsabilmente alle difficoltà individuate.

Parole chiave

orientamento, giovane età adulta, complessità sociale, strategie auto-educative, analisi esistenziale

1. Orientamento esistenziale: nominare per discernere ed 'intenzionare' il mondo

Nella contemporaneità le questioni relative all'orientamento, inteso non solo come orientamento professionale ma anche come autoanalisi ed autocomprensione di sé e della propria collocazione nel mondo, si sono rese sempre più necessarie ed articolate anche a causa dell'aumento della complessità sociale e di alcune caratteristiche specifiche che connotano sempre più il nostro vivere e convivere; come ad esempio l'enfasi posta sulla prestazione in ogni ambito, il narcisismo adattivo, l'omologazione culturale proposta dalla pervasività dei media e dei social media, una considerazione dell'economia che non sempre ricorda ed applica le importanti questioni relative al bilancio sociale, la 'fluidità' della morale e diverse altre problematiche che saranno approfondite tra poco...

Tutto ciò chiama in causa una tipologia di orientamento inteso come opportunità educativa "che sappia generare nel soggetto un processo che lo ponga in modo critico e riflessivo di fronte all'attualità, per scoprire e riscoprire se stesso alla luce dei cambiamenti e della precarietà in cui è immerso. Questo diviene pertanto un processo che deve essere innescato, ma anche un percorso che deve essere intrapreso attraverso una formazione complessiva, centrata sul soggetto, con l'obiettivo primario di rendere la persona capace di operare scelte e di pianificare il proprio progetto esistenziale" (Selmo, 2012, s.p.). Nella contemporaneità la ricerca dell'identità personale è sempre più dinamica e complessa, caratterizzata da una costante ricerca; in prospettiva autenticamente pedagogica dovrebbe anche essere tensione "verso la conoscenza di sé e della realtà che ci circonda tramite la continua messa in discussione dei sistemi di sapere e di significato su cui organizziamo le nostre scelte e le nostre esperienze e in base ai quali definiamo la stessa realtà" (Lo Presti, 2009, p. 73). In questo senso l'attività di orientamento si configura sostanzialmente come attività volta a rendere la persona consapevole di sé e capace di leggere e nominare il mondo in cui è immersa, per compiere le proprie scelte in modo più armonico e positivo¹. È, quindi, centrale imparare a leggere la realtà circostante, in modo non scontato, articolando un proprio modo critico di rapportarsi al mondo, così "da affrontare in modo attivo la complessità" (Mancinelli, 2002).

Si tratta, dunque, qui di riscoprire e valorizzare ancora quella educazione problematizzante come 'liberazione autentica' di freriana memoria (Freire, 2002, p.67). "La liberazione autentica, che è umanizzazione in processo [...]. È una prassi, che comporta azione e riflessione degli uomini sul mondo per trasformarlo" (Idem). È una modalità educativa che intende formare ed orientare la coscienza "come coscienza in rapporto intenzionale col mondo" (Idem), come coscienza di sé che esplicitando un atto di conoscenza in relazione alla propria capacità di leggere e 'dire' le cose del mondo è già implicitamente in grado di 'intenzionare' il mondo, esplicitando in esso attivamente la propria presenza. In questo senso "gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo" (Ivi, p.69). Il mondo nella sua problematicità, su cui l'azione riflessiva degli educandi e dell'educatore unitamente converge, sfida la comprensione che nel dialogo e nel confronto diventa sempre più critica "e per questo sempre più libera" (Ivi, p. 70) ed emancipante. "L'educazione come pratica della libertà -quindi- [...] riguarda gli uomini nei loro rapporti col mondo" (Ivi, p. 71).

Anche in accordo con la lezione della filosofia esistenziale e fenomenologica (in particolare: Husserl, Jaspers, Sartre,), il mondo nel suo accadere è sostanzialmente percepito, narrato, descritto, esistente, grazie alla coscienza a cui si mostra e che lo narra. È dunque vitale l'esercizio pedagogico del confronto dialogico sulle cose del mondo, l'esercizio di trovare le giuste parole, la prospettiva più costruttiva per nominare ciò che fenomenologicamente si mostra... Nominare il mondo presuppone una presa di coscienza, e porta ad assumere una prospettiva come postura esistenziale, come assunzione di responsabilità concreta, come scelta per l'esser-ci (da qui la scelta della definizione orientamento *esistenziale*).

1 Cfr. anche Fiorentino (2012, s.p.): "Non più circoscritto nei momenti della scelta scolastica e lavorativa, l'orientamento si configura come un dispositivo formativo, finalizzato a sviluppare nella persona la capacità di posizionarsi nella differenza e nell'incertezza senza disperdersi. Attraverso l'intervento dell'orientatore, l'individuo è in grado di sviluppare la propria identità personale e professionale, di agire efficacemente sull'ambiente per modificare la situazione, di rivalorizzare proficuamente competenze e risorse personali. L'obiettivo è infatti quello di superare definitivamente la logica dell'orientamento etero diretto univoco e dogmatico ed approdare a modalità emancipative e regolative del sé"

2. Il progetto educativo nella LM47

L'esperienza formativa cui questo contributo si riferisce è stata realizzata con gli studenti e le studentesse della LM 47, *Management dello sport*, dell'Università del Foro Italico di Roma. L'esperienza è stata portata avanti per più anni di corso, dall'anno accademico 2016-17, all'interno dell'insegnamento di *Sociologia e formazione nelle organizzazioni sportive*, del quale chi scrive gestisce il modulo di *Educazione permanente nelle organizzazioni sportive*.

Tra gli obiettivi specificatamente pedagogici di questo insegnamento, c'è quello di completare la formazione del/la manager integrando gli aspetti più economicisti e legislativi con un sapere *umanista* che orienti i/le future manager nella direzione di una leadership risonante (come capacità di empatizzare con i propri dipendenti, motivandoli e valorizzandone i talenti; Goleman, 2016), ed una leadership etica (come capacità di scelta tesa ad una mission che includa il benessere del contesto in cui l'azienda opera; Mollo, 2016). Tutto ciò al fine di saper gestire ed organizzare le proprie mansioni nella prospettiva del benessere organizzativo, per un'autentica valorizzazione del capitale umano, ed una possibile ed effettiva *Learning and teaching organization*, le cui azioni concertate ed intraprese possano andare sempre più nella direzione del bene comune aziendale e sociale.

Tra i contenuti specifici considerati, la formazione ed autoformazione dei/le giovani adulti/e è affrontata grazie alle analisi dei grandi autori (tra questi: Erikson, 1968; Levinson 1978; Demetrio, 1990) che ne argomentano le apicalità pedagogiche ed esistenziali, i possibili compiti di sviluppo e le più opportune strategie per prendersene cura. Le lezioni frontali sono integrate da attività laboratoriali-esperienziali immersive, principalmente autobiografiche o di confronto gruppale, nelle quali è possibile riflettere soggettivamente sia su di sé che sulle questioni del mondo che via via sono oggetto di analisi, ciò consente di appropriarsi personalmente dei contenuti analizzati a partire dalla letteratura scientifica.

Tra le questioni che sono state oggetto del corso ci si è concentrati sulle problematiche attuali che ostacolano, o quanto meno rendono più difficoltoso ai/alle giovani adulti/e, il percorso verso la realizzazione dei propri obiettivi realizzativi e personali compiti di sviluppo, cercando, poi, di individuare le strategie formative ed auto-formative per affrontare al meglio queste difficoltà.

Le tematiche sopra proposte, affrontate in maniera laboratoriale hanno consentito ai ragazzi ed alle ragazze di appropriarsi consapevolmente delle problematiche individuate (che saranno descritte tra poco); li ha altresì stimolati attraverso la pratica del confronto ad individuare 'soluzioni' pedagogiche articolate e creative. Dopo la presentazione degli studi relativi al tema presenti nella letteratura pedagogica (sintetizzati in Naccari, 2010), gli/le studenti/esse hanno avuto modo di lavorare in gruppi (la cui composizione è stata scelta da loro stessi) per poi successivamente presentare al gruppo-classe le proprie riflessioni ed esperienze. Dopo la discussione in aula la docente ha riassunto le principali idee e soluzioni emerse, raggruppandole in categorie principali e relativi concetti; il tutto è stato nuovamente sottoposto al gruppo allargato per essere discusso ed eventualmente rivisto ed integrato.

L'attività è stata portata avanti in modo che gli/le studenti/e di ciascun anno potessero sia reperire liberamente altro materiale sia avere a disposizione il materiale prodotto dagli/le studenti/esse degli anni precedenti, così da poterne eventualmente far proprie le proposte ed indagini e valutarne il significato e le differenze in relazione al contesto socio-politico effettivo di ciascun anno.

Riportiamo qui principalmente le analisi prodotte negli ultimi due anni accademici. Hanno partecipato alle attività nell'a.a. 2020-21 n° 74 studenti/esse (di cui 21 femmine, di età compresa tra i 21 e 26 anni, una studentessa aveva 47 anni) suddivisi in n° 15 gruppi di 4/5 unità ciascuno. Nell'a.a. 2021-22 n°65 studenti/esse (di cui 18 femmine, di età compresa tra i 21 e 28 anni, una studentessa aveva 50 anni) suddivisi in n° 19 gruppi di 2 / 3 / 4 unità ciascuno.

Gli ultimi due anni accademici, 2020-21 e 2021-22, sono stati anni molto particolari dal punto di vista degli accadimenti sociali e politici, destinati a segnare intensamente e diversamente i vissuti di questi giovani. L'a.a. 2020-21 è stato, infatti, segnato dalla necessità della didattica a distanza e da molte limitazioni relative alla vita di relazione determinate dalla diffusione della pandemia da SARS Covid 19, l'a.a. 2021-22 ha dovuto fare i conti con l'esplosione di un devastante e drammatico conflitto bellico (Russia-Ucraina) che sta tuttora mietendo migliaia di vittime inermi e che genera la paura di conflitti più estesi, la cui minaccia si credeva ormai lontana.

- Ricapitolando, quindi, per ciascun anno di corso i momenti di lavoro sono stati i seguenti:
 - Analisi della letteratura relativa alle problematiche sociali che tendono a ritardare o rendere più difficili i processi di autorealizzazione-evoluzione-crescita nella giovane età adulta; analisi delle relative strategie pedagogiche atte a sostenere positivamente nelle difficoltà incontrate.
 - Lavori di gruppo come pratica di analisi-confronto-elaborazione-integrazione in merito a quanto sopra proposto ed a quanto prodotto dai compagni /e negli anni precedenti.
 - Presentazione e discussione delle elaborazioni dei piccoli gruppi al gruppo classe.
 - Individuazione delle principali categorie emerse in tutte le proposte ed articolazione dei concetti relativi a ciascuna categoria. Questo lavoro è stato preliminarmente abbozzato dalla docente, è stato poi presentato, discusso e integrato nel gruppo allargato, in relazione ad entrambe le tematiche: a) Problematiche, b) Strategie pedagogiche di 'aiuto'.
 - Tutto quanto realizzato è diventato materiale utile per lo studio personale di ciascuno/a studente/essa.

All'attività sono state dedicate complessivamente 8 ore di lezione, ma i gruppi hanno anche lavorato autonomamente dedicando alcune ore al di fuori delle lezioni, le attività sono state considerate elemento utile al fine dell'attribuzione della valutazione finale dell'esame dell'insegnamento.

3. Riflessività, narrazione, confronto, empowerment

Quali strumenti e strategie di lavoro, sono stati principalmente utilizzati: l'approccio riflessivo, che ha potuto diventare a tratti narrazione di sé e frammento autobiografico; il confronto tra pari, anche di coorti differenti, nonché confronto con l'insegnante; l'empowerment come pratica che, a partire dall'acquisizione di consapevolezza su di sé e sul mondo, consente di collocarsi nell'esistenza con maggiore fiducia in se stessi e capacità proattive.

Nei gruppi gli/le studenti/esse sono stati incoraggiati a riflettere criticamente sui materiali proposti considerando e narrando la propria esperienza personale; ciò ha consentito una virtuosa circolarità tra riflessività e narrazione biografica, tra pensiero autobiografico e pensiero riflessivo. "Il pensiero autobiografico sviluppa il pensiero retrospettivo che rivitalizza la memoria e il pensiero introspettivo che conduce alla propria identificazione personale, morale e sociale" (Demetrio, 1999, p. 35). "Il pensiero riflessivo parte dalla capacità di guardarsi dentro attraverso l'esperienza vissuta fuori di sé, facendola diventare nostra, per poi farla tornare nella realtà esterna. Occorre, pertanto, sviluppare la disposizione al pensare riflessivo" (Selmo, 2012).

Attraverso la circolarità tra riflessione e narrazione si strutturano ed articolano i processi di attribuzione di senso e significato alla propria esperienza nel mondo; la persona elabora, così, un'interpretazione più consapevole di sé, e del mondo. Solo in questo modo i vissuti diventano esperienza e si acquisisce "la competenza di saper dire l'esperienza" (Rossi, 2012, p. 71).

L'attività autoriflessiva aiuta anche a comprendere che è possibile assumere prospettive differenti anche di fronte a ciò che spaventa, trovando un possibile cambiamento e/o adattamento in se stessi. Dare un nome ai problemi, divenendone più consapevoli, consente di iniziare a non subirli, di prenderne distanza senza negarli, di dargli una forma meno paurosa, di trovare il tempo e il modo per affrontarli soggettivamente e creativamente. La stessa analisi semantica del termine 'critica' rinvia di per sé non solo all'analisi ma anche all'agire concreto, ed infatti, come sottolinea Muzi (2004, p.201), il senso del verbo greco *Krìnein* è quello di distinguere, dividere, discernere, giudicare ma anche quello di condurre una scelta oculata" (Ivi, p. 202).

Nella nostra proposta la circolarità tra narrazione e riflessione ha cercato di agevolare il lavoro di orientamento, come presa di coscienza di sé e del mondo, e come decisione personale relativa alla propria prospettiva nel mondo.

L'approccio narrativo (Demetrio, 1996; Knowles, 1996; Cambi, 2005; Formenti, 2005; Batini, Del Sarto, 2005) ha anche agevolato la partecipazione, il dialogo e il confronto tra gli studenti e le studentesse, sostenendoli nel processo di *empowerment* personale grazie proprio all'autenticazione ed all'espressione delle proprie capacità di esser-ci e di narrarsi creativamente e criticamente.

Il confronto, come pratica di rispecchiamento e di scambio, ha consentito di soddisfare il bisogno di queste pratiche particolarmente importanti e vitali dall'adolescenza all'età adulta. Per Demetrio, il *riconoscimento di sé*, come pratica dello specchio, è cruciale in quanto consente "di potersi identificare rispetto a luoghi persone, compiti, capacità" (1990, p. 130). L'individuo si percepisce positivamente se, attraverso l'esperienza che narra di sé, ha modo di riconoscersi e di essere riconosciuto dagli altri.

Il dialogo aperto e costruttivo, seguito e sostenuto a tratti dalla presenza del docente nei gruppi, (in relazione all'esperienza che stiamo descrivendo qui) permette la *reciprocazione*, come pratica dello scambio, come un mettere alla prova e sviluppare l'adulità (Demetrio, 1990, p. 134). Il gruppo per le molteplici dinamiche che agevola diventa, quindi, un amplificatore di apprendimenti (Naccari, 2006, pp. 215-217).

Tutto questo ha quindi consentito di "fare leva sull'empowerment dei singoli, vale a dire su quel processo attraverso il quale gli individui controllano la propria esistenza in maniera attiva e propositiva" (Messuri, 2009, p. 39), percependo al contempo il proprio 'potere' come capacità di interpretare e modificare la realtà, di vivere il proprio valore di esseri umani, nell'esperirsi al contempo unici, autonomi e capaci di confronto e di condivisione.

4. Le analisi proposte dagli studenti e dalle studentesse

Tutte le lezioni del corso realizzato nell'a.a. 2020-2021 sono state effettuate online sulla piattaforma *Teams*, i lavori di gruppo sono stati realizzati grazie alle *breakout rooms* predisposte per i gruppi. Tutti/e gli studenti/esse erano già stati segnati dall'esperienza del *lock down*, che alcuni avevano vissuto da soli in casa, qualcuno prima o dopo ha anche fatto l'esperienza della malattia da Covid. Gli studenti e le studentesse che hanno frequentato nel 2021-22 hanno invece seguito le lezioni in didattica mista, sostanzialmente un 50% in classe ed un 50% da casa, scegliendo autonomamente e mettendosi d'accordo tra loro su chi poteva-voleva partecipare in un modo o nell'altro; con questi ragazzi i gruppi sono stati realizzati prevalentemente in modalità mista, in ciascun gruppo (di non più di 5 persone) qualcuno ha partecipato in aula e qualcuno da casa connesso tramite la piattaforma teams o altra piattaforma.

In entrambi gli anni accademici la docente ha partecipato ai gruppi passando dall'uno all'altro per stimolare il confronto, la narrazione e sostenere nell'affrontare eventuali difficoltà.

Come introdotto prima, l'attività è stata preceduta dall'analisi di ciò che la letteratura scientifica ha negli ultimi tempi individuato come problematiche incontrate dai giovani adulti e dalle giovani adulte, (senza con questo voler individuare uno 'stadio' specifico, ma nella valorizzazione e nel rispetto dell'unicità del percorso di ciascuno), nel realizzare i possibili compiti evolutivi. Tali problematiche possono essere sintetizzate come segue²:

- Tutti i possibili compiti evolutivi pensati-individuati come successivi all'adolescenza (individuare il 'sogno personale'; diventare autonomi/e dalla famiglia ed imparare ad avere cura di sé; studiare, sperimentare ed esplorare; diventare più competenti in ambito relazionale e affettivo; affermarsi nel sociale.. etc) possono essere posticipati per oltre 10 anni, post-adolescenza allungata;
- Pervasività dei *Media*, condizionamento efficientista, anaffettivo, strumentalizzazione del corpo e della sessualità;
- Crisi dei riferimenti valoriali, ricerca di emozioni forti;
- Sentimenti diffusi di vanità e mancanza di significato, atteggiamenti estremi di devianza (violenza urbana);
- Difficoltà per le giovani donne nel vivere e proporre nuovi modelli di affermazione e di cura, diversi da quelli basati sul sacrificio del femminile;
- Complessità sociale, caratterizzata da innovazione, cambiamento, informazione globale, globalizzazione economica;
- Diffusione dell'alta tecnologia nei mezzi di comunicazione, perdita di senso del tempo;

2 La sintesi è ripresa e rielaborata da Naccari (2010, p. 176), per un approfondimento sulle problematiche e la bibliografia relativa alle indagini sulla giovane età adulta si veda il medesimo testo.

- Difficoltà a trovare un lavoro congruo alle proprie aspettative e sogni, precariato;
- Mancanza di adulti (più grandi) testimoni autentici di umanità e vera maturità, giovanilismo imperante.

I report dei gruppi (come presentazione, condivisione e discussione nel gruppo classe delle elaborazioni di ciascun piccolo gruppo), ricondotti a categorie di significato (Trincherò, 2009; Messuri, 2009) ed a concetti di sintesi, sono stati successivamente rivisti insieme nel gruppo classe ed integrati. Si sono così individuate le categorie che riportiamo di seguito, vi sono alcune sottocategorie, come articolazioni più specifiche delle categorie generali individuate. Ci sono ovviamente interazioni complesse tra le categorie individuate.

Tutte le categorie sono presentate in base all'ultima sintesi realizzata con gli/le studenti/esse dell'anno accademico 2021-22. Solo per quanto riguarda l'analisi delle conseguenze dell'emergenza sanitaria si è scelto di differenziare in quanto le due coorti hanno vissuto e narrato situazioni differenti di essa.

Categorie e concetti emersi:

- Categoria 1: *Incertezza e paura del futuro, sensazioni-emozioni connesse:*
 - Concetti: *Paura per il futuro. Difficoltà di pensare positivamente al futuro e di realizzarsi. Il futuro sembra essere sempre più imprevedibile, si prova un senso di abbandono, in quanto poco considerati dalla società e dal mondo del lavoro. La Pandemia ed il conflitto bellico in Ucraina hanno peggiorato questa percezione del futuro. Si provano sentimenti ambivalenti: voglia di affermarsi e rendersi autonomi e sensazione di essere inadeguati. Sembra sempre più un miraggio riuscire ad essere autonomi dalla famiglia di origine.*
 - Sottocategoria 1: *Difficoltà a pensare-progettare-prevedere una possibile realizzazione professionale:*
Concetti: *Omologazione, appiattimento e soffocamento sociale che porta ad una regressione dei singoli e del collettivo. Difficoltà a realizzare la propria unicità a causa delle poche opportunità e del conformismo, perdita delle particolarità. La difficoltà di espressione concreta nel mondo del lavoro è peggiorata dalla situazione post Covid che ha complicato o inibito nuove relazioni professionali, nuovi contratti. Difficoltà a trovare un lavoro non solo congruo ai propri sogni, ma anche retribuito in modo congruo. Spesso la formazione universitaria garantisce le conoscenze ma non le competenze richieste dai differenti contesti lavorativi. Tutte queste difficoltà peggiorano per quanto riguarda il genere femminile, che va incontro più facilmente a situazioni di, difficoltà all'assunzione, difficoltà di riconoscimento meritocratico, disparità salariali.*
- Categoria 2: *Perdita dei valori esistenziali:*
Concetti: *Perdita di valori quali: la famiglia, l'affettività, il dialogo, l'onestà. Abitudine a sostituire la parola "essere" con "avere". Mancanza di punti di riferimento (valori o modelli da seguire). Perdita del senso di umanità.*
Scarsa attenzione agli ideali politico-sociali e maggiore concentrazione su se stesse. Condizionamento e adattamento (forzato) a modelli culturali sempre differenti e discutibili. Cura della 'confezione' e non del contenuto. Superficialità, non ci si sofferma sul senso delle cose. Svalorizzazione del genere femminile. Si pretende tutto e subito, la cultura dell'attesa non è più contemplata. Aumento di esposizione alla droga, alla violenza e alla comunicazione rivolta al nero, viste come anestetici/vie d'uscita dal contesto vuoto che ci circonda, il quale sembra rappresentare sempre più il 'nulla cosmico del nuovo millennio'. Mancanza di complicità tra le persone, ossessiva ricerca di essere sempre migliori del prossimo, difficoltà ad instaurare rapporti «veri e leali», spesso 'l'altro' viene visto come un concorrente diretto. Cambiamento epocale dello "stare insieme". Oggigiorno in una coppia si tende a crollare ai primi problemi e raramente c'è volontà di affrontare le difficoltà. Non si riesce più a dare valore alle cose semplici, ma essenziali, della vita. Scarsa attenzione agli ideali politico-sociali: nei giovani adulti è prevalente il sentimento di diffidenza verso la classe politica, perdita del senso di appartenenza.
La vita dei giovani adulti si è appiattita, ci sono tutte le comodità possibili anche grazie allo sviluppo delle tecnologie. Mancanza di adulti (più grandi) testimoni autentici di vera maturità, molti genitori e adulti continuano a comportarsi alla stregua dei ragazzi ventenni fuggendo dalle responsabilità collegate alla loro età.
- Categoria 3: *Pervasività dei media:*
Concetti: *Complessità sociale caratterizzata da un'innovazione continua con la quale molto spesso le gene-*

razioni precedenti non riescono a stare al passo. Miglioramento della qualità della vita che ha portato anche a ridurre gli stimoli di creatività (Il bambino, ad esempio, non crea nuovi giochi per via delle nuove tecnologie). I media portano all'omologazione, ad un condizionamento efficientista e quindi all'inaffettività. Utilizzo dei Social aumentato a causa del Covid, ciò complica la dinamica intimità-isolamento e fa perdere di vista le cose più importanti. Rischio di nutrirsi di cliché che non si condividono. Condizionamento nella direzione di un utilizzo strumentale del corpo per essere accettati dai social (problema più evidente nelle piattaforme senza censure come Only Fans). Perdita del senso del tempo.

Deviazione dell'attenzione dalla realtà al mondo dei social, non distinguere più ciò che è la realtà da ciò che viene mostrato sulla rete, i social network sono diventati uno strumento insostituibile nella vita dei ragazzi. L'eccessiva esposizione ai media genera mancanza di attenzione, osservazione e riflessione (livelli di attenzione molto bassi e stili di vita frenetici).

– Categoria 4: *Problematiche causate dall'emergenza sanitaria (a.a.2020-21):*

Concetti: Impossibilità di sperimentare ed esplorare il mondo. Per molti: lontananza dalle persone a cui si è affettivamente legati.

Difficoltà di instaurare rapporti sociali e di esprimere i propri sentimenti. Angoscia di non poter vivere momenti importanti insieme alle persone che contano di più, ad esempio il giorno della laurea. Eccessivo isolamento, stress, solitudine. Consuetudini sociali limitate (abbracci, baci). Perdita di libertà in molti ambiti. Nell'età dello sviluppo non potersi relazionare concretamente con i coetanei può avere ripercussioni negative sulla formazione. Si è spesso costretti a fare i conti con la perdita di persone vicine/conosciute. Aumento della violenza di genere.

Difficoltà a inserirsi nel mondo del lavoro ed avere nuovi contatti e relazioni nell'ambito lavorativo. Chiusura di molte attività e riduzione dei posti di lavoro.

La difficoltà di attivare un tirocinio curricolare patrocinato dall'Università rischia di far perdere opportunità importanti non solo per imparare e fare esperienza sul campo, ma per creare relazioni all'interno del mercato del lavoro.

– Sottocategoria 4: *Conseguenze attuali della pandemia (a.a.2021-22, oltre quelle già individuate prima)*

Concetti: Perdita di competenze relazionali, difficoltà a dialogare "senza uno schermo".

'isolamento forzato è diventato un nuovo status dal quale talvolta è difficile uscire e riuscire a reintegrarsi nella società esterna, a volte le problematiche legate al covid portano i soggetti a rifugiarsi all'interno di barriere e fornisce loro la scusa per estraniarsi dal mondo.

Aumento di disturbi legati alle abitudini alimentari e al sonno. I soggetti con disabilità hanno vissuto una condizione di svantaggio ulteriore. Aumento dei tempi necessari per le prenotazioni sanitarie e disservizi diffusi per tutte le patologie non riconducibili al covid-19

Aumento degli atteggiamenti estremi di devianza e violenza come conseguenza delle problematiche generate dall'emergenza sanitaria e dall'insorgere del conflitto bellico Russia-ucraina (violenza urbana, anche causata da baby gang, violenza domestica, femminicidi)

Aumento di atteggiamenti di egoismo ed individualismo. Mancanza di empatia verso chi è in difficoltà. La propria libertà viene messa in discussione e questo è percepito come una violazione.

Ad una prima sintesi di quanto emerso, in relazione a questa fase dei lavori, come si può notare le categorie ed i concetti proposti articolano, descrivono e narrano le problematiche proposte a partire dalla letteratura di riferimento, con dovizia di particolari connessi alla vita vera di ragazzi e ragazze; emergono paure, incertezze e difficoltà molto concrete, con riferimenti molto specifici in relazione al contesto sociale ed epocale. Alcuni dei concetti individuati hanno permesso di focalizzare meglio categorie-difficoltà che prima erano percepite in maniera vaga; ad esempio: l'incertezza del futuro viene associata al 'senso di abbandono' sociale ed al timore della possibile estensione del conflitto bellico; la difficoltà di affermazione lavorativa viene associata alla scarsa valorizzazione dell'individualità dei singoli, peggiore per il genere femminile, e ad una formazione universitaria troppo teorica; la perdita dei valori esistenziali viene associata ad una *perdita di umanità* ed alla incapacità di dedicare il tempo necessario a coltivare il senso delle cose, nonché alle troppe comodità che portano ad atteggiamenti passivi e rinunciatari; in merito alla pervasività dei media, oltre al rischio della omologazione, viene individuato l'utilizzo dannoso delle piattaforme senza

censure (come 'only fans') che porta spesso ad una vera e propria mercificazione del corpo; i concetti connessi all'emergenza sanitaria denunciano, oltre la perdita di libertà e di prossimità, la mancanza di opportunità professionali a causa dell'impossibilità di attivare tirocini in presenza, nonché l'aumento di difficoltà relazionali e di disturbi legati al sonno ed all'alimentazione.

Le diverse fasi della costruzione dell'analisi, ma soprattutto lo scambio nel gruppo allargato, hanno permesso, quindi, agli studenti ed alle studentesse di acquisire ulteriori conoscenze, magari prima appena sfiorate o approcciate solo come 'sentito dire', per elaborarne, così, una lettura più articolata e consapevole; il processo attivato ha consentito soprattutto di iniziare a 'dominare' quanto proposto e poter passare ad un personale e soggettivo modo di rapportarsi ed essere in relazione a tutto quanto indagato. Cosa che è stato possibile perseguire anche grazie alla discussione delle possibili strategie per sostenere ed affrontare le paure e le difficoltà emerse.

5. Strategie pedagogiche individuate per "rispondere" ai problemi riscontrati

Per prima cosa, subito dopo l'analisi e la condivisione delle problematiche, dall'a.a. 2020-21 gli studenti e le studentesse di loro iniziativa hanno voluto analizzare e proporre anche le conseguenze positive che l'evento percepito come più coartante e problematico nell'anno di riferimento ha comunque generato; l'evento è ovviamente relativo all'emergenza sanitaria ed alle limitazioni imposte per arginare la pandemia:

Conseguenze positive (della situazione sanitaria, individuate da studentesse e studenti a.a.20-21):

Si può dedicare più tempo a se stesse per riflettere su di sé e sulla propria vita, nella ricerca del proprio benessere fisico e mentale. In una condizione di normalità non ci sarebbe stato il tempo, la voglia, e la componente emotiva per riflettere sui propri comportamenti. La mancanza oggettiva di certezze da ritrovare nel mondo esterno, enfatizzate ancora di più da questo anno passato, spinge sempre di più l'individuo a ricercare le certezze nel suo mondo interno. Si può investire più tempo nella propria formazione.

Chi vive nella stessa casa ha la possibilità di dedicarsi più tempo.

L'ambiente naturale sta meglio.

Alle conseguenze positive sopra proposte sono state aggiunte le seguenti nell'anno 2021-22:

Riscoprire valori e opportunità che avevamo dimenticato o dato per scontato;

Possibile fare un bilancio della situazione presente e delle prospettive future

Le strategie pedagogiche per 'rispondere' alle problematiche individuate, così come analizzate a partire dalla letteratura possono essere riassunte come segue:

- Aiutare a capire, discernere, lasciar emergere emozioni, aspirazioni, sogni, significati, valori; per comprendere cosa si è chiamati ad essere nel mondo
- Stimolare a cercare di capire e valorizzare lo stile personale della propria affettività
- Valorizzare le differenze di genere
- Orientare nell'integrazione di sessualità, erotismo e amore nella personalità.
- Prospettare il tirocinio del Tu, nel riconoscimento dei confini personali
- Aiutare a convivere con l'innovazione valorizzando spirito critico e creatività, decondizionando
- Permettere di accogliere la dialettica tra senso e significato tra valori esistenziali e sogno personale
- Riflettere per coniugare i propri ideali con la realtà
- Insegnare a stare presso di sé, a centrarsi nell'interiorità per essere se stessi
- Per gli educatori dei giovani adulti:
 - Saper confermare e riconoscere
 - Essere autorità
 - Essere radicati nella propria età³

3 Questa sintesi è ripresa e rielaborata a partire da Naccari, 2010, p.177.

A queste strategie, sono stati aggiunti come atteggiamenti pedagogici ed auto-formativi da incentivare (nell'a.a. 2020-21, che sono stati fatti propri anche dagli studenti/esse del 2021-22) i seguenti:

- Sostenere le capacità di resilienza, di assumere prospettive differenti sulla realtà, di poter/saper essere responsabili per se stessi/e;
- Stare accanto a se stessi ed ascoltarsi, incentivare pratiche narrative autobiografiche;
- Agevolare la ricerca delle motivazioni: “chi ha un ‘perché’ nella vita è capace di vivere quasi tutti i ‘come’” (Frankl, 1996, p.91);
- Implementare la creatività personale come espressione di autenticità del sé;
- Sostenere le capacità creative nel far fronte alla crisi lavorativa attuale, sfruttando quanto è presente e utilizzabile;
- Riscoperta delle attività creative artistiche-manuali, del gioco e della fantasia;
- Incentivare le capacità di resistenza verso ciò che porta a situazioni di discriminazione sessista;
- (Durante il lock down) cercare di fare attività fisica a casa o nei pressi di essa. Se possibile, godere della natura;
- Apprendimento di tecniche di benessere individuali (Visualizzazioni, Rilassamento, Meditazione, Yoga etc.);
- Saper dare valore a ciò che ci sta mancando;
- Valorizzazione del mondo affettivo ‘vicino’ e lontano;
- Sostenere il confronto, la lettura... (nei libri ci sono molte risorse sempre disponibili...).

A questi si sono aggiunti (nell'a.a. 2021-22) i seguenti:
Relativamente al conflitto bellico:

- Riflettere su e dare valore al vivere democratico, alla possibilità di libertà, di scelta, di condivisione, di cittadinanza attiva;
- Evitare di farsi fagocitare dall'empatia dolorosa generata dalle immagini mediatiche centrate sugli orrori del conflitto;
- Concentrarsi su ciò che si può fare per sostenere concretamente le popolazioni coinvolte, esercitare la propria capacità di generatività, cura, sollecitudine, intraprendenza nel proprio contesto e territorio: promuovere sostegno di vario tipo alle popolazioni colpite agevolando o predisponendo opportunità di sostegno e accoglienza (possibile anche semplicemente condividere con i social media le iniziative volte ad ospitare i profughi, raccogliere fondi, alimenti, materiali utili etc...);
- Essere operatori di pace nei contesti in cui si vive, con i propri amici, in famiglia, all'università, spesso la violenza e la prevaricazione sono subdolamente presenti..... Infatti, siamo destinati a ripetere la storia se non affrontiamo la cultura e la struttura più ampia della violenza nelle nostre famiglie, nelle nostre scuole, nelle nostre università, nella nostra società;
- Riflettere, quindi, su se stessi/e: interiormente ed esteriormente siamo in pace?
-

Da una sintesi essenziale di questa seconda fase, relativa alle ‘risposte’ possibili alle difficoltà analizzate, emerge (sia come strategia basilare da incentivare ma anche come competenza coinvolta nel processo) la capacità attiva di resilienza, ovvero saper individuare in ciò che pesa e rende difficile la propria autorealizzazione alcuni stimoli per essere se stessi/e e migliorare la propria umanità. Vengono inoltre valorizzate e fatte proprie tra le varie strategie di ‘risposta’: l'ascolto di sé, la riflessione esistenziale e la creatività come opportunità per essere se stessi/e (insieme a tutta una serie di pratiche virtuose come la lettura, la meditazione, le pratiche artistiche etc.), la valorizzazione degli affetti... Tutto questo sembra andare nella direzione di un ‘recupero’ autonomo e soggettivo di quanto andato ‘perso’ a causa delle problematiche individuate. Quindi, tra gli esiti certamente più significativi per gli studenti e le studentesse c'è quello di riuscire a non dare più la colpa ‘all'altro’, al ‘distante’, alla società, per farsi invece protagonisti/e della possibilità di *resistere* ed assumere una prospettiva costruttiva nella difficoltà. A questo proposito anche la paura del conflitto bellico diventa uno stimolo, innanzitutto per valorizzare le proprie condizioni di libertà e democrazia, e

per riflettere sulle proprie concrete opportunità per essere 'in pace' e diventare 'operatori di pace' nei mondi in cui si è inseriti (famiglia, amici, colleghi, etc.)...

È evidente come ognuna delle problematiche e delle strategie, analizzate e rielaborate insieme agli studenti ed alle studentesse, richiederebbe un'argomentazione dettagliata ed approfondita, ma non si dispone qui dello spazio necessario; emerge comunque chiaramente come tutto il processo educativo proposto abbia consentito l'acquisizione, se non in tutti, certamente nei più, di quella consapevolezza esistenziale relativa alla capacità di leggere per poi 'intenzionare' il mondo di cui si diceva in apertura dell'articolo. L'educazione problematizzante, così messa in campo, nella condivisione dei processi educativi tra studenti/esse, e tra questi/e e la docente, ha permesso di considerare gli educandi/e non dei 'vasi da riempire' ma dei soggetti attivi, creativi, unici, in grado di nominare il mondo e scegliere su di esso una propria prospettiva ed una reazione costruttiva.

È stato possibile, così, potenziare le competenze orientative connesse ai processi attivati, tra cui: la capacità di riflessione soggettiva e personale su di sé e sul mondo, la capacità di resilienza e quindi quella di assumere una posizione esistenziale creativa nelle situazioni che mettono in difficoltà o generano paura, la presa di coscienza di 'poter rispondere' e far fronte criticamente e personalmente a quanto genera disagio, andando così nella direzione dell'empowerment.

In definitiva si è potuto, quindi, recuperare un concetto di conoscenza e di cultura attive come capacità di azione sociale e di pace attiva, a partire dalla consapevolezza di sé e dalla capacità di assumere una soggettiva postura esistenziale, per quanto limitata essa possa apparire⁴.

Inoltre, è importante considerare a questo punto come i principali eventi epocali che hanno segnato la vita di questi/e studenti e studentesse, ovvero la pandemia da Sars covid 19 e il conflitto bellico tra Russia-Ucraina (ma non è il solo conflitto attualmente presente sulla terra), abbiano potuto far riflettere in maniera significativa sulla necessità di un modo nuovo di rapportarsi tra esseri senzienti territorio, città ed ambiente, un modo che sappia scegliere la valorizzazione della differenza (tra cui quella di genere) la prossimità e l'interdipendenza con il tutto, come possibilità di confronto e di condivisione, come capacità di empatia e risonanza, come sviluppo delle competenze relazionali nella direzione di un concetto di pace che inizia qui e ora e ci riguarda tutte/i da vicino.

Tra le piste di lavoro futuro certamente c'è da implementare ove possibile (magari in relazione a tematiche differenti da quelle argomentate qui) l'approccio laboratoriale alla lezione, che ha arricchito e sostanziato la didattica, valorizzando, tra l'altro, la soggettività, la creatività, l'autonomia di giudizio e la capacità di confronto attivo degli/lle allievi/e; ma anche le stesse competenze orientative che si è riusciti a coinvolgere e potenziare andranno considerate come parte delle competenze attese, non in maniera sporadica ed 'accessoria' ma strutturale.

Nota bibliografica

- Batini F., Del Sarto G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2005). *L'Autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Corsi M. (2016). La cultura sconfiggerà la violenza. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 15-26.
- Demetrio D. (1990). *Letà adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Demetrio D. (Ed.)(1999). *L'educatore auto(bio)grafico. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: RaffaelloCortina.
- Erikson E. H. (1999). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1968)
- Fiorentino S. (2012). L'orientamento nella prospettiva dell'educazione permanente. *Metis*, 1, 6.
- Formenti L. (2005). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Frankl V. (1996). *Alla ricerca di un significato della vita*. Milano: Mursia (Edizione originale pubblicata 1952).

4 "Culture is the sum of the intellectual knowledge acquired by a person through study and experience, reworking them using a deep individual re-thinking, thus converting notions from simple erudition is a constitutive element of our moral personality and spirituality, and, in short, in awareness of the self and its world" (Corsi, 2016, p. 21).

- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA (Edizione originale pubblicata 2004).
- Goleman D. (2016). *Essere leader. Guidare gli altri grazie all'intelligenza emotiva*. Milano: Bur (Edizione originale pubblicata 2002)
- Knowles M.S.(1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: RaffaelloCortina (Edizione originale pubblicata:1989).
- Levinson D. J. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books
- Levinson D. J. (1996). *The Seasons of a woman's life*. New York: Alfred A.Knopf
- Lo Presti F. (2009). *Educare alle scelte, L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Mancinelli R. (2002). *L'orientamento dalla A alla Z*. Milano: Vita e Pensiero.
- Messuri I. (2009). *L'orientamento pedagogico nella società globalizzata*. Milano: Franco Angeli.
- Mollo G. (2004). Esistenzialismo pedagogico. In Cambi F., Beccegato L.S. *Modelli di formazione* (pp.101-120). Torino: UTET.
- Mollo G. (2016). *Il leader etico*. Perugia: Morlacchi.
- Muzi M. (2004), La pedagogia da sapere empirico a esercizio critico. In F. Cambi, L.S. Beccegato, *Modelli di formazione* (pp. 101-120). Torino: UTET.
- Naccari A.G.A. (2006). *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*. Roma: Armando.
- Naccari A.G.A. (2010). *Pedagogia dei cicli di vita in età adulta. Comprendere ed orientare le crisi e i cambiamenti nel corso dell'esistenza*. Roma: Anicia.
- Rossi P.G. (2012). Il ruolo della partecipazione nella didattica universitaria. G. Alessandrini, C. Pignalberi, *Le sfide dell'educazione oggi* (pp. 69-90). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Selmo E. (2012). Orientamento: sfida pedagogica della contemporaneità. *Metis*, 1, 6.
- Trincherò R. (2009). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.



FOCUS

L'orientamento come azione corale a supporto di percorsi universitari inclusivi*

Simone Visentin

full researcher in Teaching and Inclusive Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padova | simone.visentin@unipd.it

Sara Santilli

assistant professor in Developmental Psychology and Educational Psychology | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology – University of Padova | sara.santilli@unipd.it

Guidance as choral action sustaining inclusive pathways at university

Abstract

Young people with intellectual and developmental disabilities (IDD), after school, enjoy few opportunities to live new inclusive experiences. Specifically, the paper documents, through a single case study, the educational itinerary at the university of a young man with autism spectrum syndrome who came out of secondary school only with the certificate of attendance. The results highlighted the crucial synergy between all the actors involved, to better guide the student, coherently connecting his interests and aspirations with the educational offer.

Keywords

inclusion, life design, guidance, higher education, self-determination

I ragazzi con disabilità intellettiva e dello sviluppo (IDD), al termine della scuola, godono di scarse opportunità di vivere nuove esperienze inclusive. Nello specifico, il contributo documenta, attraverso uno studio di caso singolo, l'itinerario formativo all'università di un giovane con sindrome dello spettro autistico uscito dalla scuola secondaria con il solo certificato di frequenza. Gli esiti hanno messo in luce la necessaria sinergia tra tutti gli attori coinvolti, al fine di orientare al meglio lo studente, connettendo in modo coerente i suoi interessi e aspirazioni con l'offerta didattica.

Parole Chiave

orientamento, inclusione, progetto di vita, università, autodeterminazione

* Simone Visentin ha coordinato il contributo e ha scritto i paragrafi 1, 3, 4 e 5. Sara Santilli ha scritto il paragrafo 2. I due autori hanno congiuntamente elaborato e scritto il paragrafo 6.

1. Orientare all'adulthood allargando le opportunità

Le biografie dei ragazzi e giovani adulti con disabilità, in particolare con disabilità intellettiva o del neurosviluppo (IDD), continuano a essere, ancora troppo spesso, poco emancipative: se il tempo della scuola rappresenta una fase nella quale gli alunni con disabilità crescono in contesti inclusivi aperti alle relazioni tra pari – anche se non si può tacere il proliferare delle aule di sostegno, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado – così non si può dire di ciò che accade successivamente, quando rischiano di non avere egue possibilità di adulthood: le traiettorie infatti si rivelano *inevitabili*: si parla più frequentemente di inserimento in un centro diurno, di adesione a progetti di autonomia personale e sociale, come possono essere i gruppi appartamento e, meno frequentemente, di esperienze professionali in contesti di lavoro protetti e non. La volontà del ragazzo si piega alle scarse opportunità educative, formative e professionali, quando invece l'auspicio è che sia il contesto comunitario a evolvere generativamente per riuscire a proporre risposte articolate alle specifiche domande esistenziali. Riprendendo le parole di Lepri (2020, p. 48),

se essere condannati a vivere nel limbo significa abitare in luoghi che non si sono scelti, essere vittime di un'estromissione sociale, vedere mortificata la possibilità di una vita adulta, allora credo che la parola 'segregazione' possa essere usata per descrivere la situazione nella quale, ancora oggi, rischiano di trascorrere gran parte della loro vita, come dei Peter Pan senza età, tante persone con disabilità intellettiva.

Dunque, la sfida che ci si trova di fronte è complessa e impone riflessioni profonde per delineare ipotesi progettuali articolate. Il tema dell'equità si gioca proprio qui: non tanto dare a tutti le stesse chance, quanto dare a ciascuno le possibilità che gli sono proprie.

Nell'imbastire tale vestito su misura, il principio cardine è quello della co-progettazione, dato che

l'allargamento delle esperienze [...] influenza allo stesso tempo lo sviluppo della spinta ad autodeterminarsi e offre una rete di relazioni attraverso cui disegnare i contorni della propria esistenza extrafamiliare (Marchisio, 2019).

Un design che sceglie di non orientarsi solo all'obiettivo del 'Dopo di Noi' perché quest'ultimo

rischia, se rimane il solo, di perpetuare l'idea che la sola preoccupazione del percorso orientante sia l'affidamento: a chi affidare la persona dopo che non ci saranno più i suoi genitori? Così facendo si perdono di vista le tante altre domande che accompagnano le esistenze delle persone, anche con disabilità: cosa vorrei apprendere? Dove vorrei abitare? Con Chi? Mi piacerebbe lavorare? Quale lavoro? Solo l'allargamento dell'orizzonte progettuale può rendere l'esistenza piena, autentica, articolata nell'assunzione di ruoli sociali differenti (Bissacco, Visentin, Fedeli, 2020, p. 165).

Si delinea quindi la necessità di un'azione di orientamento che sia corale e continua nel tempo, flessibile e disposta ad osare perché, come scriveva Bertolini (1988), il rischio e la possibilità devono essere considerati come degli indicatori significativi della stessa libertà (sempre condizionata) dell'uomo e del suo non essere inseribile in una logica deterministica. Questa prospettiva di lavoro può rivelarsi, in realtà, più faticosa se comparata con la logica assistenziale:

a livello organizzativo, poter inserire le persone in un cammino del tutto prevedibile e con una destinazione già nota con grande anticipo è molto più semplice rispetto al predisporre un servizio (un progetto, ndr) che fornisca supporti per far vivere a ciascuno la vita che sceglie, nei luoghi e nelle forme che predilige e non selezionati tra quelli disponibili per le persone con disabilità di quel territorio, ma ricercati liberamente nel mondo di tutti (Marchisio, 2019, p. 52).

In fondo, si tratta di recuperare due elementi fondamentali: l'interdisciplinarietà e il lavoro di rete. Al centro, c'è la persona con disabilità, nel suo diritto ad autodeterminarsi, la cui prospettiva di vita con-vive con le aspettative della famiglia. Tale processo, e la definizione degli obiettivi che lo contraddistinguono, guadagnano di intenzionalità e lungimiranza grazie all'azione dei diversi professionisti, chiamati a sostenere lo sviluppo di un'identità adulta e di un'*agency* personale forte, educando perciò a un'idea di bene che non sia solo quello individuale ma piuttosto al bene comune (Ballet et al., 2007).

2. Complessità, sostenibilità e orientamento al futuro

Il presente e il prossimo futuro sono caratterizzati dal cambiamento e dalla complessità e richiedono di sviluppare competenze che rendano gli studenti e le studentesse di oggi in grado di agire nei contesti professionali, al fine di promuovere il benessere proprio, altrui e del pianeta, facendo fronte a quelle che sono considerate anche le principali sfide del domani (Soresi, 2021). Per questo, è importante prendere in considerazione le nuove sfide globali e la necessità di muoversi verso un processo di sviluppo e pianificazione professionale che siano in grado di contribuire alla costruzione di contesti futuri inclusivi, sostenibili ed equi (Nota et al., 2020).

Alla luce di ciò, nell'ambito della letteratura dell'orientamento e del Life Design International Research Group, recentemente, particolare attenzione è stata data all'inclusione e alla sostenibilità, ai diritti umani e alla giustizia sociale per la costruzione e la gestione di progetti personali e professionali, temi che per loro natura sono complessi e di difficile gestione, e che coinvolgere in questo le nuove generazioni vuol dire affrontare minacce e questioni scottanti, senza scorciatoie e riduzioni, ravvivando anche il senso della collaborazione e della scoperta di soluzioni che ancora non ci sono (Guichard, 2018; Nota et al., 2021). Come sottolineato all'interno della Carta-Memorandum a supporto dell'orientamento e del *career-counseling* dell'Associazione Italiana dell'Orientamento (SIO), è essenziale sostenere un'attitudine ad occuparsi di problemi che, seppur non immediatamente, potrebbero riguardare il futuro dei destinatari dei propri interventi e dei loro contesti di vita invitandoli a guardare un po' più in là, a farlo precocemente e non solo nei periodi di transizione, educando la capacità di decentrarsi dai soli propri interessi e desideri, guardando anche in modo meno egocentrico a ciò che ne sarà degli altri. L'orientamento dovrebbe quindi divenire il mezzo per aiutare i giovani a comprendere cosa sta accadendo, a conoscere la realtà, a promuovere un ragionamento critico, ad avviare processi riflessivi che aiutino a mettere a fuoco realtà professionali più eque e solidali, affinché ci sia possibile poter contribuire a crearle.

A proposito di futuro professionale delle persone con disabilità, queste ultime, come tutte, nutrono aspettative ed aspirazioni (Santilli et al., 2022). Spesso, si tratta di desideri ed auspici vaghi, confusi e non chiaramente formulati tanto che può essere difficile ricavare da essi chiare indicazioni a proposito della scelta di una specifica attività occupazionale (Soresi, 2021): spetta allo specialista dell'orientamento e dell'inserimento lavorativo facilitare la trasformazione di tutto ciò in più precisi obiettivi professionali che andrebbero evidenziati, proposti e perseguiti. In quest'operazione di analisi delle aspettative, può inoltre essere importante tentare di scoprirne l'origine, i processi di identificazione professionale e di *modeling* che hanno condotto alla loro strutturazione e come, nel corso della vita della persona, queste si sono evolute e modificate. Nel fare questo, si potranno precisare meglio le reti sociali di cui la persona gode, i modelli a cui si ispira e, anche, le collaborazioni che potrebbero essere utilizzate al fine, eventualmente, di "far cambiare idea" o proporre percorsi di formazione e di inserimento lavorativo maggiormente consoni alle caratteristiche e possibilità dell'individuo considerato.

3. Il ruolo dell'Università e i riscontri della letteratura scientifica

Dentro questo scenario, l'università può giocare un ruolo attivo, impegnandosi ad allargare la propria offerta curricolare e ampliando, di conseguenza, le opportunità di ben-essere e ben-diventare dei ragazzi con disabilità (CNUD, 2017): occasioni di apprendimento, approfondimento culturale, rinforzo delle competenze cosiddette trasversali e delle competenze professionalizzanti, e socializzazione da promuovere rendendo accessibili anche i contesti informali tra pari e gli spazi ludico-ricreativi.

A sostegno di tale prospettiva si possono individuare vari documenti di policy, a partire dalla recente European Disability Strategy 2021-2030 (European Commission, 2021) che aspira ad aumentare la partecipazione delle persone con disabilità nella società, in stretta continuità con la Convenzione Onu dei diritti delle persone con disabilità (2006). Se la finalità è quella di permettere alle persone con disabilità di essere pienamente dei cittadini, le istituzioni educative e formative devono ripensare criticamente il proprio modello organizzativo, in modo da facilitare la partecipazione di tutti, rilevando e rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alle relazioni.

Ebersold (OECD, 2011), in una *review* internazionale sull'accesso all'istruzione terziaria dei ragazzi

con disabilità, ha concluso che la qualità del processo di transizione dipende in larga misura dal fatto che gli istituti di istruzione di secondo livello e terziaria abbiano un'etica inclusiva che riconosce e valorizza la diversità, dove la promozione dell'accessibilità per tutti è una componente fondamentale della cultura istituzionale. Nonostante il numero crescente di persone con disabilità che frequentano l'istruzione terziaria, l'autore evidenzia come i giovani con disabilità abbiano generalmente una transizione più difficile e accidentata rispetto ad altri giovani adulti, e tendono a fare molto affidamento sulle proprie risorse e sull'intraprendenza delle loro famiglie.

Più in generale, i dati che si rilevano nella letteratura internazionale sono incoraggianti e attestano una crescente presenza di giovani con disabilità nell'ambiente dell'istruzione superiore (Pumfrey, 2008; Liasidou, 2014; Seale et al., 2015): insieme a studenti con disturbi dell'apprendimento, con disabilità fisiche o disturbi psichici, stanno emergendo le esperienze di studenti con IDD (Plotner, Marshall, 2015). Con specifico riferimento a questo target, varie indagini evidenziano crescenti esiti positivi, sia a livello accademico – ovvero in termini di performance di apprendimento e di acquisizione di competenze professionali – sia a livello di benessere relazionale (Plotner, May, 2019): gli studenti con IDD hanno maggiori opportunità di incontrare nuove persone, sviluppare capacità comunicative e in termini di *self-advocacy*, aumentare l'autostima, la fiducia in se stessi e l'indipendenza personale, e hanno maggiori aspettative per il futuro (Folk et al., 2012; Hughson, Uditsky, 2018; O'Connor et al., 2012; Corby et al., 2018). In termini di benessere relazionale, grazie all'università gli studenti con IDD sviluppano relazioni significative con i coetanei (Jones, Goble, 2012; O'Connor et al., 2012), anche se le relazioni privilegiate si instaurano soprattutto con i peer mentor, mentre le relazioni con i pari nei contesti informali restano povere (Rillotta et al., 2018). Non solo: la frequenza di corsi di formazione accademica consente l'acquisizione di conoscenze disciplinari e lo sviluppo di competenze sociali che favoriscono il processo di transizione verso un nuovo step formativo universitario oppure verso il mondo del lavoro (Moore, Schelling, 2015; Rillotta et al., 2020).

4. La ricerca: contesto, metodo e partecipanti

Da questo nuovo e promettente processo rischiano di essere estromessi i ragazzi con IDD che, uscendo dalla scuola secondaria di secondo grado senza il diploma,¹ non hanno la possibilità di iscriversi ai regolari corsi di laurea triennale.

Lo studio di caso singolo (Cohen et al., 2011) che viene documentato in questo contributo riguarda il percorso di un giovane di 28 anni con disturbo dello spettro autistico che, all'Università di Padova, ha frequentato nell'anno accademico 2020-21, presso il DAMS (Dipartimento delle belle arti, musica e spettacolo) due insegnamenti:

- Storia della Musica Medievale e Rinascimentale (9 cfu, I semestre);
- Storia dell'Arte Medievale (6 cfu, II semestre).

Si tratta della prima esperienza che, poggiando sulla possibilità che una persona non diplomata possa iscriversi a singoli insegnamenti, ha le potenzialità per dare vita a nuovi scenari formativi e professionalizzanti.

Questi micro-percorsi si ancorano innanzitutto al lavoro di una task force europea chiamata 'Rethinking college Program' che, all'interno del consorzio Arqus (<https://www.arqus-alliance.eu/>), si sta confrontando sulla fattibilità di costruire nuovi programmi inclusivi universitari per questo target di studenti. E si ispira alle seguenti buone pratiche, tutte costruite secondo l'idea del curriculum inclusivo:

1 Per gli studenti con disabilità, certificati in base alla Legge 104/1992 e successive modifiche e integrazioni, che seguono un percorso didattico cosiddetto differenziato, ottengono a conclusione della scuola secondaria di II grado un certificato di frequenza, essendo gli obiettivi didattici raggiunti al di sotto dei cosiddetti obiettivi minimi necessari per vedersi riconosciuto il diploma. A tal proposito, tra i recenti riferimenti normativi, si può considerare il Decreto Legislativo 62/2017, collegato alla legge 107 del 2015.

- Think college – USA²;
- Up the Hill Project (UTHP) – Australia³;
- The diploma programme at the School of Education – Islanda⁴;
- Project écolsiv - Inclusive Post-secondary Education for Students with Intellectual Disabilities at Institute Unterstrass Zurich – Svizzera⁵;
- Università 21 – Università di Modena e Reggio Emilia⁶.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di conoscere e comprendere i punti di forza, le criticità e gli elementi di riprogettazione del percorso formativo analizzato. È di come le varie figure coinvolte siano state, ciascuna nel proprio ruolo, agenti o meno di orientamento.

Sono state condotte nove interviste semi-strutturate (Milani e Pegoraro, 2011) che intendevano esplorare 4 aree tematiche:

- L'accoglienza: comprendere come è avvenuto il primo contatto e quali sono state le azioni che si sono attuate;
- L'orientamento: descrivere i tratti principali dell'accompagnamento allo studente al fine di individuare gli insegnamenti più in sintonia con gli interessi e gli obiettivi di quest'ultimo;
- L'esperienza didattica: esplorare la dinamica relazionale studente-docente-tutor e mettere in luce le strategie di insegnamento e apprendimento;
- Il progetto di vita: scoprire se e come l'esperienza universitaria e la più ampia biografia dello studente si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Su questi ambiti sono state raccolte le voci dello studente, della Responsabile dell'Ufficio Inclusione, dell'esperta di orientamento del LARIOS (Laboratorio di Ricerca e Intervento per le l'Orientamento alle Scelte), delle due peer tutors, delle due docenti e dei genitori dello studente.

5. I risultati

Le audio registrazioni sono state sbobinate ed è stata successivamente svolta un'analisi del contenuto nella modalità carta e matita, secondo una procedura bottom-up, che ha evidenziato i seguenti esiti.

L'accoglienza

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Progettazione organizzativa complessiva	V	V
Connessione tra SIS (Servizio Inclusione Studenti) e territorio	V	
Il processo informativo rimane informale (passaparola)		V
Mediazione studente-tutor-docente	V	
Monitoraggio discontinuo		V

Tab. 1: L'accoglienza

Le testimonianze evidenziano il ruolo strategico del SIS, che assume la gestione complessiva di questi percorsi:

2 www.thinkCollege.net

3 <http://www.flinders.edu.au/sohs/sites/disability-studies/associated-programs/up-the-hill-project---flinders-university.cfm>

4 https://english.hi.is/school_of_education

5 <https://www.unterstrass.edu/innovation/ecolsiv/ansatz-und-ziele-1/>

6 <https://universita21.it/>

Il mio compito [Responsabile SIS] è quello di coordinare le figure che ci sono intorno a questa progettualità sin da subito. Tutti gli attori coinvolti dall'accoglienza iniziale, alla fase di orientamento con la scelta dei corsi singoli da individuare insieme, fino all'affiancamento del tutor e naturalmente dopo la scelta dell'insegnamento, l'affiancamento ai docenti di quei corsi.

In questa fase, non essendo ancora formalizzati tali percorsi, l'azione informativa non può essere sistematica e diffusa, e si limita al passaparola tra quegli studenti che di loro iniziativa contattano l'università, e in una pubblicità a quegli attori – a partire dalle scuole secondarie di secondo grado – con i quali il SIS intrattiene rapporti istituzionali più ampi.

Complessivamente, il SIS funge da filtro in entrata delle richieste di accesso che arrivano all'università, intercettando e accogliendo le richieste che arrivano dalla rete territoriale con i suoi diversi *stakeholders*.

– Nel momento in cui inizia il percorso, a fare la differenza è la capacità del personale di attivare e sostenere la relazione tra studente-docente-tutor. Il SIS si rivela mediatore determinante creando le condizioni affinché le tre figure coinvolte si incontrino e familiarizzano tra loro. Su questo fronte, al momento manca la possibilità di disporre di risorse umane aggiuntive all'interno del SIS, col risultato che l'azione di monitoraggio non è continua e sistematica.

L'orientamento

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Conoscenza globale dello studente	V	
Co-progettazione psicologa-studente	V	
Offerta di corsi singoli povera		V
Valorizzazione autodeterminazione studente	V	V

Tab. 2: L'orientamento

L'orientamento è risultato efficace perché si è dato innanzitutto l'obiettivo di conoscere globalmente la persona, per dedicarsi solo in un secondo momento al focus strettamente professionale:

Una volta identificato un obiettivo, una professione che avrebbe voluto svolgere in un suo futuro professionale, abbiamo individuato poi il corso di studio che maggiormente lo avrebbe aiutato a proiettarsi in questo obiettivo.

Attraverso un ciclo di 4/5 incontri, di una durata media di 45', l'esperta ha accompagnato lo studente andando a conoscere la sua esperienza scolastica pregressa, le motivazioni che l'hanno alimentata, la significatività della stessa, per comprendere se fosse opportuno lavorare in continuità o in discontinuità con la stessa.

La postura di fondo è stata quella di coinvolgere fin da subito lo studente nel delineare gli obiettivi del percorso, ma questa strategia si è scontrata con uno degli aspetti di maggiore criticità: il numero ridotto di corsi singoli a cui lo studente si poteva iscrivere. Quindi, la possibilità del ragazzo di scegliere l'insegnamento che sentiva maggiormente nelle sue corde ha rischiato in realtà di essere frustrata perché l'attuale repertorio di insegnamenti non permette un *matching* ottimale.

L'esperienza didattica

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Costruzione di una relazione fiduciaria docente-studente-tutor	V	
Attenzione del docente verso la 'storia scolastica' dello studente	V	
Capacità del docente di differenziare l'itinerario di apprendimento	V	
La DAD come opportunità per trovare la 'giusta distanza'	V	V
Debolezza della formazione specifica dei docenti		V

Tab. 3: L'esperienza didattica

L'approfondimento della fase didattica ha enucleato alcuni elementi qualificanti, riconducibili soprattutto alla capacità di una docente di coniugare l'attenzione relazionale con una flessibilità nelle strategie di insegnamento. L'itinerario di studio è stato costruito considerando gli studi pregressi dello studente e il suo canale di apprendimento più efficace, quello visivo:

Nel dialogo avuto tra me e lui è emerso questo suo interesse per la musica, nonché la sua capacità di lavorare con il power point, con le immagini.

Chiaramente anche in vista di uno sforzo, del ragionamento di conservare le informazioni, mi sembrava il modo più consono [uso delle immagini e del power point] anche per poter ottenere buoni risultati, perché se chiaramente questo tipo di lavoro dovesse dargli frustrazione e non anche il piacere di riuscire, mi sembra veramente che lo stiamo condannando a sofferenza e nient'altro.

La bibliografia adottata dalla docente, e presente nel syllabus, aveva tra le risorse un Atlante della musica medievale che, nella sua configurazione – presenza di figure illustrate alternate al testo scritto – si prestava ad essere la fonte maggiormente accessibile per lo studente.

In generale, l'investimento in termini di tempo da parte delle docenti è stato certamente superiore rispetto a quello richiesto nella più consueta dinamica docente-studente, data anche la necessità di interfacciarsi con la terza figura coinvolta: il peer tutor.

Le due docenti, soprattutto prefigurando una stabilità di questi percorsi formativi, hanno manifestato il bisogno di poter seguire dei corsi di formazione dalla duplice natura: da un lato ampliare il bagaglio didattico in ottica *Universal Design for Learning* (Cast, 2011); dall'altro, conoscere quali possono essere le più efficaci strategie didattiche in riferimento a specifici profili di funzionamento, come quelli relativi a situazioni di IDD.

Alcuni intervistati si sono soffermati anche sulla didattica a distanza (DAD): se le docenti ne hanno rilevato anche gli aspetti di criticità - come la mancanza di una relazione diretta in aula e la difficoltà quindi di sviluppare una didattica attiva - lo studente ne ha evidenziato gli aspetti positivi:

Anche una signora che abita sopra di noi mi ha chiesto perché non andassi a lezioni, e ho detto 'Scusa seguo da casa, sento anche meno la pressione'. Anche perché mi sono reso conto che intervenivo molto e mi è piaciuto molto. [...] E quando il coronavirus finirà, perché io credo che finirà, e uno studente si perde la lezione, può rivedersi la registrazione, è fantastico.

Il ruolo di peer tutor

Aspetti chiave	Punti di forza	Criticità
Attitudine personale	V	V
Conoscenza delle discipline	V	V
Atteggiamento di emancipazione verso lo studente	V	V
Il cambio di tutor	V	V
Formazione specifica	V	V

Tab. 4: Il ruolo del peer tutor

Il ruolo del *peer tutor* è stato uno degli aspetti maggiormente sviscerati, a riprova della sua importanza. Le 3 competenze che lo qualificano – attitudine personale, conoscenza delle discipline oggetto di studio e atteggiamento di emancipazione – sono state codificate anche in termini di criticità perché sono risultate estremamente presenti nella prima *peer tutor* e scarsamente presenti nella seconda:

A me è sempre piaciuto studiare e aiutare gli altri quando ne avevo la possibilità. Lo facevo sempre ad amici e nei gruppi di studio all'università conducevo un pochino. È sempre stato un ruolo che mi è piaciuto e che sentivo mi apparteneva, e poi ho deciso di fare questa esperienza. Mi ritengo una persona con una buona sensibilità e una buona empatia e non mi spaventano le differenze.

Apprezzabile, in particolare, l'attenzione della *peer tutor* a non sostituirsi allo studente, preferendo investire il tempo soprattutto in un'azione di supervisione nei momenti di studio:

Personalmente già a livello di inclusività avere una persona che ti accompagna, la noti ed è una cosa che ti mette a disagio [...] ad esempio l'esame che ho svolto con una ragazza, è stato orale e in presenza, in aula vi erano altri studenti che lo stavano svolgendo in forma scritta. Ho visto la ragazza molto a disagio perché era lì con me e in quel momento lei si sentiva diversa dai compagni.

A volte anche senza che io glielo dicessi, si appuntava qualche termine e si cercava le corrispettive immagini su internet. Si faceva molti approfondimenti e si è anche costruito una rubrica con le immagini vicino e le definizioni delle parole inusuali.

Una strategia che ha facilitato anche l'iniziativa personale del ragazzo:

Durante l'esame ha stupito anche me. Ha fatto degli approfondimenti che non aveva detto mai nemmeno a me.

Il più ampio Progetto di Vita e il ruolo della famiglia

Punti di forza	Punti di criticità	Sguardo al futuro
<ul style="list-style-type: none">• Sport• Musica	<ul style="list-style-type: none">• Mancanza di amicizie• Limitate possibilità lavorative	<ul style="list-style-type: none">• Trovare lavoro• Andare ad abitare da solo• Non essere etichettato come incapace

Tab. 5: Progetto di Vita e ruolo della famiglia

Il percorso universitario documentato si inserisce dentro alla biografia dello studente piuttosto ricca su altri fronti: la passione per la musica – iniziata quasi per caso e rafforzata da una chitarra ricevuta in regalo da un amico di famiglia – e l'atletica leggera, tanto che il raggiungimento di eccellenti risultati agonistici nella velocità ha attirato l'attenzione dell'allenatore che lo ha proposto come atleta per le fiamme oro:

Sono ormai sei anni che si allena con il gruppo sportivo paraolimpico delle fiamme oro.

L'esperienza sportiva ha avuto finora buone ricadute anche sull'autonomia personale e sulla consapevolezza di sé:

È andato anche in Australia da solo, si arrangia anche a farsi la barba, è autonomo. Fare queste gare gli è servito per aumentare l'autonomia.

Sto iniziando poco a poco a rendermi conto che sono stanco di stare a casa, vorrei cominciare a essere più autonomo e mi piacerebbe imparare a vivere da solo o con qualche coinquilino.

Tuttavia, la narrazione autobiografica dello studente denota anche qualche difficoltà, come la fatica ad avere delle amicizie stabili e appaganti:

...vorrei qualche amico in più ma a volte è meglio soli che male accompagnati quando trovi brutta gente. Il fatto è che in questi anni non ho avuto molti amici, molti li ho persi con la fine delle elementari. Alle medie ero sempre con un compagno perché non ho avuto una bella classe per niente. adesso per fortuna ho trovato una compagnia, degli amici del [...] che era la mia scuola. Insomma, ci proviamo: andiamo a mangiar una pizza, andiamo anche a fare dei giri. Dopo avevo anche frequentato la parrocchia, ma adesso loro studiano all'università e li vedo molto meno rispetto a prima.

Nel complesso, si evince che il ragazzo sta attraversando un momento di transizione, nel quale lo studio non sembra una priorità al pari dell'indipendenza economica che rimane ostacolata, almeno in parte, dal mancato diploma:

Io non sono molto contento che non mi abbiano dato il diploma, perché mi vengono tolte delle possibilità. L'attestato mi dà sempre quell'idea che non mi aiuterà a trovare un lavoro serio con un degno stipendio [...] alla fine ho tantissime potenzialità, molte di più di quello che si crede.

Sullo sfondo, il ruolo dei genitori è risultato fondamentale e si è tradotto in un atteggiamento di fiducia e di positiva sollecitazione a provare:

Adesso è abbastanza autonomo [...] ad esempio, quando era più piccolo l'ho mandato per la prima volta al supermercato sotto casa a prendere il latte e avevo il cuore in gola, lo spiavo dalla terrazza e dopo è tornato... è cominciato con queste piccole cose. Poi quando aveva i nonni, l'ho mandato in autobus a trovarli e gli dicevo: quando sei alla fermata mi chiami, quando sei sul bus mi chiami. Insomma, adesso si arrangia.

6. Conclusioni: questioni aperte e scenari futuri

I dati illustrati hanno permesso di rispondere all'obiettivo di comprensione iniziale: si fa strada la consapevolezza che non può esserci un orientamento autentico senza un'adeguata possibilità di connettere in modo coerente le competenze e le aspirazioni dello studente con gli insegnamenti rintracciabili nell'offerta formativa universitaria. Quindi, per allargare il repertorio di corsi singoli bisognerà fare leva su due iniziative:

- formalizzare il programma formativo per darne visibilità anche all'interno dell'ateneo⁷;
- parallelamente, investire in un'azione formativa rivolta alla più ampia platea di docenti e *peer tutor*, con l'intento di rafforzare competenze e intenzionalità dell'azione didattica e di accompagnamento, che al momento risultano condizionate soprattutto dall'attitudine personale.

Tutte le azioni analizzate – di accoglienza iniziale, informativa, conoscitiva, di mediazione, didattica, di monitoraggio e supervisione, valutativa – hanno rappresentato, quando si sono configurate come facilitatori, degli essenziali elementi orientanti; laddove hanno funzionato da barriera, hanno invece disorientato lo studente.

Il paradigma complessivo a cui riferirsi non può che essere quello della co-progettazione capacitante, perché

nasce dalla ricerca di una modalità di incontro con finalità progettuali tra i professionisti, la persona titolare del progetto di vita e la sua famiglia, che fosse in grado di individuare obiettivi, strategie e azioni per sostenere il soggetto con disabilità nel dipanarsi di ciascuna delle aree del suo disegno esistenziale nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini (Marchisio, 2019, p.37).

È essenziale che la progettazione sappia connettere tra loro contesti capacitanti (Visentin, 2016), in grado di generare nuove occasioni di crescita. Soli così l'orientamento è virtuoso.

Risulta altrettanto strategico agire in una logica anticipatoria: su questo versante, a titolo d'esempio, il LaRIOS ha messo a punto un progetto laboratoriale (Santilli et al., 2022) volto a riflettere, con i giovani con disabilità intellettiva delle scuole superiori di secondo grado, sulle sfide che hanno di fronte e sull'idea complessa di lavoro inclusivo e sostenibile, in sintonia con gli obiettivi dell'Agenda 2030, tenendo viva quell'idea di *agency* forte esplorata nella parte introduttiva, cioè capace di tenere assieme ben-essere individuale e bene comune.

Se si guarda all'evoluzione biografica dello studente protagonista dello studio di caso, essa narra la scelta di sospendere almeno momentaneamente gli studi, per provare a fare un'esperienza di tirocinio extrauni-

7 Nel corso dell'a.a. 2021-2022 si è dato vita a un tavolo di lavoro multistakeholders che, anche considerando gli esiti del presente studio di caso, e ai dati che saranno generati dal monitoraggio su nuove esperienze, ha l'obiettivo di delineare un'architettura ufficiale del programma Rethinking college, caratterizzata da: durata biennale; 4/6 insegnamenti; esperienza di tirocinio. Inoltre, si stanno facendo degli approfondimenti sull'utilizzo dell'Open Badge per certificare tali percorsi.

versitario che gli permetta di saggiare più velocemente un ambiente produttivo. Un esito da leggere come fallimento o, piuttosto, come sintomo di una maggiore consapevolezza del ragazzo rispetto ai propri obiettivi di vita e ai propri limiti.

Tempo, fatica, limiti: è anche su queste tre parole che gli itinerari verso l'adulità, compresi quelli che passano per l'università, devono essere costruiti perché, come affermava Aristotele, "Chi non conosce il suo limite tema il destino" (Lepri, 2020). Una visione pedagogica che si fa cardine di un'azione sistemica orientante, dove risorse formali e di prossimità si alleano per promuovere progetti di vita fiorenti (Visentin, 2016), nella consapevolezza che non si tratta di direzionare il futuro quanto di sostenere l'*empowerment* dello studente.

Nota bibliografica

- Ballet J., Dubois J.L., Mahieu F.R. (2007). Responsibility for Each Other's Freedom: Agency as The Source of Collective Capability. *Journal of Human Development*, 8(2), pp. 185-201.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini.
- Bissacco E., Visentin S., Fedeli M. (2020). Transformative Learning e disabilita intellettive: il valore dell'esperienza professionale per gli apprendisti di Conca D'oro. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(31), pp. 164-183.
- Center For Applied Special Technology (CAST), (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (version 2.0)*. CAST, Wakefield, MA.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (Eds.) (2011). *Research Methods in Education*. London/NewYork: Routledge.
- Corby D., Taggart L., Cousins W. (2018). The lived experience of people with intellectual disabilities in post-secondary or higher education. *Journal of Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/1744629518805603>.
- European Commission, Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2021) 101, 3 March 2021 ('European Disability Strategy 2021–2030'), at 30 (under 9 Awareness, Governance and Measuring Progress).
- Folk E.D., Yamamoto K.K., Stodden R.A. (2012). Implementing inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 257-269.
- Guichard J. (2018). Life design interventions and the issue of work, in Interventions. In V. Cohen-Scali, et alii (Eds.), *Career Design and Education: Transformation for Sustainable Development and Decent Work* (pp. 15-28). Cham: Springer.
- Hughson E. A., Uditsky B. (2018). 30 years of inclusive post-secondary education: Scope, challenges and outcomes. In Hughson E. A., Uditsky B. (Eds). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 51-68). Boston (USA): Brill.
- Jones M.M., Goble Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), pp. 270-278.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Liasidou A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), pp. 120-135.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci Faber.
- Milani P., Pegoraro E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Moore E. J., Schelling A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148.
- Nota L., et alii (2020). *Sustainable Development, Career Counselling and Career Education*. Berlin: Springer.
- O'Connor B., Kubiak J., Espiner D. (2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectual disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.
- OECD (2011). *Sick on the Job. Myths and Realities about Mental Health and Work*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Plotner A.J. and May C. (2019). A comparison of the college experience for students with and without disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(1), pp. 57-77.
- Plotner A.J. and Marshall K.J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), pp. 58-69.
- Rillotta F., Arthur J., Hutchinson C. (2020). Inclusive university experience in Australia: perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), pp. 102–117.

- Santilli S., Di Maggio I., Ginevra M. C., Nota L., Soresi S. (2020). 'Looking to the future and the university in an inclusive and sustainable way': A career intervention for high school students. *Sustainability*, 12(21), 9048.
- Seale J., Nind M., Tilley L., Chapman R. (2015). Negotiating a third space for participatory research with people with learning disabilities: An examination of boundaries and spatial practices. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28(4), pp. 483-497.
- Soresi S. (Ed.) (2021). *Il futuro non è più quello di una volta: Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*. Roma: Studium.
- Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
- Visentin S. (2016). *Progetti di vita fiorenti*. Napoli: Liguori.



FOCUS

L'orientamento universitario come processo formativo inclusivo

Mirca Montanari

Researcher of special Pedagogy and Didactics of inclusion, special pedagogy and didactics of inclusion | University of Tuscia | m.montanari@unitus.it

University orientation as an inclusive educational process

Abstract

The contribution proposes some reflections on orientation understood as an inclusive educational tool, aimed at strengthening collaboration and dialogue between the school and university context. In the transition of young people towards adulthood, schools and universities are interested in involving them in significant educational practices, inspired by recent regulations on guidance, aimed at the recognition and development of each individual's capacity for self-determination. In view of the realisation of the life project of students, with and without special needs, effective guidance makes it possible to increase their educational success, counteracting the risk of the alarming drop-out phenomenon. With this in mind, a project idea is proposed and described, currently in the start-up phase, concerning orientation courses at the University of Tuscia, aimed at integrating the synergic training actions, already tested and promoted in previous academic years.

Keywords

orientation, school, university, inclusion, life project

Il contributo propone alcuni spunti di riflessioni relativi all'orientamento inteso come strumento formativo inclusivo, volto a rafforzare la collaborazione e il dialogo tra il contesto scolastico e universitario. Nella transizione dei giovani verso la condizione adulta, la scuola e l'università sono interessate a coinvolgerli in significative prassi educative, ispirate alle recenti normative sull'orientamento, dirette al riconoscimento e allo sviluppo delle capacità di auto-determinazione di ognuno. In vista della realizzazione del Progetto di vita degli studenti, con bisogni speciali e non, un orientamento efficace permette di incrementare il loro successo formativo, contrastando il rischio dell'allarmante fenomeno del drop-out. In tale ottica, viene proposta e descritta un'idea progettuale, attualmente in fase di avvio, relativa ai percorsi d'orientamento presso l'Università degli Studi della Tuscia, finalizzata a integrare le sinergiche azioni formative, già collaudate e promosse negli anni accademici precedenti.

Parola chiave

orientamento, scuola, università, inclusione, progetto di vita

1. Introduzione

La condizione umana iper-moderna, composta da identità individuali e collettive con caratteristiche multiple, flessibili, complesse e evolutive, influenza radicalmente gli assetti formativi producendo un'inevitabile mutazione in ordine ai bisogni di ogni persona e del suo Progetto di vita. Nella realtà così nuova, complessa e multidimensionale (Ceruti, Bellusci, 2020), espressione della società contemporanea liquida, frammentata e disorientata (Bauman, 2020), tutto sembra essersi apparentemente fermato a causa della pandemia che ancora ci circonda. Si è assistito, in tempi rapidissimi, a radicali cambiamenti negli stili di vita, a impostazioni su ogni condizione pre-esistente che hanno inevitabilmente e ineluttabilmente alterato le piccole e grandi routine familiari, professionali, educative sia a livello individuale che comunitario. Nell'epoca della pandemia, segnata dallo *schokdown* (Boccia Artieri, Farci), la complessità socio-culturale, politica, economica, scientifica, sanitaria, istituzionale, digitale, antropologica si riversa, in modo inarrestabile, sui contesti scolastici e universitari, ovvero sulle principali istituzioni formative, chiamate a promuovere il cambiamento e la spinta verso l'innovazione strutturale. La necessaria e conseguente rivisitazione organizzativa e trasformativa, induce l'Università a ripensare la propria offerta formativa in virtù delle continue modificazioni socio-lavorative e della riforma del mercato del lavoro (Legge Fornero, 92/2012), per adattarsi, sempre più opportunamente, alle aspettative dei giovani in nome del diritto alla competenza lavorativa e al *know-how* professionale. Il presente contributo illustra una proposta progettuale, nella sua formulazione iniziale, intesa a promuovere buone prassi inclusive relative all'orientamento universitario – in entrata, in itinere, in uscita – (Loiodice, Dato, 2017) presso l'Ateneo della Tuscia, in vista della riorganizzazione dell'offerta formativa della scuola e dell'Università, in linea con le principali normative Miur (L. 240/2010; Linee guida 2014; L. 107/2015; L. 145/2018). Nello specifico, le *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione* (Miur, 2014) evidenziano come l'orientamento assuma una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti. Tale processo di accompagnamento è teso a garantire il diritto allo studio e alle pari opportunità di successo formativo per tutti gli studenti, tentando di contenere con ogni opportuna strategia, l'allarmante fenomeno dei *Neet - Not (engaged) in Education, Employment or Training*: quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione (AlmaLaurea, 2020; Lazzarini et. al., 2022)¹. Le premesse del documento ministeriale, ispirato a riferimenti europei (UE, 2010, 2020), ricordano la fondamentale importanza dell'orientamento come diritto di ogni persona all'apprendimento permanente - è palese il richiamo alle precedenti Linee guida del 2009 e al piano di attuazione italiano di garanzia per i giovani (MLPS, 2014). Viene evidenziata, inoltre, la necessità di distinguere, in ambito scolastico, tra:

- a) orientamento formativo o didattica orientativa/orientante da realizzare trasversalmente per *tutti* e per *ciascuno* nelle diverse aree disciplinari;
- b) attività di consulenza orientativa da concretizzare, anche per piccoli gruppi, in esperienze non curricolari, in compiti orientativi curvati sul mercato del lavoro in azioni di *counseling* condotte con esperti esterni.

Vengono, altresì, incoraggiate le attività di orientamento nelle scuole secondarie di primo e secondo grado associate alla creazione di collegamenti stabili con le istituzioni locali, le associazioni imprenditoriali, le Camere di Commercio e le Agenzie per il lavoro. Emerge la necessità di rafforzare le azioni di alternanza scuola-lavoro (introdotte dalla Legge 107/2015 e ridenominate nel 2018 “percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento” - PCTO) per le classi terminali delle secondarie di secondo grado e l'alternanza Università, istituti tecnici e lavoro (Kamkhagi, 2020). Tale prospettiva tende ad ottimizzare, nel miglior modo possibile, l'uso delle tecnologie per la comunicazione digitale (ICT) che, negli ultimi due anni

¹ “In Italia, con riferimento all'a.a. 2015/16, la quota di studenti che abbandona i corsi universitari dopo il primo anno si attesta al 12,2% per i laureati di primo livello, al 7,5% per i magistrali a ciclo unico e al 5,9% per i magistrali biennali», con differenze significative fra le diverse aree geografiche. Più in generale, nel nostro paese a fine 2018 la percentuale di laureati fra i 30-34enni era pari al 27,8%, rispetto ad una media EU28 che arrivava al 40,7%; Regno Unito, Francia e Spagna superavano abbondantemente la soglia del 40%, mentre la Germania si attestava al 34,9%” (Eurostat, 2020).

hanno dominato il mondo delle pratiche di insegnamento scolastico e universitario, in nome degli apprendimenti on line a maggiore velocità (Giancola, Piromalli, 2020). In considerazione delle repentine e incessanti trasformazioni del mercato del lavoro come scenario sfidante di cui tenere assolutamente conto, l'attenzione normativa sostiene, quindi, le persone nell'acquisizione di quella flessibilità operativa che potrà consentire loro di inserirsi in tale scenario, evitando i disagi di chi, invece, nutrisse aspettative anacronistiche, come quella del 'posto fisso' sotto casa.

Di fronte ai cambiamenti del mercato del lavoro e dell'organizzazione del lavoro è necessario porre attenzione al sistema delle competenze che l'individuo deve acquisire per adattarsi alle trasformazioni rapide e continue del lavoro e delle professioni, nonché per adeguarsi ai mutamenti sociali e ai cambiamenti di contesti relazionali. Per un individuo che deve modificare il suo modo di lavorare, che deve spesso cambiare lavoro e ambiente lavorativo, adattarsi a diversi contesti professionali e a organizzazioni produttive con dinamiche differenti, è necessario sviluppare competenze orientative volte all'inclusione (Miur, 2014).

Nei provvedimenti normativi citati, risulta evidente l'importanza attribuita, sia a livello europeo che nazionale, al collegamento scuola-università-mondo del lavoro per favorire l'orientamento dei giovani, valorizzarne gradualmente le vocazioni personali, gli interessi, gli stili di apprendimento individuali e facilitare la gestione consapevole dei propri percorsi personali e occupazionali, secondo una logica centrata sull'auto-orientamento. Le varie disposizioni legislative dedicate ribadiscono, quindi, con convinzione l'importanza di favorire percorsi e traiettorie di orientamento alla scelta, mediante una costruttiva reciprocità fra la scuola secondaria superiore e l'Università. Obiettivo generale del progetto, in fieri, di seguito descritto, è quello di promuovere efficaci azioni di dialogo sinergico tra Università e scuola secondaria superiore di II grado tramite esperienze, sia virtuali che in presenza, rivolte agli studenti di quinta superiore, con bisogni speciali e non, e alle loro famiglie al fine di comprendere e di interpretare le motivazioni iniziali, le competenze in itinere e in uscita riguardo la scelta universitaria.

2. Orientamento e Progetto di vita in prospettiva inclusiva

Etimologicamente il termine orientamento, dal latino *oriens* traducibile con 'volgere verso l'Oriente' o più genericamente con 'sorgere, nascere e iniziare', rimanda metaforicamente, non solo a una prospettiva geografico-temporale, ma agli ulteriori e molteplici ambiti del sapere umano: pedagogico, psicologico, sociologico, economico, antropologico, ecc... (Beck, 2008; Loiodice, 2010; Batini, 2015; Guglielmi, Chiesa, 2021). L'azione dell'orientare rappresenta una sfida particolarmente complessa che racchiude elementi in prevalenza educativi, e non solo pratico-operativi (Ulivieri, Martini, 2015). Il profilo educativo dell'orientamento è in grado di andare oltre la dimensione informativa e tecnicista, consentendo a ciascuno di proiettarsi verso quel 'lavoro significativo' che Dewey (1979) identifica come caratteristico di una società democratica, intesa come "una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di esser vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza tra le persone" (p. 406). Essendo una parte integrante del lavoro educativo, l'orientamento coincide con uno specifico atto formativo che comprende non solo la scelta scolastica, universitaria, professionale e/o lavorativa ma la dimensione esistenziale vera e propria. Si tratta di una scelta totalizzante di vita che si nutre di una progettualità aperta al cambiamento, in risposta alle richieste, sempre più impegnative, della società informazionale (Rivoltella, Rossi, 2019) che richiede costante flessibilità e adattamento 'liquido'. La ricca letteratura scientifica (Pombeni, Chiesa, 2009; D'Angelo, Guglielmi, 2011; Di Rienzo, Serrieri, 2015; Biasi et al., 2017), i documenti ministeriali citati precedentemente e i numerosi dibattiti in ambito educativo che hanno prodotto un nutrito filone di riflessioni sull'orientamento formativo, scolastico o professionale (Ajello et al., 2000; Marcarini, 2012), riconoscono al processo dell'orientare e/o dell'orientarsi l'opportunità di realizzare una progettualità consapevole riguardo allo studio e al lavoro. Sostiene giustamente Domenici che (2009),

L'orientare e l'orientarsi potrebbero così assumere quella valenza formativa in grado di far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio

progetto di vita, in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario, piuttosto definito, anche se mutevole (p. 38).

La costruzione, da parte degli studenti e delle studentesse, di competenze orientative di base che investono la vita della persona (scelta del percorso formativo, passaggio dall'ambiente scolastico all'ambiente universitario e/o lavorativo, aggiornamento professionale, possibilità di fare carriera), nonché di competenze orientative specifiche per il fronteggiamento di situazioni complesse (disoccupazione, re-impiego, ecc.), rappresenta un consapevole disegno nella direzione di un concreto Progetto di vita. In tal senso, la prospettiva teorica della Pedagogia speciale (Canevaro, 1999), offre un notevole contributo alla comprensione, al riconoscimento, alla valorizzazione delle differenze e delle diversità fornendo possibili e concrete risposte ai bisogni speciali e non, di ogni persona. La Pedagogia inclusiva è orientata, quindi, a garantire il diritto di scelta, di autonomia, di autodeterminazione, facendo leva sugli aspetti peculiari del Progetto di vita di ciascuno (Bocci, 2021). Ogni persona è naturalmente incline a concepire una qualche forma di progettualità relativa alla realizzazione della propria vita futura, nonostante la presenza di eventuali limiti e/o condizioni di fragilità. Un'esistenza priva di 'slancio vitale' (Bergson, 1961), di direzioni verso cui muoversi tende a perdere la sua essenza esistenziale, non essendo incentivata dalla progettualità, dalla tensione a vivere in pienezza, dalla promozione, dalla cura di sé e dall'inclinazione a realizzare un'esistenza autenticamente capacitante (Nussbaum, 2014). Coltivare la progettualità, e con essa la decisionalità, può condurre al traguardo dell'intenzionalità formativa e orientativa, in quanto fornisce "la bussola dello straordinario e del possibile: la sola in grado di orientare oltre la siepe della contingenza e lungo i sentieri del domani, del lontano, dell'inattuale" (Frabboni, 2011, p. 49). Nel costruirsi e nel farsi persona ogni soggetto, nel suo singolare e originale funzionamento, si appella alla capacità di autodeterminarsi (Cottini, 2019) per diventare artefice consapevole del proprio progetto esistenziale, sperimentando la ricerca di percorsi scolastici e sociali orientanti e orientati, possibilmente a sua misura, tramite i quali sviluppare la capacità di autocentrarsi di fronte alle scelte poste dalla vita. L'orientamento come pratica di cura educativa e formativa, assume un valore maggiormente pregnante nella prospettiva inclusiva (Mura, 2018) divenendo, non solo una risposta agli obblighi legislativi, ma un diritto inalienabile che riguarda tutte le persone che entrano nei circuiti sociali, culturali e relazionali, quali la scuola e l'Università. L'inclusione (Caldin, 2019) permette di pensare la persona con diversità, non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti di vita differenti e plurali considerandola come soggetto in evoluzione, che diventa adulto convivendo con i suoi bisogni speciali. Ogni individuo, indipendentemente dal suo status, possiede il diritto di costruire, in modo funzionale e soddisfacente rispetto ai suoi peculiari bisogni formativi, un personale Progetto di vita composto da originali traiettorie esistenziali, comprese quelle relative ai contesti lavorativi (Friso, 2020). Tali percorsi tengono, necessariamente, in considerazione funzionali e opportuni elementi spazio-temporali per riconoscere la persona con vulnerabilità come soggetto con pari diritti e doveri, all'interno del comune contesto civile e democratico. Nel Progetto di vita personalizzato e inclusivo, la persona diventa soggetto e non più oggetto del progetto stesso, assumendo il ruolo di protagonista in un percorso vitale dove aspirazioni e prospettive personali e originali trovano opportuna collocazione (Canevaro, Biancalana, 2019). Gli obiettivi e i contenuti della progettualità individuale e personale, prendono forma nell'accompagnamento inclusivo (Canevaro et al., 2021) verso la persona in tutto il suo ciclo di vita, tracciando la modificazione e/o la trasformazione dei bisogni e delle aspirazioni nelle diverse fasi evolutive, sviluppando l'intenzionalità soggettiva (Lascioli, Pasqualotto, 2021) che si realizza, in modo determinante, oltre il tempo dell'esperienza scolastica o universitaria. Secondo tale ottica, l'accento è posto

[...] sulle potenzialità delle persone e sul funzionamento delle loro capacità nel loro interagire con le condizioni ambientali di vita; questo approccio va anche nella direzione di una cultura del rispetto e della valorizzazione delle differenze: in ogni persona esistono capacità e risorse che devono essere aiutate a svilupparsi e manifestarsi (Goussot, 2015, p. 239).

L'orientamento, interpretato come sentiero progettuale flessibile, si interseca al Progetto di vita, inteso come sostegno al processo di crescita della persona, concorrendo a disvelare lo sguardo formativo su un orizzonte ampio che mette in atto uno slancio creativo su un futuro possibile (Miur, 2009c) in grado di promuovere aspirazioni di vita nella prospettiva educativa dell'auto-realizzazione (Dainese, 2015).

3. L'orientamento come prassi formativa inclusiva fra scuola e università: un'idea progettuale

Partendo da una delle definizioni più condivise del termine orientamento, quella fornita dall'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2004) che fa riferimento a tutte quelle attività che sostengono gli individui di ogni età e in qualsiasi momento della loro vita nelle scelte educative e occupazionali, si è ipotizzato un progetto di didattica orientativa rivolto agli studenti (Cunti, 2008; Marchisio, Curto, 2019) dell'Università degli Studi della Tuscia². Nell'intento di garantire un sistema integrato di orientamento rivolto a valorizzare in una prospettiva diacronica (Domenici, 2017) il processo formativo e le istanze informative, si è evidenziata la necessità di coinvolgere gli studenti fin dall'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado. L'orientamento iniziale rappresenta un imprescindibile strumento nel favorire il successo degli studenti rispetto all'esperienza universitaria, un antidoto contro il rischio della mancata prosecuzione degli studi. Tale eventualità è essenzialmente dovuta a obiettivi non sufficientemente chiari, a problematiche di autoconsapevolezza ma, anche, a espressioni di vulnerabilità e di fragilità da parte di alcuni allievi, in contesti formativi parzialmente inclusivi (Canevaro, 2015). Al fine di contrastare uno dei fenomeni endemici del sistema universitario italiano, ovvero l'elevato tasso di abbandono precoce degli studi (Burgalassi et al., 2016), è fondamentale fornire agli iscritti uno specifico servizio di orientamento, soprattutto in ingresso e in itinere, a sostegno della motivazione e del rinforzo allo studio nell'ottica del riconoscimento, della valorizzazione, del rispetto delle differenze e delle diversità (Bellacicco, 2018). La proposta progettuale oggetto del presente contributo, attualmente in fase propedeutica, si innesta all'interno delle collaudate azioni formative d'orientamento da parte dell'Ateneo viterbese³, a dimostrazione della scrupolosa attenzione e dell'autentico interesse da parte della governance nel potenziarne la portata. Le domande motivanti che hanno guidato le azioni progettuali dedicate a sondare e a sviluppare, in ottica inclusiva, le attività d'orientamento fra scuola e Università, come supporto ad una scelta consapevole e come contrasto alla dispersione sono state le seguenti:

- Qual è il significato attribuito ai processi di orientamento?
- Tra le varie forme di orientamento quali sono quelle che andrebbero maggiormente implementate per il successo formativo e l'inclusione sociale?
- Orientamento e Progetto di vita sono dimensioni convergenti in ogni persona, sia con bisogni speciali che non?
- In che modo incide l'orientamento nel contrasto all'abbandono e alla dispersione universitaria?

Per rispondere a tali domande, si è scelto di realizzare uno studio esplorativo, basato su dati di natura sia quantitativa che qualitativa e strutturato su specifiche azioni indirizzate a focalizzare e sviluppare i seguenti step pratico-operativi:

- presentazione e compilazione di un breve questionario on line pre-orientamento (settembre 2022);
- presentazione dei corsi di laurea dell'Università della Tuscia secondo le modalità open day virtuali e in presenza (febbraio-settembre 2023). Nello specifico, una rappresentanza dei docenti, referenti per l'orientamento universitario, si recherà negli istituti scolastici superiori aderenti al progetto per illustrare l'offerta formativa mediante attività laboratoriali, dirette sia agli studenti che alle famiglie. In tale frangente, sono previste lezioni condivise e congiunte tra docenti universitari e docenti scolastici sotto il segno di una didattica flessibile tesa a creare contesti inclusivi facilitanti per tutti, all'interno di una condizione di "speciale normalità" (Ianes, 2022). Tali incontri calendarizzati vedranno la presenza anche dei referenti del personale tecnico-amministrativo, a completamento necessario delle informazioni relative all'immatricolazione e al funzionamento dei corsi (CFU, esami, ecc.);

2 L'Università della Tuscia (il cui totale degli studenti iscritti nell'a.a. 2020/21 corrisponde a 7.862) ospita i seguenti sei Dipartimenti: DAFNE-Dipartimento di Scienze agrarie e forestali, DEB-Dipartimento di Scienze ecologiche e biologiche, DEIM-Dipartimento di Economia, ingegneria, società e impresa, DIBAF-Dipartimento per la Innovazione nei sistemi biologici, agroalimentari e forestali, DISTU-Dipartimento di Studi linguistico-letterari, storico-filosofici e giuridici, DISU-COM-Dipartimento di Scienze umanistiche, della comunicazione e del turismo (<http://www.unitus.it>).

3 L'offerta didattica dell'Università degli Studi della Tuscia dedica, alle attività di orientamento in entrata, un portale virtuale specifico all'interno del sito dedicato, disponibile al seguente link: <https://unitusorienta.unitus.it>

- rinforzo del servizio di orientamento, effettuato anche mediante gli sportelli di Ateneo in modalità mista (in presenza e on line), potenziato dalla presenza di un esperto grafologo (Zucchi, 2000), al fine di integrare e di chiarire le inclinazioni professionali e le motivazioni alla scelta universitaria. Tra gli strumenti adottati è prevista l'analisi di alcuni campioni di scrittura e la proposta di un breve colloquio conoscitivo circa le possibili opzioni in sede di iscrizione e/o ri-orientamento (Biasi, 2019), in un'ottica di prevenzione al preoccupante fenomeno del *drop-out* (Rossi-Doria, Tabarelli, 2016; Costantino, 2019; Ghignoni et al., 2019);
- incontri mensili calendarizzati (novembre-dicembre 2022) tra gli studenti delle superiori e gli studenti senior -laureati e laureandi- di ciascun dipartimento con modalità *peer to peer*, al fine di offrire chiarimenti e supporto concreto nel consolidamento della scelta, anche in prospettiva delle nuove richieste poste dal contesto accademico;
- consolidamento del servizio di tutorato universitario basato sul rapporto tra tutor degli studenti -appositamente formati- e gli studenti stessi (Piazza, Rizzari, 2020). Tra le finalità primarie, si evidenziano: l'orientamento alla vita accademica (orari delle lezioni, attività di tirocinio e dei laboratori, ecc...); il supporto/recupero degli studenti fuori corso o a rischio di abbandono (attività di counseling sulle metodologie di studio, sulle difficoltà di apprendimento, sulla gestione delle emozioni negative, ecc...); la presa in carico delle criticità riscontrate dagli studenti con “bisogni educativi speciali”, anche con la collaborazione dei docenti delle varie discipline e dei referenti del servizio agli studenti con disabilità-DSA⁴;
- presentazione e compilazione di un breve questionario on line post-orientamento alle matricole e valutazione degli esiti (febbraio 2023);
- presentazione e compilazione di un breve questionario on line alla fine del primo anno e del secondo anno di frequenza al corso universitario scelto (valutazione in itinere);
- presentazione e compilazione di un breve questionario on line alla fine del terzo anno di frequenza al corso universitario scelto (valutazione in uscita);
- presentazione e compilazione di un breve questionario di gradimento on line alle famiglie alla fine del terzo anno;
- realizzazione di una pubblicazione per la divulgazione e la promozione delle attività svolte e degli esiti conseguiti (a conclusione del progetto-settembre 2023).

L'attivazione congiunta dei singoli interventi di orientamento si concentra, quindi, sulla progettazione e sull'attivazione di percorsi riflessivi, formativi e autoformativi finalizzati alla consapevolezza decisionale delle proprie scelte, in un clima partecipativo e condiviso che valorizza la continuità tra scuola e Università, nella prospettiva del potenziamento di ciascun Progetto di vita, sia esistenziale che lavorativo (Canevaro et al., 2022). In tale prospettiva, l'inclusione professionale prevede la promozione e il sostegno di azioni alla persona che permettano l'accessibilità e la sostenibilità, quali elementi imprescindibili alla piena partecipazione sociale (Friso, 2017). Inoltre, la costruzione e la ri-costruzione del Progetto di vita di ogni persona, con disabilità e non, sono ancorati alla scoperta del valore di sé stessi, allo sviluppo del senso di autoefficacia, di autonomia e di autostima che rappresentano le fondamenta della libertà di scelta della propria esistenza, in funzione del ruolo di agenti centrali nelle decisioni che le riguardano (d'Alonzo, Caldin, 2012).

4. Conclusioni

La scuola e l'Università, quali istituzioni formative caratterizzate, per loro natura, da spiccata intenzionalità e progettualità, rappresentano il luogo naturale nel quale il processo di orientamento trova un funzionale spazio operativo, secondo una visione integrata di azioni, di opportunità, di responsabilità educative anche innovative (Di Vita, 2019). Valorizzare le potenzialità di tutti gli studenti e di tutte le studentesse, sostenere la motivazione allo studio e alla formazione, garantisce loro un sostegno personalizzato per il raggiungi-

4 <https://www.unitus.it/it/unitus/servizi-agli-studenti-con-disabilita-o-dsa/articolo/servizi-agli-studenti-con-dsa>

mento del successo scolastico, in particolare nelle situazioni di difficoltà e di rischio di abbandono scolastico e accademico. Alla luce delle considerazioni fin qui proposte, si evince la necessità di adottare un approccio strategico nell'orientare e/o riorientare gli studenti universitari in fase iniziale, senza perdere di vista il percorso formativo e i parametri su cui viene definito il Progetto di vita di ciascun ragazzo. Il processo di orientamento può, quindi, rappresentare un efficace strumento di partecipazione e di soddisfazione all'interno della formazione universitaria, aprendosi a iniziative concretamente inclusive, come nella virtuosa e originale esperienza di *Università21* (Antonietti et al., 2020). Oltre al perseguimento del successo accademico e alla riduzione dei tassi di abbandono degli studi, le strategie di orientamento tendono ad assicurare l'acquisizione delle competenze trasversali, incidendo qualitativamente sul processo di maturazione della scelta professionale: l'immagine adeguata del Sè attuale, l'autoefficacia percepita e la capacità decisionale, il miglioramento del benessere individuale e l'inclusione sociale. Essendo centrato sulla persona, sulla sua evoluzione integrale e sui suoi bisogni costitutivi, il valore educativo dell'orientamento si misura con il riconoscimento della singolarità e dell'originalità della persona creando un effetto di realtà entro il quale poter vivere e poter migliorare. Il progetto promosso dall'Università degli Studi della Tuscia, inserendosi nello sviluppo di prassi e di modalità integrate di orientamento, si prefigge di favorire negli studenti in formazione la costruzione di competenze necessarie a potenziare la propria identità, la propria autonomia e la propria capacità decisionale. Tende, inoltre, a offrire, possibili risposte ai bisogni, speciali e non, dei giovani supportando i loro processi di scelta nei contesti di vita sempre più eterogenei, complessi e multiproblematici. In tale ottica, "ripensare insieme il futuro", come suggerisce l'Unesco (2021), significa affinare e migliorare i processi formativi e trasformativi di cui l'orientamento, come pregnante azione di promozione umana, fa parte. In sintesi, tale strategia rappresenta una significativa testimonianza nella prospettiva della realizzazione del Progetto di vita di ogni persona, all'interno di una comunità educante (Siped, 2022), sempre più permanentemente tesa all'inclusione e all'equità.

Nota bibliografica

- Ajello A.M., Meghnagi S., Mastracci C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Milano: La Nuova Italia - RCS libri.
- AlmaLaurea (2020). *XXIII Indagine. Profilo dei laureati 2019. Rapporto 2020*.
www.almaurea.it/universita/indagini/laureati/profilo (ultima consultazione: 11/03/2022).
- Antonietti M., Comodi S., Giliberti E., Gariboldi A., Guaraldi G. (2020). L'Università si apre ai non studenti: un progetto di partecipazione e di apprendimenti per giovani con disabilità intellettiva in una Università italiana. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, pp. 350-371.
- Batini, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. I Quaderni della Ricerca, 24, Torino: Loescher.
- Bauman Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: il Mulino.
- Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bergson H. (1961). *L'evoluzione creatrice*. Brescia: La Scuola.
- Biasi V. (a cura di) (2019). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.
- Biasi V., Patrizi N., De Vincenzo C., Mosca M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico. Un'indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, pp. 215-228.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini Scientifica.
- Boccia Artieri G., Farci M. (2021). *Shockdown. Media, cultura, comunicazione e ricerca nella pandemia*. Milano: Meltemi.
- Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R., Moretti G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Italian Journal of Educational Research*, 17, pp. 105-126.
- Caldin R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (Ed). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro A., Biancalana V. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più didattica*, 5, pp. 2-10.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

- Canevaro A., Cibin C.M., Botta M., Calderoni S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). Essere operosi nel segno dell'autodeterminazione. In M. Montanari (Ed.), *Educarsi in un mondo operoso. Percorsi emancipativi in prospettiva inclusiva* (pp. 59-67). Trento: Erickson.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Costantino L. (a cura di) (2019). *L'abbandono scolastico*. Napoli: Liguori.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamento e riorientamento. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 138-158.
- d'Alonzo L., Caldin R. (eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- D'Angelo M.G., Guglielmi D. (2011). *Prospettive per l'orientamento. Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1979). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Rienzo P., Serrieri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 231-253.
- Di Vita A. (2019). Dal liceo all'università: un modello sperimentale di orientamento. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 805-815). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici G. (Ed.) (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Voll. 1-2. Roma: Armando.
- Eurostat (2020). *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*. <https://data.europa.eu/data/datasets/tvv3rk9jhabrkjtf66vsw?locale=en> (ultima consultazione: 11/03/2022).
- Frabboni F. (2011). *La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più*. Palermo: Sellerio.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Friso V. (2020). La visione adulta della persona con disabilità nei processi di inserimento lavorativo. In G. Amatori (ed.), *Disability Management e Pedagogia Speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali* (pp. 71-81). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ghignoni E., Croce G., d'Ambrosio A. (2019). University dropouts vs high school graduates in the school-to-work transition. *International Journal of Manpower*, 40 (3), pp. 449-472.
- Giancola O., Piromalli L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del Covid-19 sul sistema educativo italiano, *Scuola democratica*. pp. 1-10 https://www.researchgate.net/publication/342707975_Apprendimenti_a_distanza_a_piu_velocita_L'impatto_del_COVID-19_sul_sistema_educativo_italiano (ultima consultazione: 11/03/2022).
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.
- Guglielmi D., Chiesa D. (2021). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*. Bologna: il Mulino.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Kamkhagi V. (2020). *Dall'alternanza scuola-lavoro ai PCTO. Una guida operativa*. Torino: UTET Università.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lazzarini G., Bollani L., Caizzo E., Forte A. (Eds.) (2022). *Prima di diventare invisibili. Prevenire a scuola il fenomeno dei Neet*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2010). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I., Dato D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Dominici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative* (Vol. 2, pp. 76-118). Roma: Armando.
- Legge 30 dicembre 2010 n. 240. *Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*. <https://web.camera.it/parlam/leggi/10240l.htm> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ultima consultazione: 8/04/2022).

- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Marcarini M. (2012), Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative, *Formazione Lavoro, Persona*, II, 5, pp. 153-171.
- Marchisio C.M., Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- MLPS (2014). *Il programma italiano sulla garanzia per i giovani 2014-2020*. https://www.camera.it/temiap/temi17/Programma%20italiano%20su%20Garanzia%20Giovani_feb%202014.pdf (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Miur (2009a). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm043_09.htm (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Miur (2009b). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Miur (2009c). C.M. 43. *Piano Nazionale di Orientamento. Linee guida in materia di orientamento per tutto l'arco della vita*. https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Miur (2014). *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum M. (2014). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- OECD-Organization for Economic Cooperation and Development (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. Paris-Luxembourg: OECD Publishing-European Communities.
- Piazza R., Rizzari S. (2020). Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *LLL*, 16 (35), pp. 81-92.
- Pombeni M.L., Chiesa R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-18). Milano: Pearson Italia.
- Rossi-Doria M., Tabarelli S. (Eds.) (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I cantieri possibili*. Trento: Erickson.
- SIPED (2022). Convegno "Per una comunità educante" - Università Cattolica di Milano. Milano, 16.05.2022. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/05/2022-05-12-CUNSF-Convegno-Locandina.pdf>
- UE (2010). *Decisione del Consiglio del 21 ottobre 2010 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2010:308:0046:0051:it:PDF> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- UE (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee*, Bruxelles 30 ottobre 2000.
- Ulivieri S., Martini B. (2015). Orientare è educare. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 7-9.
- UNESCO (2021). *Reimagining our future together: a new social contract for education*. <https://sdg4education2030.org/global-call-invest-futures-education-support-paris-declaration> (ultima consultazione: 8/04/2022).
- Zucchi I. (2000). *L'espressione grafodinamica della personalità. Per un approfondimento della conoscenza della personalità in una prospettiva psicografodinamica*. Urbani: Lingraf.



FOCUS

La pratica riflessiva nell'esperienza di tirocinio come strumento di formazione e orientamento alla professione di insegnante di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado*

Leonarda Longo

Università degli Studi di Palermo | Professore Associato | leonarda.longo@unipa.it

Valeria Di Martino

Università degli Studi di Palermo | Ricercatore (tipo B) | valeria.dimartino@unipa.it

Dorotea Rita Di Carlo

Università degli Studi di Palermo | Contratto di collaborazione VI ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno | dorotearita.dicarlo@unipa.it

Reflective practice in the internship experience as a training tool and orientation to the profession for support teacher of lower and upper secondary schools

Abstract

Starting from the methodological approach of the Narrative Inquiry, the paper presents the collection and analysis of 418 internship reports of the same number of support teacher of secondary school in initial training attending the University of Palermo in the period between January and June 2021.

The research intends to highlight the importance of reflective practice as an innovative device for professional development and orientation of one's own didactic action, in a dimension that combines theoretical knowledge and practical application of the same. The analysis of the results confirms the methodological approach of the Narrative Inquiry is a valid training tool for triggering a reflective process in future support teachers of lower and upper secondary schools.

Keywords

Didactic action, support teacher, internship, narrative inquiry, reflective practice

A partire dall'approccio metodologico della *Narrative Inquiry*, è stata realizzata la raccolta e l'analisi di 418 relazioni di tirocinio di altrettanti tirocinanti in formazione che hanno frequentato nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2021 il percorso di Specializzazione per le attività di sostegno per la Scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo. La ricerca intende mettere in risalto l'importanza della pratica riflessiva come dispositivo innovativo di sviluppo professionale e orientamento sul proprio agire didattico, in una dimensione che coniuga le conoscenze teoriche e l'applicazione pratica delle stesse. L'analisi dei risultati conferma l'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* quale strumento di formazione valido per innescare un processo riflessivo nei futuri insegnanti di sostegno della Scuola secondaria di primo e secondo grado.

Parole chiave

Agire didattico, insegnante di sostegno, tirocinio, narrative inquiry, pratica riflessiva

* Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca delle tre autrici. In particolare, L. Longo è autrice dei paragrafi 3, 4 e 7; V. Di Martino è autrice dei paragrafi 5, 6 e 8; D.R. Di Carlo è autrice dei paragrafi Introduzione, 1 e 2.

Introduzione

La crescente complessità dei contesti scolastici, dovuta ad un aumento degli alunni con disabilità, rende emergente una riflessione sui modelli e sui percorsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno ai quali sono richieste sempre più competenze trasversali necessarie per saper rispondere alle sfide educative che si presentano all'interno delle classi.

Il futuro insegnante specializzato sul sostegno, durante il corso di formazione, dovrebbe essere posto non solo dinanzi ad un sapere teorico e ad un sapere pratico, ma dovrebbe anche essere messo nelle condizioni di sviluppare quella competenza riflessiva indispensabile per dare avvio a processi di sviluppo sia di abilità adattive che di flessibilità professionale, in vista di adattamenti repentini dettati dall'imprevisto e da processi fondati sulla partecipazione e sulla cooperazione con gli altri insegnanti.

Durante il corso di specializzazione le Università hanno il compito di promuovere, oltre ad un sapere che preveda l'alternanza di momenti tra pratica e teoria, un orientamento verso la conoscenza di sé, delle proprie aspirazioni e delle proprie vocazioni (Pellerey, 2019). Poiché una scelta poco attenta e compiuta sottovalutando le caratteristiche del percorso scelto può condurre ad una possibile insoddisfazione lavorativa futura (Ero lu, Ero lu, 2020), è importante orientare gli insegnanti ad un'attenta riflessione sulle specifiche caratteristiche della professione che hanno scelto di intraprendere.

A tal proposito, la recente letteratura sulla ricerca si dirige sempre più verso una maggiore programmazione di qualità per la formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno (Cajola, Ciraci, 2018; Arduini, Bocci, 2019; De Angelis, 2021). In questa direzione, la metodologia della *Narrative Inquiry* può costituire un valido approccio nel favorire lo sviluppo della competenza riflessiva (Kim, 2016).

Il nostro lavoro di ricerca intende mettere in risalto l'importanza della pratica riflessiva come dispositivo innovativo di sviluppo professionale e consapevolezza sul proprio agire didattico (Mortari, 2009; Michelini, 2013), in una dimensione orientativa che coniuga le conoscenze teoriche e l'applicazione pratica delle stesse.

1. La valenza educativa della narrazione nella pratica riflessiva dei docenti

Demetrio (2012) sottolinea la valenza educativa della narrazione, in quanto pratica fondata sul racconto di storie, che si esplica come una pratica riflessiva capace di aiutare a pensare le storie raccontate e vissute attraverso un approccio critico. La narrazione, di fatto, costituisce uno stimolo per esplorare la propria interiorità, promuovendo un percorso di autoconsapevolezza e di *empowerment*, facendo leva sulle proprie predisposizioni e aspirazioni, aspetti fondamentali per la definizione della propria identità professionale (Petrucco, De Rossi, 2009). La pratica riflessiva consente di superare "quello stato di dubbio che stimola ad una completa ricerca, in modo da non accettare un'idea o asserire positivamente una credenza finché non si siano trovate fondate ragioni per giustificarla" (Dewey, 1933, p. 76), promuovendo di fatto lo sviluppo del pensiero. In questo modo, la riflessione, attuata mediante la pratica narrativa, consente all'insegnante di migrare da uno stato di "ricercatore riflessivo ingenuo" a quella di "ricercatore riflessivo esperto" (Mortari, 2009, p. 31). A partire da questa capacità riflessiva, investigativa dell'insegnante, prende avvio la strutturazione della sua professionalità, configurandosi come una continua ricerca di soluzioni pertinenti in grado di generare cambiamento e innovazione (Capperucci, Piccioli, 2015).

La narrazione diviene pertanto tappa obbligatoria da cui partire per impostare percorsi di natura riflessiva sia a livello dei singoli attori che a livello di sistema delle istituzioni scolastiche. Per poter mettere in atto un efficace processo di riflessione è indispensabile che i docenti ricerchino soluzioni, riflettano e si confrontino con sé stessi e con gli altri, trasformandosi da mero oggetto di giudizio a soggetto riflessivo e critico del proprio agire lavorativo e professionale. È proprio a partire da una competenza riflessiva che può prendere avvio lo sviluppo della professionalità dell'insegnante (Pellerey, 2019).

2. La metodologia *Narrative Inquiry*

A partire dai due criteri identificati da Dewey, interazione e continuità, su cui si fonda la teoria dell'esperienza, spesso citata come il fondamento filosofico della *Narrative Inquiry*, si gettarono le basi di questa metodologia di ricerca che ha generato una svolta nei modi di pensare e di agire in un'ampia molteplicità di campi di conoscenza. Con l'emergere delle metodologie narrative nella ricerca delle scienze sociali, si è intensificato il discorso sulle funzioni che le esperienze vissute e raccontate hanno sulla vita di ciascun individuo (Clandinin, Connelly, 2000).

La *Narrative Inquiry*, proposta come metodologia da Clandinin e Connelly (1990) nell'ambito della ricerca educativa, è una pratica che indaga le storie di vita raccontate dalle persone e, poiché ragiona sui modi di pensare e sulle le esperienze vissute, va intesa come studio delle narrazioni registrate e raccolte (Connelly, Clandinin, 2000). Queste storie, vissute e raccontate, e i discorsi su di esse, sono i modi in cui le persone donano un significato alla propria vita – personale e professionale - e a quella della comunità a cui appartengono (Clandinin, Connelly, 1990, 2000).

La *Narrative Inquiry*, è un metodo di indagine adattabile ai contesti educativi e formativi poiché consente di riflettere, in maniera critica, sui comportamenti messi in atto, permettendo il miglioramento continuo dell'azione pedagogica e didattica attuata. Il metodo narrativo ha come caratteristica principale la ricostruzione del significato delle esperienze vissute e prevede l'utilizzo di dati, come quelli biografici, e strumenti utili per raccogliere e registrare le narrazioni come il diario, le interviste, le note sul campo, a partire dai quali vengono redatte ricostruzioni narrative dell'esperienza vissuta e raccontata.

La novità, nello specifico, quindi, non risiede meramente nell'utilizzo della narrazione come strumento nella ricerca educativa, ma nell'emergere di modi alternativi di pensare e promuovere i processi di acquisizione della capacità riflessiva sulle conoscenze acquisite e, più in generale, sui percorsi formativi intrapresi (Kim, 2016).

L'esito finale dei percorsi formativi destinati agli insegnanti di sostegno non può essere ridotto ad un apprendimento caratterizzato da un mero accumulo di conoscenze e di abilità tecniche, ma deve mirare alla promozione di una riflessività critica e consapevole sulla propria professionalità docente, promuovendo processi partecipativi che consentano la connessione con pratiche collettive di sviluppo.

La professionalità degli insegnanti, infatti, va intesa come un sistema che osserva e interagisce con sistemi contestuali, in *setting* formativi, avendo la capacità di osservarli, leggerli e, contemporaneamente, di interagire con essi in maniera critica e consapevole, salvaguardandone la complessità (Colazzo, 2012). È dunque anche a partire dall'approccio della *Narrative Inquiry* che la ricerca educativa ha ampliato le possibilità, per i diversi attori del settore pedagogico, di impegnarsi attivamente nella promozione di processi di formazione partecipativa volti a produrre conoscenze, a partire dalla riflessione sull'esperienza vissuta nei contesti educativi da parte degli insegnanti. Il processo di riflessione rimanda la mente su un'idea, un'esperienza vissuta e conduce la persona verso la ricerca di una comprensione più profonda e che consente la realizzazione di connessioni con altre idee, realtà ed esperienze vissute (Michelini, 2013). L'espressione "rifletto" sta ad indicare: "ri-penso", "penso ancora", "ci penso meglio". La *Narrative Inquiry* raggiunge la sua massima espressione proprio nel momento della riflessione, che scaturisce dalla narrazione scritta dell'esperienza vissuta, poiché è un processo che coinvolge in maniera globale e investe, inevitabilmente, il vissuto della persona coinvolta. Raccontare l'esperienza vissuta e comprenderla attraverso una metodologia narrativa, permette inoltre di riconoscere e valorizzare il ruolo centrale delle relazioni in termini di esperienze vissute nel tempo, in luoghi unici e in contesti formativi. Durante tutto questo processo gli insegnanti hanno la possibilità di soffermarsi e di riflettere sulle loro responsabilità etiche nelle loro relazioni con gli altri. Autori come Clandinin e Connelly (1990; 2000) e Kim (2016) sostengono che il valore della *Narrative Inquiry* risiede nella sua intrinseca capacità di catturare e descrivere le esperienze così come si verificano e si presentano "nel mezzo" di altre esperienze vissute. La *Narrative Inquiry* è prima di tutto un modo per comprendere l'esperienza perché consente di guardare dentro, fuori, indietro e avanti alle esperienze vissute per catturare la loro natura temporale e le loro dimensioni personali e sociali e di collocarle all'interno dei luoghi o sequenze di luoghi in cui si verificano e da cui emergono. L'indagine narrativa, quindi, ha il potenziale per creare un "nuovo senso e significato" (Clandinin, Connelly, 2000, p. 42) delle esperienze per gli insegnanti e quindi apporta un nuovo significato al loro lavoro.

3. La *Narrative inquiry* nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno

Il tirocinio è parte integrante del percorso formativo per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno per insegnanti della Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado e rappresenta sicuramente una dimensione importante della formazione del futuro insegnante di sostegno inclusivo in vista di un proficuo legame tra teoria e pratica e di una effettiva integrazione tra le differenti discipline. Esso costituisce un'offerta formativa che consiste in un insieme di occasioni di osservazione-riflessione e di progetto-azione attraverso cui il soggetto in formazione prende direttamente contatto con il mondo lavorativo e pertanto, vive esperienze professionali sotto la supervisione di un esperto. "Il tirocinante vede e guarda con attenzione situazioni lavorative, osserva comportamenti operativi, individuali e collettivi, scopre ed esamina la dinamica delle relazioni: fa insomma del contesto pratico un campo entro cui esercitare, sempre in interazione con una guida esperta, le proprie esperienze di apprendimento formativo. L'esperienza sul campo deve, in definitiva, evitare che il tirocinio si risolva in una forma di apprendistato meramente passivo, con l'acquisizione di capacità soltanto tecniche o addirittura meccaniche e stereotipate, ma si polarizzi su un apprendere come ricerca, in cui il "fare" sia sempre sostenuto, orientato e guidato dall'inquire personale" (Laneve, 2002, p. 54). Il tirocinio deve far acquisire al futuro insegnante di sostegno la capacità di dare senso al "sapere" attraverso un "saper fare" – ossia di sperimentare la traduzione pratica delle conoscenze teoriche apprese, nonché di scoprire la teoria nella pratica, rilevando i modelli teorici impliciti in essa –, avviandolo a cercare i riferimenti teorici che lo mettano in condizioni di leggere la pratica stessa in modo più scientifico mediante un approccio di ricerca che gli consenta di riflettere sull'esperienza didattica. Il tirocinio offre al futuro specializzato l'esperienza pratica formativa, il contatto diretto con il contesto scolastico che può avviare l'identificazione nel ruolo di insegnante di sostegno, insieme a una conoscenza approfondita degli aspetti legislativi, organizzativi, educativi, didattico-metodologici e relazionali coinvolti nel processo formativo. Attraverso il tirocinio, il corsista è avviato alla professione del docente specializzato e sviluppa uno spirito di iniziativa autonoma, solidamente sostenuto dalle attività svolte durante il percorso universitario. Con il tirocinio il futuro docente di sostegno può sperimentare la capacità di essere insegnante polivalente, integrando le strategie di insegnamento centrate su creatività, flessibilità e motivazione alla conoscenza con quelle orientate alla padronanza disciplinare.

Durante l'attività di tirocinio ciò che si auspica è sviluppare, nei futuri insegnanti specializzati, la propensione ad un tipo di atteggiamento critico che li abitui a riflettere sulle proprie ed altrui pratiche didattiche. Nel corso delle attività di tirocinio i futuri insegnanti vengono supportati e guidati da un tutor con cui condividono le esperienze vissute e riflettono su quanto accade, approfondendo e interiorizzando teorie e metodi. Il confronto con il tutor e con gli altri membri del gruppo è utile per raccontare l'esperienza vissuta e per incentivare una costruzione del sapere a partire dall'esperienza condivisa. Attraverso il confronto con gli altri si concretizza la pratica riflessiva che è vista come un processo prevalentemente di tipo sociale. I gruppi di riflessione costituiscono, pertanto, una tecnica formativa privilegiata nell'attività di tirocinio, in quanto, prendere parte a confronti e momenti condivisi dagli altri rivela altri modi di guardare alle proprie azioni ed offre interpretazioni differenti dall'esperienza vissuta in prima persona, spingendo i partecipanti a costruire una nuova versione interpretativa del proprio agire, da cui possono scaturire alternativi modelli di pratica (Mortari, 2009).

Nello specifico, il nostro lavoro ha previsto l'utilizzo della *Narrative Inquiry*, come metodologia per favorire una riflessione critica sul proprio agire professionale, durante la stesura della relazione finale dell'attività di tirocinio, prevista nel Corso di Specializzazione per le attività di sostegno nel corso del V ciclo, svolto nell'a.a. 2019/2020. Attraverso l'esperienza di tirocinio, i futuri insegnanti specializzati sul sostegno hanno avuto la possibilità di tessere relazioni tra loro e con gli alunni, entrando in contatto con storie di vita e con realtà che forgiavano già di per sé la loro identità professionale. La pratica narrativa, favorisce la possibilità di scrivere e di indagare l'esperienza vissuta, attribuendo ad essa significato e un valore in più, in grado di orientare il proprio agire professionale.

4. La ricerca: obiettivo e descrizione del campione

Al fine di attivare processi di orientamento professionale siamo partiti dalle percezioni che ogni insegnante ha su di sé e sulla propria identità professionale.

L'obiettivo della ricerca è quello di conoscere le rappresentazioni dei futuri insegnanti per comprendere come il percorso formativo concluso e la prospettiva didattica inclusiva potrebbero influenzare il loro orientamento professionale.

Si intende offrire una fotografia delle rappresentazioni dei futuri insegnanti di sostegno, cercando al contempo di cogliere i loro timori e le loro perplessità.

A partire dall'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* (Clandinin, Connelly, 2000; Clandin, Caine, Lessard, 2018), è stata realizzata la raccolta e l'analisi di 418 relazioni di tirocinio di altrettanti tirocinanti in formazione che hanno frequentato nel periodo compreso tra gennaio e giugno 2021 il percorso di Specializzazione per le attività di sostegno per la Scuola secondaria di primo e secondo grado dell'Università degli Studi di Palermo. Il campione, in prevalenza di genere femminile (93.0%), ha un'età che oscilla dai 24 ai 61 anni, con un valore medio pari a 40.5 anni (DS= 7.3) ed è costituito da tutti gli insegnanti (418) iscritti nell'a.a. 2019/2020 al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, presso l'Università degli Studi di Palermo, di cui: 214 per la Scuola Secondaria di I grado, 204 per la Scuola Secondaria di II grado.

5. Descrizione dello strumento: il *Blob Tree* all'interno della relazione finale di tirocinio

La raccolta del materiale di ricerca oggetto di analisi del presente contributo è stata compiuta attraverso uno specifico strumento narrativo: una rappresentazione grafica del proprio percorso, secondo lo strumento *Blob Tree* (Wilson, Long, 2018), denominato anche come *Jelly Baby Tree* (Carson, 2014) o *Evaluation Tree*, all'interno del lavoro di stesura della relazione finale di tirocinio.

La redazione della relazione finale di tirocinio ha previsto specifiche fasi scandite dalle attività di tirocinio diretto ma soprattutto dal tirocinio indiretto: infatti, nel corso delle cinquanta ore di tirocinio indiretto, i futuri insegnanti di sostegno sono stati accompagnati da insegnanti di sostegno esperti, i tutor universitari, che offrivano loro costantemente occasioni e spunti di riflessione su quanto esperito all'interno delle classi. Il lavoro di stesura della relazione finale da parte dei tirocinanti è stato avviato nel mese di gennaio e si è concluso nel mese di giugno 2021.

Nello specifico, la relazione finale di tirocinio conteneva la presentazione e discussione dell'intervento progettato ed attuato in classe nell'ambito delle 150 ore di tirocinio diretto. Al corsista veniva dunque richiesto di elaborare una relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni sull'intervento didattico progettato ed attuato relativo ad un caso di difficoltà, necessariamente certificato, con cui il tirocinante entrava in contatto.

La struttura della relazione di tirocinio prevedeva: la presentazione e l'analisi del caso con sintetica definizione e caratteristiche della disabilità/disturbo/difficoltà; la disamina e la scelta delle principali metodologie di intervento sulla disabilità/disturbo/difficoltà (con specifici riferimenti teorici tratti dagli insegnamenti del corso, dalle attività di laboratorio o dalla ricerca scientifica); la proposta progettuale dell'intervento; la descrizione dell'attuazione dell'intervento; la valutazione dei risultati e la rilettura critica dell'intervento progettato e realizzato ed infine, l'autovalutazione e la riflessione su capacità personali e competenze maturate.

Lo scopo della relazione finale di tirocinio, nell'ambito del percorso di specializzazione per le attività di sostegno, al di là del mero adempimento burocratico volto al completamento del percorso universitario, è stato quello di sottolineare come l'esperienza di tirocinio diretto non sia stata esclusivamente un'opportunità per mettere in pratica quanto studiato sul piano teorico, né semplicemente quello di acquisire un sapere pratico.

Il presente contributo di ricerca focalizza l'attenzione sulle modalità con cui la *Narrative Inquiry* è stata adoperata nella sezione 6 (*autovalutazione e riflessione su capacità personali e competenze maturate*) della relazione e, nello specifico mediante l'immedesimazione dei futuri insegnanti di sostegno nella rappresentazione del *Blob Tree*. Si tratta di una rappresentazione grafica che include omini (*blob*) che non hanno

sesto o età, per facilitare e incoraggiare discussioni significative su questioni o situazioni difficili. L'albero può rappresentare un luogo, un gruppo, un'organizzazione o una situazione. Gli omini, singolarmente o in gruppo, possono identificare azioni o sentimenti riferiti a sé stessi o agli altri. Nel nostro caso, ai tirocinanti è stato chiesto di indicare il numero corrispondente agli omini in cui si rispecchiavano e di fornire una motivazione della scelta, incoraggiando la riflessività sul percorso formativo appena concluso in termini di posizione attuale e possibilità ulteriori di crescita.

Alcune ricerche (Carson, 2014; Torun, 2020) evidenziano infatti come tale strumento visivo contribuisca a migliorare la riflessività sull'esperienza formativa, esplicitando anche aspetti emotivi e comportamentali.

Un esempio di *Blob Tree* con omini numerati in modo da consentire l'analisi è riportato in Figura 1.

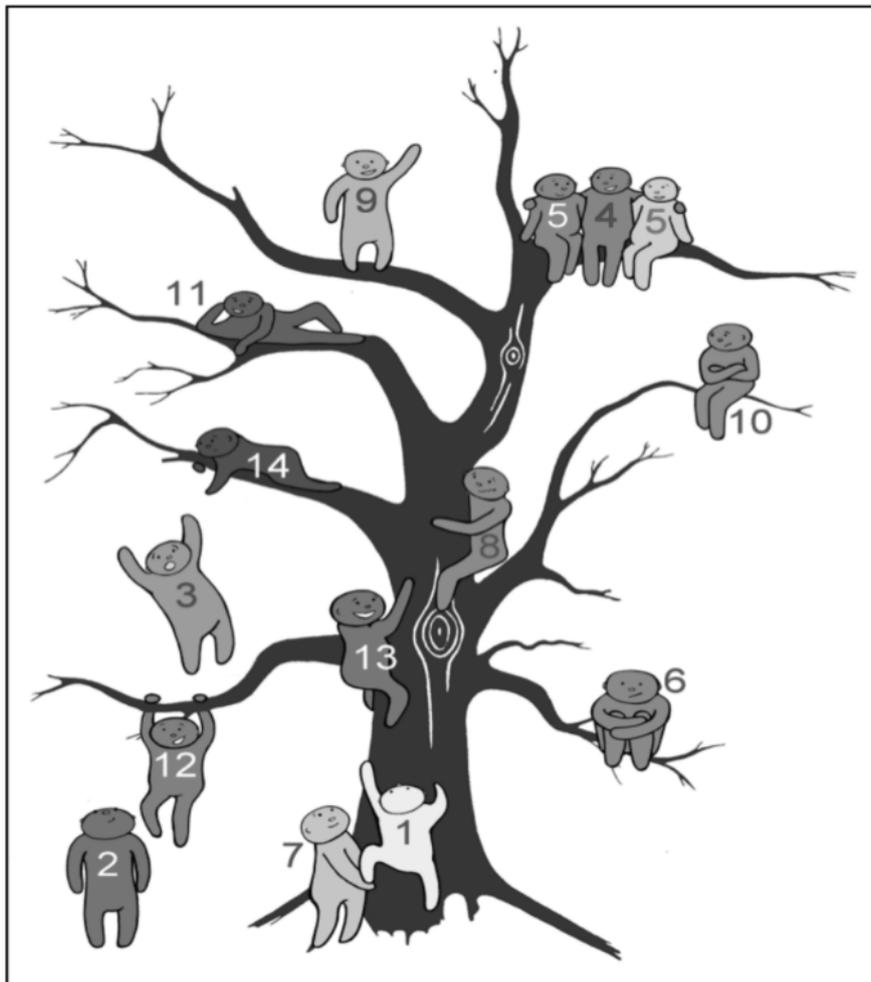


Fig. 1: Esempificazione di *Blob Tree* tratta da Carson (2014)

6. Analisi dei risultati

Le frequenze relative alle scelte degli omini del *Blob Tree* operate dai futuri docenti di sostegno sono riportate in Tab. 1.

Modalità	Frequenza netta	Frequenza percentuale %
1	32	7,66%
2	11	2,63%
3	0	0,00%
4	24	5,74%
5	91	21,77%
6	7	1,67%
7	51	12,20%
8	56	13,40%
9	24	5,74%
10	8	1,91%
11	16	3,83%
12	4	0,96%
13	41	9,81%
14	53	12,68%
Totale	418	100%

Tab. 1: Frequenze nette e percentuali relative ai diversi omini, numerati come da Fig. 1

L'impressione generale che emerge è un atteggiamento positivo nei confronti dell'esperienza appena conclusa.

Per rendere ancora più chiara l'analisi, nel testo che segue, si riporteranno alcuni tra gli estratti testuali, prodotti dai futuri insegnanti di sostegno, reputati maggiormente significativi.

Dall'analisi dei dati si rileva innanzitutto che la maggior parte dei futuri insegnanti di sostegno si colloca nella parte superiore dell'albero (omini 4, 5, 9, 11, 10), la moda è rappresentata dagli omini che si abbracciano (4 e 5). Nelle motivazioni riportate emerge un riferimento sia alla relazione educativa docente-studente (C63) che alla corresponsabilità educativa tra docenti di sostegno e curricolari (C237).

Non ho ancora avuto alcuna esperienza sul sostegno, però in base alla mia fresca formazione e alle mie attitudini e al mio carattere mi identifico (è anche un auspicio in prospettiva futura) nell'omino 4, ovvero la figura di un insegnante molto presente al fianco dell'alunno/a con disabilità, che possa essere una vera e solida spalla senza per questo sconfinare troppo nell'aiuto unilaterale (C63).

Questi omini mi fanno pensare all'importanza della corresponsabilità educativa nella presa in carico delle persone con disabilità. Intravedo i colleghi più restii o ancorati a vecchie consuetudini che oscillano nell'attuazione sinergica dell'inclusione ma che, allo stesso tempo, nonostante le barriere legate ad atteggiamenti personali, si affidano ad insegnanti più esperti, senza inutili 'gerarchizzazioni' tra docenti curricolari o di sostegno, puntando verso l'obiettivo comune di garantire il benessere globale e il successo formativo attraverso opportunità e pratiche formative ed educative eque e accessibili a tutte/tutti. Infine, l'omino n 4 resta in equilibrio dimostrando resilienza, passione e fiducia (ha il volto sorridente) nonostante le criticità che, inevitabilmente, si incontreranno lungo il percorso (C237).

Tale rimando alla corresponsabilità educativa in cui si tiene anche conto delle competenze acquisite nei percorsi formativi è esplicitato nella motivazione di seguito riportata.

Grazie alla possibilità offertami nella scelta dell'omino in cui più mi identifico ho potuto effettuare un profondo discernimento personale che mi ha permesso di cogliere quelle che sono le motivazioni che mi spingono con determinazione a proseguire tale percorso di formazione. [...] La rappresentazione si riallaccia al lavoro in team in una dimensione ecologica poiché all'interno del gruppo di lavoro risiedono delle realtà diverse che devono interagire tra di loro creando un sistema complesso: vengono

riportati diversi omini che tentano di scalare quello che è, metaforicamente, un ostacolo insuperabile per il singolo quanto invece risulta essere valicabile per il gruppo. Per quello che avuto modo di discernere a livello personale sarebbe ancor più esatto inserire in tale raffigurazione una corda tenuta in mano che leghi gli omini. Tale corda rappresenterebbe metaforicamente gli strumenti e quindi le competenze di ciascun individuo del team che messe in comune fornirebbero un legame indissolubile capace di creare all'interno della comunità educante ed educanda un contesto abilitato, capace di rispondere alle esigenze di ciascun individuo con una trasmissione reciproca delle competenze e capace di sviluppare le potenzialità di ciascuno. Il discente con disabilità in tale contesto avrà un ruolo centrale; lui stesso potrà rendersi protagonista del proprio processo di crescita ed interagire con il gruppo classe e il team docente in un'ottica propositiva. [...] Il ragazzo con disabilità potrà così sviluppare le proprie potenzialità e costruire il proprio progetto di vita che lo porterà a scrutare il proprio futuro con un orizzonte che va al di là del contesto scolastico/formativo (C30).

Si può inoltre notare come la mediazione della rappresentazione grafica consenta più facilmente il ricorso a ulteriori elementi, esplicitati anche in termini metaforici, che contribuiscono ad incrementare ulteriormente il grado di riflessività del futuro docente.

Le motivazioni legate alla scelta dell'omino posto nella parte più alta dell'albero (9) sono riconducibili, da un lato, alla soddisfazione legata alla conclusione del percorso formativo che ha consentito ai futuri docenti di "conoscere e capire realtà nuove e avere tanti strumenti e supporti per gestire determinate situazioni" (C131), dall'altro lato, al raggiungimento del successo formativo degli studenti, di modo che "possano raggiungere la loro maturità formativa" (C256) e "possano diventare cittadini attivi" (C373).

Rispetto alla scelta degli omini posti nella parte centrale dell'albero, prevalgono motivazioni riconducibili all'importanza della relazione di aiuto (omino 14) e della dimensione osservativa (omino 10) nella professionalità del docente di sostegno.

Le motivazioni della scelta legata agli omini 8 e 13 fornite dai futuri docenti consentono di interpretare il percorso di tirocinio come un contributo fondamentale alla propria formazione che necessita però di aggiornamenti continui ed esperienze ulteriori; "dopo questo percorso mi sento più preparata, mi sono aperte delle prospettive, problematiche, ma anche modi per affrontare e risolvere i problemi didattici e non legati a questo mondo. Mi sento in una situazione migliore rispetto all'inizio ma penso che ci sia ancora tantissimo da imparare" (C194).

Nessun corsista ha selezionato l'omino che cade (3), che pure avrebbe potuto essere scelto per il senso di impotenza associato a condizioni di disabilità particolarmente gravi o allo svolgimento del percorso di tirocinio in un anno particolarmente complesso in relazione al perdurare dell'emergenza pandemica.

Interessanti risultano anche le motivazioni fornite dagli studenti che al termine del percorso di tirocinio scelgono gli omini collocati nella parte più bassa dell'albero. In particolare, la scelta dell'omino 1 è riconducibile all'identificazione dello stesso percorso di tirocinio svolto "dal momento che per me rappresenta l'input che mi permetterà di poter affrontare le diverse condizioni di disabilità anche se con tutte le difficoltà connesse all'arrampicata" (C205).

Altri corsisti interpretano l'omino 1 in stretta correlazione col 7:

L'omino 7 non si sostituisce, non precede ma aiuta l'omino 1, che io identifico come uno studente, a raggiungere step by step i risultati attesi. Dalla mia esperienza su cattedra di sostegno da docente non ancora specializzato, ho imparato che non bisogna sostituirsi a loro ma bisogna fermamente credere nelle capacità che ognuno dei nostri alunni possiede, bisogna loro mostrare la via da percorrere e lasciare che spicchino il volo, certi di trovare una mano tesa verso di loro quando ne sentono il bisogno. Incoraggiare e credere in loro sempre! (C79).

E ancora:

Mi affascina l'omino 7 poiché è così che interpreto la missione che mi compete, la missione docente. Secondo me, noi insegnanti siamo preposti a mediare ed aiutare l'alunno, gli alunni, ciascuno nella sua unicità; siamo preposti a definire un percorso di crescita personale che possa motivare e porre in risalto le potenzialità di ciascuno. Secondo me questo albero è metaforico, rappresenta, infatti, l'albero della vita. Sicuramente il cammino di ciascun individuo con disabilità non sarà semplice, come non è semplice il cammino di vita tratto per ciascun individuo ma interpreto il gesto che l'omino 7 esegue

come l'obiettivo cardine che ciascun insegnante dovrebbe perseguire e definire per i propri allievi, una base di partenza solida per il progetto che ciascun ragazzo tratterà nella sua vita. Tutto ciò che costruiamo oggi per il nostro allievo sarà fondamentale per il ragazzo che rappresenterà domani. Nel mio piccolo questo è e sarà il mio obiettivo (C384).

Le motivazioni sopra riportate, pur non essendo esaustive, esplicitano il processo di riflessività avviato dal mediatore grafico che si è scelto di utilizzare, contribuendo in modo significativo alla possibilità di far emergere considerazioni riferite al proprio percorso e alle ulteriori opportunità di crescita.

7. Discussione

Il lavoro di ricerca, a partire dai contributi derivanti dall'approccio della *Narrative Inquiry* (Clandinin, Connelly, 1990), ha voluto riportare i risultati di un'indagine condotta con 418 futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nell'ambito del percorso formativo di specializzazione per le attività di sostegno, che si è basata sulle possibilità riflessive offerte agli specializzandi, attraverso la realizzazione della rappresentazione grafica *Blob Tree*, all'interno della relazione finale di tirocinio, come riflessione sul proprio percorso formativo svolto.

L'analisi dei risultati conferma l'approccio metodologico della *Narrative Inquiry* quale strumento di formazione valido per innescare un processo riflessivo ed autovalutativo nei futuri insegnanti di sostegno della Scuola secondaria di primo e secondo grado. È stato infatti possibile accedere alle loro rappresentazioni e ai loro vissuti personali.

La multimodalità dello stimolo visivo ha consentito di stimolare una maggiore riflessione personale sull'esperienza formativa svolta, che non viene ricondotta semplicemente ad acquisizione di conoscenze disciplinari e tecnico-operative, ma, anche per gli stessi corsisti prende sempre più le forme di "un percorso iterativo potenzialmente indefinito" (Agrusti, 2020, p. 11) in cui sempre più entrano in gioco fattori motivazionali e senso di autoefficacia.

In questa direzione, la metodologia della *Narrative Inquiry* ha consentito l'emergere di maggiori consapevolezza evitando che la stessa redazione della relazione finale di tirocinio potesse essere considerata un mero adempimento burocratico. L'approccio utilizzato ha reso visibile l'intreccio "fra una serie di componenti e fattori non solo di ordine razionale ma anche emotivo e sociale, connessa alla propria storia di vita e di formazione e di apprendimento" (Riva, 2020, p. 132).

8. Conclusioni

Anche se il nostro contributo ha riguardato un gruppo contingentato di docenti in formazione iniziale, riteniamo che l'esperienza di ricerca possa offrire interessanti spunti di riflessione sui quali è importante soffermarsi.

Ulteriori ricerche potrebbero utilizzare la metodologia del *Narrative Inquiry* congiuntamente a strumenti di natura quantitativa in modo da consentire una possibile triangolazione dei dati. Con riferimento allo specifico mediatore grafico descritto in questo contributo, potrebbe risultare utile un disegno di ricerca pre-post in cui si possa tener conto dell'evoluzione stessa dei processi riflessivi durante la frequenza del corso di specializzazione per le attività di sostegno. Inoltre, riteniamo possa essere utile nonché interessante sviluppare simili pratiche ed eventualmente provare a costruire dei veri e propri percorsi longitudinali volti a mettere in relazione i vissuti raccolti in questa fase di formazione iniziale con le percezioni e le esperienze degli anni successivi in servizio.

Desideriamo inoltre sottolineare come, dagli aspetti emersi attraverso la ricerca, si debba continuare ad insistere sullo studio delle rappresentazioni dei futuri insegnanti e sull'orientamento verso la costruzione della loro identità professionale che prende forma durante il corso di specializzazione, grazie agli studi, ma soprattutto grazie alle prime esperienze di tirocinio e che si modifica nel corso dell'esperienza lavorativa (Beijaard, 2019).

Questi, infatti, rappresentano aspetti chiave per fare luce sui punti di maggiore forza o fragilità di una

professione complessa e delicata quale è quella del docente specializzato per le attività di sostegno, per il quale il tirocinio svolge un ruolo strategico. Quest'ultimo, in particolare, dovrebbe essere interpretato non come "un semplice periodo temporale da consumare, [...] ma come un tragitto in cui insegnanti più esperti dovrebbero mostrare ai novizi come agire" (Trinchero *et alii*, 2020, p. 30).

Si ravvisa dunque la necessità di individuare ulteriori strumenti che consentano ai corsisti di riflettere in maniera critica sull'esperienza e sui vissuti, di modo che lo stesso tirocinio non corra "il pericolo di fungere da un potente anello di riproduzione acritica di atteggiamenti e pratiche attualmente dominanti di dubbia validità" (Trinchero *et alii*, 2020, p. 30).

Nota bibliografica

- Agrusti G. (2020). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. In M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.
- Arduini G., Bocci F. (2019). La valutazione dei Corsi di specializzazione per il sostegno didattico come input per la decisionalità politica in materia di formazione degli insegnanti. In P. Lucisano, A.M. Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 39-48). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Beijaard D. (2019). L'apprendimento degli insegnanti come apprendimento dell'identità: modelli, pratiche e argomenti. *Insegnanti e insegnamento*, 25 (1), pp. 1-6.
- Cajola L. C., Ciraci A. M. (2018). Il docente inclusivo tra bisogni formativi e pratiche didattiche. Un'indagine empirica sulla efficacia dei corsi di formazione. *MeTis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(2), pp. 292-329.
- Capperucci D., Piccioli M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Carson M. (Ed.) (2014). Promoting a community of practice online: How important is social presence? In *European Conference on e-Learning* (pp. 96-105). Academic Conferences International Limited.
- Clandinin D. J., Connelly, M. F. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), pp. 2-14.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin D. J., Caine V., Lessard S. (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. New York, NY: Routledge.
- Colazzo S. (2012). Le ricadute della formazione. Un approccio pedagogico. In F. Bochicchio (ed.), *Le ricadute della formazione. Significati e prospettive*. Melpignano-Lecce: Amaltea.
- De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1), pp. 253-269.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Boston: Heat (trad. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1986).
- Ero lu S. Y., Ero lu E. (2020). Career Planning Scale of students studied in sports sciences (CPS): Validity and reliability study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), pp. 123-131.
- Kim J. H. (2016). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. Los Angeles: SAGE.
- Laneve C. (2002). Conoscenze e competenze: il tirocinio per la contestualizzazione dei saperi. In D. Orlando Cian (ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche, Atti della 3ª Biennale sulla didattica universitaria* (pp. 53-66), Lecce: Pensa MultiMedia.
- Michelini M. (2013). *Educare al pensiero per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pellerey M. (2019). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 34(1), pp. 45-58.
- Petrucco C., De Rossi M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Riva M. G. (2020). Il ruolo propulsivo dei Dipartimenti di Scienze della formazione per la formazione degli insegnanti. In M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 131-135). Milano: FrancoAngeli.
- Torun F. (2020). The effect of a textbook preparation process supported by instructional technology tools on the TPACK self-confidence levels of prospective social studies teachers. *Review of International Geographical Education Online*, 10(2), pp. 115-140.
- Trinchero *et alii* (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?. *Giornale Italiano di Ricerca Educativa*, 13(25), pp. 22-34.
- Wilson P., Long I. (2018). *The big book of blob trees*. London: Routledge.



FOCUS

Scuola e lavoro nella formazione dei giovani: il museo come spazio di orientamento

Veronica Russo

Fixed-term researcher type (a) (junior) | Department of Education Sciences "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna | veronica.russo6@unibo.it

School and work in the education of youth: museum as a space of job orientation

Abstract

The paper explores the educational value of the school-work experiences at the museum focusing on the choice of the context by the student. Specifically, it describes the role of the museum as a space of career guidance for the development of skills and self-determination. Some results of an exploratory research are going to be shown below that presents the experience carried out by students in the museums of Emilia Romagna.

Keywords

Job orientation; school; work; museum; skills

Il contributo approfondisce le valenze educative dei percorsi scuola-lavoro al museo ponendo lo sguardo sulla scelta del contesto da parte dello studente. Nello specifico il contributo analizza il ruolo del museo come spazio di orientamento per lo sviluppo di competenze e di autodeterminazione. A seguire si presentano alcuni risultati di una ricerca esplorativa che restituisce, attraverso la voce degli studenti, la loro esperienza nei musei dell'Emilia-Romagna.

Parole chiave

Orientamento; scuola; lavoro; museo; competenze

1. I percorsi scuola-lavoro al museo: una introduzione

Alcune ricerche hanno dimostrato che i giovani sono tra i visitatori più presenti nei musei quando partecipano a percorsi didattici organizzati dalla scuola, ad esempio, durante le gite o all'interno di progetti formalizzati (Zuccoli, 2014; De Luca, 2016). Le visite sono, invece, nettamente inferiori quando i giovani si recano al museo per scelta, con la famiglia e con gli amici (ISTAT, 2017). Nel loro immaginario il museo è, infatti, considerato un luogo distante da quello vissuto nel quotidiano (Bollo, Gariboldi 2008), vetusto e poco coinvolgente, più legato al passato e quindi in contrasto con il presente e il futuro. Se la scuola costituisce uno dei pochi canali di accesso al museo è dunque importante creare nei giovani delle occasioni di avvicinamento per generare curiosità e interesse.

L'alternanza scuola-lavoro, sperimentata con successo nei musei già dal 2003 (Borgia, De Luca, 2016), resa obbligatoria nel 2015 (L.107), e rinominata nel 2018 Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO, L.145), ha ampliato notevolmente la platea di giovani che frequentano i musei. Da utenti temporanei, visitatori di passaggio, a volte distratti e annoiati, i giovani sono divenuti veri e propri agenti (Sen, 2014) chiamati a rivestire un duplice ruolo, di utenti e partner, "utenti a cui proporre itinerari di scoperta, di osservazione e di conoscenza e di partner con cui progettare, realizzare e inventare percorsi" (Panciroli, 2016, p.127). Con i PCTO, il focus sulle competenze trasversali e sull'orientamento viene ulteriormente enfatizzato; come cita infatti la legge, maturare un atteggiamento di graduale comprensione delle proprie vocazioni personali significa "contribuire ad orientare i giovani nelle scelte successive al conseguimento del diploma quinquennale, anche sviluppando capacità di autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative" (L. 145/2018, art.1 co.785). Anche al museo i percorsi scuola-lavoro, progettati con una finalità orientativa, permettono al giovane di generare quelle capacitazioni (Sen, 2010; Nussbaum, 2012) necessarie a far emergere interessi («ho capito che andare al museo è interessante», «ora che ho scoperto il museo ci andrò più spesso», «il museo non è così noioso come pensavo»), vocazioni personali («mi piacerebbe lavorare in questo settore», «mi sento portato per questo campo di studio»; «ho capito che questo contesto non fa per me») per sperimentarsi in un ambiente di lavoro nuovo, a contatto con professionisti museali («ho scoperto il lavoro del curatore»; «ho svolto attività con i bambini affiancando l'educatore museale»), con il pubblico («ho imparato a relazionarmi con visitatori di differenti età»), e con i propri pari («sono riuscito a collaborare con i miei compagni»). Se quindi le capacitazioni (Nussbaum, 2012; Sen, 2014) si formano nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente, queste possono esprimersi solo e soltanto se le condizioni lo permettono.

Per non trasformarsi in un'occasione perduta, i percorsi scuola-lavoro dovrebbero rappresentare per i giovani un'opportunità per conoscere il museo dietro le quinte: approfondire la conoscenza sugli oggetti/beni del patrimonio da differenti punti di vista (conservazione, restauro, comunicazione, didattica...), svolgere attività individuali e in gruppo attraverso l'affiancamento di professionisti (curatori, conservatori, responsabili dei servizi educativi, educatori museali....) per comprendere ruoli, attività e competenze. Queste esperienze dovrebbero, al contempo, divenire un'opportunità per educare i giovani a alimentare il senso di cittadinanza (Da Milano, Falchetti, 2018) e aumentare la consapevolezza sul valore del patrimonio al fine di stimolare nuove forme di pensiero.

Ma come sostenere interesse nei giovani? Le ricerche ci dicono che la partecipazione alla vita dei musei può divenire benefica quando i giovani riconoscono nella relazione con il personale adulto del museo un rapporto non di dipendenza ma di collaborazione (Allard, 1993; De Luca, 2011). Creare un legame di complicità con i giovani (Nouvellon e Jonchery, 2014; Zuccoli, 2017) significa sostenere il loro bisogno di sentirsi partecipi, desiderosi di mettersi in gioco e valorizzati nel poter dare un loro contributo (Schwartz, 2005). Come ricorda, a questo proposito, Baldriga (2017):

a volte un ragazzo sta lì, nessuno ci bada, non gli si dà importanza. È solo un ragazzo. Basta dargli un compito, spiegandogliene il motivo, rendendolo partecipe di un progetto concreto, che abbia un riscontro tangibile. È il modo migliore per dire a quel ragazzo: ecco, sei importante anche tu. Il compito principale della scuola è proprio questo, dimostrare ai ragazzi come e quanto possono essere importanti, da subito (p. 110).

2. Il valore della scelta nel processo di autodeterminazione e orientamento

Nei percorsi scuola-lavoro gli studenti manifestano il desiderio di poter decidere autonomamente quale itinerario intraprendere, tuttavia, come emerso dall'Inchiesta nazionale Unione Studenti (2017) questo non sempre viene garantito. Se nella migliore delle ipotesi, infatti, sono gli studenti a individuare, tra un ventaglio di proposte, il percorso più vicino ai propri desideri, può capitare che lo studente sia obbligato a seguirne uno già prefigurato. Se da un lato, quindi, la scuola assume una centralità orientativa quando educa gli studenti a fare scelte consapevoli e autonome, meditate e realistiche, sul proprio futuro scolastico e professionale (Biagioli, 2012), dall'altro ciò viene meno quando i percorsi sono concepiti ad esclusivo appannaggio delle scelte degli adulti che, con generale diffidenza, possono limitare il campo di manovra dei giovani, con lo scopo di renderli spettatori passivi. L'orientamento dovrebbe, infatti, essere considerato un processo continuo di conoscenza di sé dove la capacità di saper scegliere e di sostenere le proprie decisioni muta in relazione ad eventi e situazioni (Loiodice, 2012). Nel caso in cui lo studente faccia emergere un particolare interesse è importante restituirgli la possibilità di inserirsi in un contesto affine ai suoi desideri e dunque di permettergli di decidere in autonomia all'interno di un contesto protetto (Batini, De Carlo, 2016). Se pensiamo, a questo proposito, all'importante momento di passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado, le famiglie possono avere un ruolo cruciale nel processo di scelta dei giovani e influenzarli con aspettative retributive e di prestigio sociale non sempre realistiche (Scuotto, 2018). Contrariamente a ciò, i giovani hanno bisogno che il loro desiderio di autorealizzazione sia accolto da chi gli sta attorno perché il sogno:

è la leva di un processo che muove alla ricerca concreta di risposte sulle proprie attitudini e sul proprio talento [...] il sogno su di sé, su ciò che si potrà essere, alimenta in qualche modo la dimensione del desiderio che spinge l'adolescente a sperimentarsi, a mettersi alla prova (Barone 2009, p. 104).

La scoperta della propria vocazione personale può essere legata anche all'incontro con persone "toccate dalla grazia, che tramite il lavoro esprimono il loro amore per la vita e che nell'insegnarlo ai giovani manifestano la riconoscenza per i doni ricevuti" (Nicoli, 2018, p. 208). Insegnanti, professionisti, esperti e amici possono far emergere nuovi interessi nei giovani aprendo orizzonti di possibilità (Bertolini, 1988). Tuttavia, nonostante la sicurezza e sfrontatezza apparente, manifestata spesso come forma di difesa, è possibile che di fronte alle proposte formative della scuola, i giovani sperimentino incertezza o disorientamento. Famiglie e insegnanti hanno il difficile compito di essere lungimiranti nell'intercettare i segnali di malessere dei giovani, anche quando questi non sono manifesti, di saper leggere tra le righe i loro comportamenti, di avvicinarsi con tatto al loro sconforto per risvegliare quel desiderio di progettualità (Bertin, Contini, 2004). La dilatazione del campo di esperienza (Bertolini et alii, 2015) diventa, quindi, per i giovani una possibilità insostituibile per vivere esperienze di segno opposto rispetto a quelle vissute fino a quel momento, per meravigliarsi di fronte al mondo e guardarlo con occhi diversi, in altre parole, per fare i conti con l'inatteso. La rinegoziazione dei propri punti di vista, mediante il contatto con l'esperienza, può infatti produrre una trasformazione di competenze ma anche di vissuti, pensieri ed emozioni che coinvolgono tanto la sfera cognitiva quanto quella fisica, espressiva, sociale-relazionale e comunicativa.

I percorsi scuola-lavoro possono divenire un'ottima palestra per scoprire la propria vocazione personale e per "trovare un legame sensibile e operoso, orientato all'azione tra sé e il mondo" (Nicoli 2018, p. 204). Questo è possibile quando si permette al giovane di poter ampliare il proprio ventaglio di esperienze, mettersi alla prova, avvicinarsi al mondo del lavoro per far coincidere i propri interessi con una professione che da ideale diventa reale. L'incontro con il lavoro permette di scoprire che quella professione è ciò che si vuole fare una volta diventato grande («ho capito che quel lavoro mi piace», «quando faccio quel lavoro il tempo scorre veloce e mi sento soddisfatto») o al contrario di comprendere che quella professione non era ciò che lo studente aveva immaginato («ho capito che quel lavoro non fa per me», «quel lavoro non mi rappresenta»). È dunque nei contesti di lavoro che lo studente può misurarsi con compiti e attività concrete. Ciò gli permette di aprirsi a strade nuove, porsi in relazione con gli altri, immaginarsi in un certo modo e fare anche i conti con le difficoltà, incontrare la paura di non farcela e la conseguente necessità di chiedere aiuto.

I percorsi scuola-lavoro possono rappresentare, inoltre, una reale opportunità per intercettare gli studenti che rischiano di uscire precocemente dal sistema scolastico e i cui talenti rimangono sopiti o non sono,

semplicemente, valorizzati. L'incontro della scuola con il mondo del lavoro permette allora di contrastare l'isolamento, la tendenza alla procrastinazione, l'assenza di aspirazioni personali e professionali e restituisce ai giovani un valore, come persone e come futuri lavoratori, e anche una nuova immagine di sé rispetto a ciò che sono in grado fare. L'acquisizione e lo sviluppo di competenze lavorative rappresentano pertanto degli elementi chiave per ridurre il dropout (Vitale, 2016) in quanto riducono il rischio che i percorsi negativi si estendano sull'identità personale (Pozzi e Pocaterra, 2007). Intervenire in una dimensione di prevenzione del rischio è dunque il compito dell'educazione e più in generale della scuola; ciò implica la necessità di connettere tanto la dimensione individuale della persona quanto quella collettiva delle istituzioni che hanno il compito di proporre ai giovani delle opportunità di successo. I percorsi scuola-lavoro possono riaccendere nel giovane quel desiderio di conoscenza quando percepisce che quanto appreso a scuola non è del tutto avulso dal mondo esterno. È dunque alla scuola e agli enti sul territorio che "compete l'impegno di fornire saperi attualizzati e di accompagnare con esperienze significative la formazione di personalità solide, capaci di inserirsi nelle realtà in modo positivo, autonomo e responsabile" (Salatin, 2018, p. 408).

La dimensione dell'inclusione è oltremodo centrale nei percorsi scuola-lavoro, come indicato anche nelle linee guida sulle modalità di assegnazione delle misure di sostegno e modello di PEI (Decreto interministeriale 182/2020). Queste esperienze rappresentano, infatti, delle importanti occasioni formative di inserimento lavorativo (Tino e Ruzzante, 2016) in quanto contrastano una condizione di invisibilità (Goussot, 2009) e di esclusione dal mercato del lavoro che potrebbe condurre i giovani a "seguire un progetto di vita che non ha[nn]o scelto direttamente ma che altri hanno prospettato e disegnato" (Tridico, 2018, p. 18). In questa direzione la scuola dovrebbe impegnarsi a compiere per lo studente scelte personalizzate in un contesto progettuale flessibile (Dainese, 2015) costruendo, con gli enti ospitanti, delle proposte negoziate.

Strutturati secondo una programmazione per obiettivi minimi o differenziati, i percorsi scuola-lavoro permettono agli studenti di muoversi in piena autonomia nel contesto lavorativo che ha un ruolo centrale nel promuovere autodeterminazione (Cottini, 2016). È nei contesti di lavoro che gli studenti possono esercitare l'autodeterminazione divenendo agenti causali del processo decisionale (Friso, 2017), capaci cioè di compiere delle scelte per l'autorealizzazione e il miglioramento della propria qualità di vita, coltivando il desiderio di emanciparsi ed evolversi (Tridico, 2018). Il supporto costante di adulti competenti, capaci di affiancarsi ai giovani, non solo dal punto di vista professionale ma anche umano, è in questo senso determinante. Questo non significa limitare la loro autonomia, continuare a prenderli per mano o de-responsabilizzarli ma dimostrarsi disponibili ad ascoltarli, ad accogliere i loro dubbi e le loro domande, dando valore all'esperienza vissuta.

3. La voce degli studenti nei percorsi scuola-lavoro nei musei dell'Emilia-Romagna: una ricerca esplorativa

A seguire si presentano alcuni estratti della ricerca condotta nel triennio 2016-2019 durante il percorso di dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna che ha avuto lo scopo di esplorare l'alternanza scuola-lavoro nei musei della regione Emilia-Romagna. La ricerca è stata strutturata secondo un disegno sequenziale-esplorativo con metodo misto (Creswell, Plano Clark, 2011) che ha previsto, in una prima fase, la conduzione di interviste a un campione di testimoni privilegiati appartenenti all'ambito istituzionale (dirigenti ministeriali e regionali), scolastico (studenti e insegnanti-tutor) e museale (professionisti museali-tutor) e, in una seconda fase, la somministrazione di questionari ad un campione più ampio di rispondenti. In questo contributo saranno presentati, in particolare, alcuni risultati emersi da interviste e questionari rivolti agli studenti.

3.1 Le interviste

Le interviste hanno coinvolto dieci studenti liceali che, tra il 2016 e il 2018, hanno svolto un percorso di alternanza scuola-lavoro nei musei dell'Emilia-Romagna. Trattandosi di una ricerca con metodo misto, le interviste hanno permesso da un lato di approfondire i vissuti legati all'esperienza degli studenti e dall'altro

di concettualizzare gli elementi che strutturano le esperienze (Sità, 2017). A questo proposito, infatti, l'analisi delle interviste ha permesso di costruire il questionario poi diffuso ad un ampio campione di studenti. L'intervista è stata costruita secondo dei nuclei tematici di analisi, tra questi quello relativo "all'orientamento e alle prospettive future" per indagare se il percorso scuola-lavoro al museo potesse favorire l'orientamento dello studente rispetto ai suoi interessi e alle future scelte professionali.

Per quanto riguarda la scelta del contesto, alcuni studenti hanno dichiarato di aver indicato il museo tra una serie di proposte presentate dal tutor, in alcuni casi anche per questioni di comodità:

io ho scelto questa dei musei [...] perché sinceramente l'ho trovata più interessante [...] [...] io mi sono sentito libero, c'erano varie opzioni e ho scelto quella del museo perché era quella che preferivo e che secondo me mi sarebbe piaciuta di più (Pietro);

nessuno voleva andare al museo e ho detto: «va beh è di fianco a casa mia» perché io abito comunque lì vicino, ci vado io, ci provo io e infatti ho fatto bene perché mi è piaciuto un sacco. [...] avrei preferito un museo a una azienda. Cioè perché ho fatto anche quest'estate uno stage in una azienda e ho preferito molto di più quello al museo, mi è piaciuto tantissimo (Alice).

Gli studenti intervistati hanno complessivamente apprezzato l'esperienza al museo:

quando disallestivo la mostra mi sembrava di prendermi cura di creature [...] mi sembrava proprio di avere la storia tra le mani, mi è piaciuto molto (Alice);

ho imparato come funziona un museo, come analizzare un'opera [...] in pratica ci ha portato dalle persone che lavorano al museo e ogni singola persona ci ha spiegato il ruolo che svolgeva all'interno [...] è stata utile anche perché uscendo da un Liceo linguistico abbiamo vari sbocchi e uno magari è quello di andare a lavorare in un museo (Giulia).

Come affermato da Federico e Angelo, il relazionarsi con i visitatori del museo gli ha permesso di superare la timidezza e di acquisire sicurezza in loro stessi:

innanzitutto, parlo molto di più in generale (ride). [...] Cioè anche personalmente. [...] magari ero un po' più timido allora, adesso parlo un sacco (Federico);

più tu esponi quello che sai davanti ad altre persone più prendi sicurezza in te; quindi, magari cominci a parlare con più scioltezza, esci un pochino magari dalla tua bolla di timidezza (Angelo).

Giulia, che non ha potuto relazionarsi con i visitatori, ha percepito la sua presenza poco rilevante:

io mi sono sentita un po' inutile perché preferivo comunque relazionarmi con le persone mentre là ogni giorno andavamo, ci spiegavano una sala, un quadro, interessante sì ma non abbiamo visto cioè nessuno sostanzialmente.

Sempre secondo Giulia il percorso ha rappresentato un'occasione di riscatto per alcuni compagni di classe:

dei miei compagni che in generale in classe non vanno molto bene o sono sempre disattenti là magari ha interessato tutto quanto e stavano attenti e sono stati anche bravi.

Per Jennifer, il percorso le ha permesso di vedere il museo in modo inedito:

a me personalmente prima non mi ispiravano tanto [i musei] perché lo pensavo di più come fatto scolastico: vado nel museo mi seguo la mia lezioncina torno a casa [...] secondo me se le persone non lo vedessero come: «la scuola mi obbliga ad andare al museo» sarebbe fattibile [...] l'alternanza mi ha avvicinato molto, è stata molto utile.

Per Luca, Guglielmo e Alice l'esperienza è stata importante per conoscere il mondo del lavoro al di fuori della scuola:

non è la branca che avrei scelto però comunque è molto importante fare un'esperienza lavorativa anche fuori dalla tua branca che vorresti intraprendere soprattutto per capire la situazione lavorativa, riuscire ad orientarti con le varie persone, gestirti con gli orari (Luca);

l'alternanza ti dà l'idea che finita la scuola il mondo del lavoro non è così materno come magari uno è preparato ad affrontare [...] hai sicuramente delle marce in più se sei pronto, ti puoi muovere con più sicurezza quando sai già cosa ti può capitare (Guglielmo);

a livello professionale ho imparato cosa vuol dire anche lavorare [...] comunque è più pesante che stare sei ore a sedere a scuola col cambio d'ora e l'intervallo (Alice).

Nonostante il gradimento, Alice e Jennifer hanno compreso che quanto svolto non rispecchia un interesse lavorativo futuro:

mi ha fatto capire che il mondo dell'arte mi piace tantissimo ma a livello umano perché se dovessi fare un lavoro così secondo me perderei la passione che ho verso questo, non lo so (Alice);

so che in futuro questo non è un lavoro per me [...] però mi ha formato a livello personale perché prima non sapevo se in museo io ci sarei mai potuta stare. Magari in futuro avrei provato a prendere lavoro lì e magari l'avrei lasciato. Adesso so che proprio non ci andrei [...] so che questo lavoro non fa per me (Jennifer).

Per Angelo il percorso ha confermato una passione personale, a Enrico ha permesso di capire cosa fare nel futuro:

mi ha confermato il fatto che mi piace stare a contatto con le persone. [...] l'arte rimane una piacevole amica nel senso che rimane un hobby, una passione e magari in futuro potrebbe diventare anche un lavoro, un secondo lavoro lo è già magari potrà diventare il principale lavoro. Ora come ora è difficile però... (Angelo);

ha confermato quello che vorrei fare più avanti cioè vedendo quello che facevano loro ho capito che sarebbe piaciuto anche a me [...] noi del mondo del lavoro non ne sappiamo un granché e quando ti ritrovi lì in mezzo, inizi a capire anche più cose su come funziona, di cosa c'è bisogno (Enrico).

3.2 I questionari

Il questionario è stato somministrato a 430 studenti provenienti da 28 scuole dell'Emilia-Romagna che hanno partecipato a 495 percorsi scuola-lavoro in 35 musei della regione. Gli studenti provengono in maggioranza dal Liceo (61%)¹, nello specifico dagli indirizzi scientifico (42%) linguistico (23%) e classico (13%)². I percorsi sono stati svolti in maggioranza durante la classe terza³ nei musei d'arte (29%) e nei musei di storia e scienze naturali (17%)⁴.

Alla domanda sulla scelta di fare l'alternanza scuola-lavoro al museo, gli studenti hanno evidenziato in

1 Liceo (61%), istituto di istruzione superiore (32%), istituto tecnico (4%), istituto professionale (4%).

2 Liceo artistico (6%), liceo classico (13%), liceo linguistico (23%), liceo musicale e coreutico (1%), liceo scientifico (42%), liceo scienze umane (4%); istituto tecnico indirizzo turismo (10%), istituto professionale indirizzo servizi sociosanitari (0%).

3 Classi III (258 percorsi), IV (209 percorsi), V (28 percorsi).

4 Musei d'arte (29%), musei di storia e scienze naturali (17%), musei misti (11%); musei di religione e di culto (9%); musei di storia (9%); musei tematici o specializzati (9%); musei di archeologia (6%); musei di scienza e tecnica (6%); musei industriali e d'impresa (3%); musei di etnografia e antropologia (0%).

maggioranza di non aver scelto autonomamente ma che è stata l'insegnante a decidere per loro (72%). Gli studenti hanno specificato, in misura minore, di aver avuto la possibilità di scegliere il museo, sempre però a partire dalle proposte presentate dall'insegnante (22%).

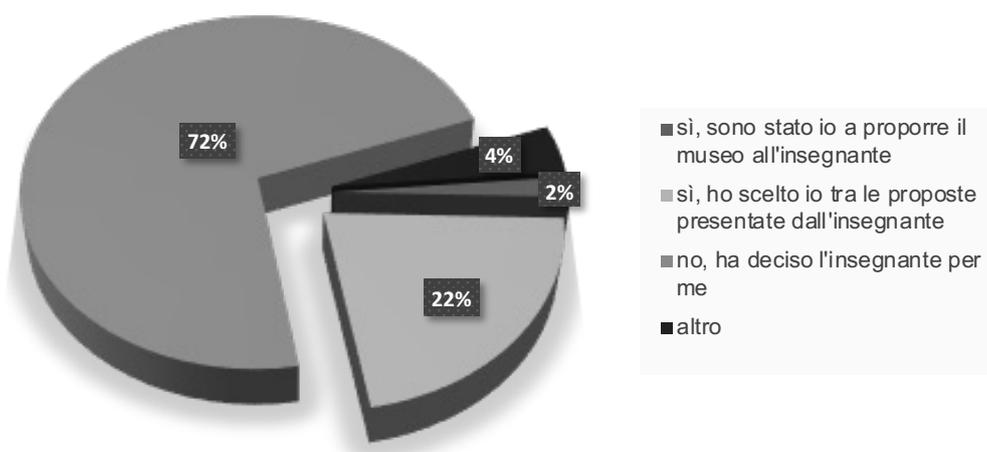


Fig. 1: Scelta o non scelta del percorso scuola-lavoro al museo

Alla richiesta di indicare le motivazioni della scelta di svolgere il percorso scuola-lavoro al museo, gli studenti evidenziano di aver scelto molto/abbastanza il museo casualmente (87%)⁵ o per comodità (di orario, di vicinanza da casa) (58%)⁶ e dichiarano anche di essere poco/per niente interessati a conoscere le attività del museo (86%)⁷ e le professioni (70%)⁸.

Per quanto riguarda l'attinenza con l'indirizzo di studio, gli studenti hanno avuto pareri discordanti⁹ ma le domande aperte hanno offerto ulteriori spunti di riflessione. A questo proposito alcuni studenti hanno indicato che la scelta al museo debba nascere da un interesse: "se non piace non funziona", "dipende da persona a persona e dai propri gusti e dalle proprie passioni".

Alla domanda: "ti sei sentito che quello che stavi facendo era utile?" la maggioranza degli studenti ha ritenuto che quello che stava facendo fosse abbastanza utile (47%)¹⁰. Nelle domande aperte i rispondenti hanno però associato la variabile utilità con il loro essersi sentiti personalmente utili o poco utili. In particolare, alcuni di loro hanno indicato di non aver fornito al museo il loro aiuto: "a nessuno importa del lavoro che svolgi", "molto spesso quello che facevo mi sembrava inutile", "non ero utile", "sento di non aver fornito al museo un aiuto fondamentale". "durante le due settimane non mi sono sentita utile poiché i visitatori non erano numerosi e spesso preferivano le audioguide (benché io provassi a interagire e ad aiutare)".

Agli studenti è stato chiesto, inoltre, di indicare quali competenze avessero acquisito durante il percorso al museo. Per quanto riguarda le competenze per assi culturali hanno indicato di avere molto/abbastanza acquisito la competenza riguardante la "conoscenza e rispetto dei beni culturali e ambientali del proprio territorio"¹¹ e il "riconoscimento e apprezzamento di opere, reperti e oggetti"¹². Come affermato dagli studenti il percorso di alternanza: "mette i giovani a contatto con l'arte", "appassiona", permette "di apprezzare la bellezza dell'espressione artistica degli uomini del passato senza dover pagare il biglietto", "permette a ognuno di noi di conoscere meglio la nostra città e di diventare più responsabili".

Per quanto riguarda le life skills, gli studenti hanno evidenziato di avere acquisito abbastanza la com-

5 molto (68%), abbastanza (19%), poco (11%), per niente (2%).

6 molto (19%), abbastanza (39%), poco (28%), per niente (14%).

7 molto (2%), abbastanza (12%), poco (58%), per niente (28%).

8 molto (5%), abbastanza (26%), poco (49%), per niente (21%).

9 sì (24%) più sì che no (29%), più no che sì (31%), no (16%).

10 molto (12%), abbastanza (47%), poco (27%), per niente (14%).

11 molto (28%), abbastanza (48%), poco (17%), per niente (7%).

12 molto (22%), abbastanza (49%), poco (23%), per niente (7%).

petenza del “relazionarsi con gli altri in maniera positiva” (51%)¹³: “ho imparato a rapportarmi con adulti in posizione lavorativa superiore alla mia”, ho sviluppato la “capacità di collaborare e convivere con altre persone all’interno di un ambiente lavorativo”. Inoltre, hanno indicato di aver instaurato una relazione con i compagni di classe: “la classe si è avvicinata di più” “ho conosciuto meglio i miei compagni di classe”. Il “saper comunicare in modo efficace” è stata considerata una competenza abbastanza sviluppata (43%)¹⁴: “riuscire a parlare ad altre persone liberamente”, “imparare ad esporre a persone di diverse classi di età”, “provare le mie abilità come guida”. Per alcuni studenti non è stato semplice “parlare davanti a un pubblico maturo”. C’è chi ha parlato di “ansia da prestazione”, di “non sapere esporre correttamente”.

Gli studenti hanno anche rivelato di aver abbastanza sviluppato competenze riguardanti il “pensiero critico”¹⁵ e il “pensiero creativo”¹⁶: “apre nuove prospettive di sviluppo di creatività a livello personale e può sviluppare passione”, “si impara a cercare e sviluppare un pensiero autonomo e critico”, “è un’esperienza creativa e stimolante, e diversa dal solito”, “consente di maturare un forte spirito creativo, critico e di responsabilità”.

Per quanto riguarda le competenze di orientamento, gli studenti hanno indicato con il 45% di aver abbastanza “conosciuto il mondo del lavoro”¹⁷, di “imparare ad organizzare e gestire il lavoro” e “di abituarsi agli orari di lavoro”. Gli studenti hanno avuto la possibilità di osservare le dinamiche lavorative, di apprendere un lavoro e imparare a organizzarlo: “ti fa capire il lavoro che c’è dietro”. L’esperienza gli ha permesso di comprendere come è organizzato un museo dall’interno: “scoprire cosa si trova dietro alla gestione di un museo”, “nessuno immagina tutto il lavoro che c’è dietro all’allestimento di una mostra”, “è interessante vedere i meccanismi di un museo”, le “diverse mansioni da svolgere”, il “come si lavora in un museo”, “conoscere meglio come muoversi e comportarsi in un museo”. Gli studenti, che hanno specificato di aver conosciuto il museo poco o per niente, si sono mostrati incerti sull’esperienza mettendo in luce la difficoltà di inserirsi in un contesto in cui è difficile trovare un’occupazione futura: “solo una piccola percentuale dei lavoratori che hanno studiato al liceo lavorano in un museo”, “è un lavoro per pochi”.

Ancora, gli studenti hanno affermato che il percorso gli ha permesso abbastanza di “acquisire competenze in modo più pratico rispetto a quelle apprese a scuola” (43%)¹⁸: “è un’esperienza interessante e diversa da quella che noi studenti siamo abituati a svolgere a scuola”, “si impara a gestire situazioni diverse dal contesto scolastico”; “ti consente di mettere alla prova non solo te stesso ma anche le conoscenze acquisite a scuola”. In riferimento ai giudizi negativi, gli studenti hanno evidenziato in maggioranza che il percorso non gli ha permesso di “sentirsi più motivati allo studio”¹⁹; sono inoltre incerti nel ritenere che il percorso abbia abbastanza o poco “suscitato nuovi interessi”²⁰ e li abbia abbastanza, poco o per niente “orientati rispetto alle scelte professionali future”²¹.

Complessivamente gli studenti hanno espresso con il 60% che consiglierebbero il percorso scuola-lavoro al museo. L’esperienza è stata per loro un’opportunità di crescita personale che gli ha permesso di acquisire sicurezza in loro stessi e intraprendenza: “ti aiuta ad aprirti ed esprimerti”, aiuta “a essere più gentile”, “aiuta anche la crescita personale”, “ho potuto sfruttare le mie potenzialità”, “così vedi quello che sei in grado di fare”.

13 molto (16%), abbastanza (51%), poco (21%), per niente (12%).

14 molto (12%), abbastanza (43%), poco (29%), per niente (15%).

15 molto (22%), abbastanza (47%), poco (22%), per niente (9%).

16 molto (24%), abbastanza (37%), poco (23%), per niente (16%).

17 molto (13%), abbastanza (45%), poco (26%), per niente (16%).

18 molto (15%), abbastanza (43%), poco (27%), per niente (15%).

19 molto (6%), abbastanza (21%), poco (36%), per niente (37%).

20 molto (9%), abbastanza (32%), poco (33%), per niente (25%).

21 molto (15%), abbastanza (43%), poco (27%), per niente (15%).

21 molto (10%), abbastanza (29%), poco (33%), per niente (28%).

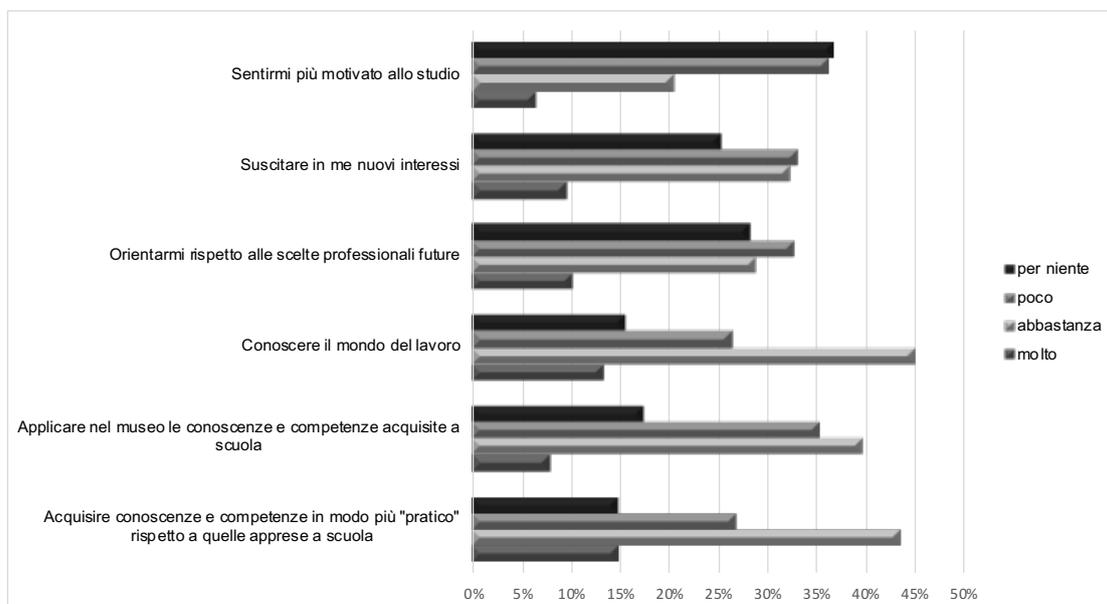


Fig. 2: Competenze di orientamento al lavoro nei percorsi di scuola-lavoro al museo

4. Conclusioni

La ricerca ha messo in luce come la scelta di svolgere il percorso al museo parta spesso dalle proposte presentate dall'insegnante/tutor mentre quando è lo studente a individuare il museo, la scelta è spesso casuale e priva di una reale conoscenza del contesto. Lo studente si avvicina quindi al museo per la prima volta solo nel momento in cui inizia il percorso. Se questo conferma la difficoltà di un loro avvicinamento ai musei, è altrettanto vero che i percorsi scuola-lavoro permettono a tutti i giovani, e a maggior ragione a chi non reputa il museo come la sua prima scelta, di conoscerlo sotto un'altra veste: non quella di visitatore ma di lavoratore.

Quando la scelta di partecipare ad un percorso scuola-lavoro al museo non è volontaria, la possibilità di andare incontro a possibili delusioni è un elemento da tenere in considerazione; un'esperienza che non li rispecchia può rivelarsi deludente e incidere sulla possibilità di ritornare al museo. Tuttavia, come emerso dalla ricerca, è possibile che il percorso venga apprezzato dal giovane che riscopre nel museo un contesto inedito per sperimentarsi con consapevolezza, relazionarsi con gli altri per esprimere punti di vista, esercitare spirito critico, autonomia, creatività e senso di responsabilità.

Un altro dato interessante che è emerso dalla ricerca è la correlazione tra la soddisfazione del percorso e la percezione di utilità che gli studenti riconducono a loro stessi. Gli studenti indicano, infatti, che il percorso scuola-lavoro ha rappresentato una possibilità di crescita e di arricchimento personale ma affermano anche di non averla considerata utile quando hanno percepito di non essersi sentiti utili e dunque di non aver dato all'istituzione un contributo rilevante.

Per quanto riguarda l'orientamento, gli studenti dichiarano in maggioranza che il percorso al museo gli abbia permesso di conoscere il mondo del lavoro e di acquisire competenze in modo pratico rispetto a quelle apprese a scuola ma si dimostrano incerti nel ritenere che il percorso li abbia orientati rispetto alle scelte professionali future.

Come è stato più volte ribadito occorre pertanto superare l'idea che il percorso al museo sia vissuto come l'ennesimo adempimento di un compito: l'affiancamento di professionisti competenti diviene, in questo senso, fondamentale affinché venga restituito al giovane un supporto costante e un feedback motivante ancor prima di entrare nel luogo di lavoro e ogni qualvolta svolge il percorso e poi ritorna in classe per ripensare a quanto fatto. Ciò presuppone quindi, necessariamente, il coinvolgimento attivo dello studente, sin dalle fasi iniziali del percorso, e una collaborazione effettiva tra scuola e museo foriera di nuovi stimoli.

Note bibliografiche

- Allard M. (1993). Les adolescents et les musées. *Revue des sciences de l'Éducation*, XIX, 4, pp. 765-774.
- Baldriga I. (2017). *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Firenze: Le Monnier Università.
- Barone P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini Scientifica.
- Batini F., De Carlo M.E. (2016). *Alternanza scuola lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*. I quaderni della ricerca, 30. Torino: Loescher.
- Biagioli R. (2012). Orientamento e formazione. *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, indagini suggestioni*, II, 1, 6.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educare alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bertolini P. et alii (Eds.) (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento: Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*. Vol.13, Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1988). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bollo A., Gariboldi A. (2008). Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti. In A. Bollo (Ed.), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche* (pp. 107-136). Milano: FrancoAngeli.
- Borgia E., De Luca, M. (2016). *Il 'Portolano' dell'alternanza scuola lavoro nei luoghi della cultura, Parte I- Alternanza scuola lavoro: istruzioni per l'uso*. Roma: Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, Direzione generale Educazione e Ricerca.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Pedagogia oggi*, 1,15, pp.138-158.
- Decreto interministeriale 182/2020, Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.
- Da Milano C., Falchetti E. (2018). Patrimonio e educazione alla cittadinanza. In Fondazione Fitzcarraldo (Ed.), *Visioni al futuro. Contributi all'Anno europeo del patrimonio culturale 2018* (pp.77-81). Milano: Editrice Bibliografica.
- De Luca M. (2016). Museum and Young People. In S. Mastrandrea, F. Maricchiolo, *The Role of the Museum in the Education of Young Adults. Motivation, Emotion and Learning*. Roma: Tree Press.
- De Luca M. (2011). Giovani e musei: la prospettiva italiana. In C. Da Milano et. alii (Eds.), *I giovani e i musei d'arte contemporanea* (pp. 66-79). Istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Rimini: Maggioli.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145, Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021.
- Legge 13 luglio 2015, n.107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Loiodice I. (2012). Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare dal cambiamento". *Me.Tis. Mondi educativi. Temi, indagini suggestioni*, II, 1, 6.
- Nicoli D. (2018). *Il lavoro buono. Manuale di educazione al lavoro per i giovani*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Nouvellon, M., & Jonchery, A. (2014). Musées et adolescents: l'impossible médiation? *Agora débats/jeunesses*, 1, pp. 91-106.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Panciroli C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei: esperienze e metodi nell'arte*. Milano: Guerini Scientifica.
- Pozzi S., Pocaterra R. (2007). *Ragazzi sospesi. Un modello territoriale di alternanza scuola-lavoro per la prevenzione della dispersione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Salatin A. (2018). Rafforzare la governance territoriale per vincere la sfida dell'alternanza. *Scuola democratica*, II Mulino, 2, maggio-agosto, pp. 399-408.
- Santagata W., Falletti V., Maggi M. (1999). *Il pubblico invisibile. Indagine sui non-utenti dei musei*, Rapporto per Regione Piemonte e Comune di Torino.
- Sen A. (2010). *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori.

- Sen A. (2014). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Schwartz D.F. (2005). Dude, Where's My Museum? Inviting Teens to Transform Museums. *Museum News. American Association of Museums*, 84.5, 36.
- Scuotto, B. (2018). Dall'alternanza scuola lavoro all'alleanza scuola lavoro. Il Mulino, *Scuola Democratica*, 1, gennaio-aprile, pp.147-153.
- Sità C. (2017). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Tino C., Ruzzante G. (2016) Alternanza scuola lavoro: un processo per l'inclusione. *RicercaAzione*, 8, 1, pp.105-116.
- Tridico, D. (2018). *Progetto di vita e inclusione sociale del disabile adulto. Esperienze di inserimento lavorativo nella Pizzeria il Monello: una bottega speciale*, tesi di laurea magistrale, a.a. 2017-2018.
- Vitale G. (2016). È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base. *RicercaAzione*, 8, 1, pp. 91-104.
- Zuccoli F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zuccoli F. (2017). Il museo in dialogo con una scuola che parla di competenze. In A. Cimoli (Ed.), *Che cosa vedi? Musei e pubblico adolescente* (pp. 61-68). Busto Arsizio: Nomos.



FOCUS

Orientamento scolastico e uguaglianza di genere: un binomio virtuoso*

Irene Biemmi

Assistant Professor of Education | Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology | University of Florence (Italy) | irene.biemmi@unifi.it

Silvia Leonelli

Assistant professor of Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | s.leonelli@unibo.it

Scholastic guidance and gender equality: a virtuous combination

Abstract

In the recent guidelines coming from European Union Resolutions and Reports of international organisations (OCSE, OECD), school guidance is interpreted as a strategic lever for the development of economic, educational, cultural and social policies marked by ideals of mobility and equity. Likewise, it is seen as a pivot for changes affecting not only society in general, but specifically equal opportunities in the world of work and education. After a survey in the European and international context, the contribution investigates whether, in our country, national directives on school guidance take the principle of gender equality into account. Finding that they do not, the paper proposes theoretical and educational paths to activate «gender-sensitive» guidance paths, highlighting the positive repercussions both in strictly educational terms and for sustainable social development.

Keyword

Educational choices, gender segregation in education, education, gender stereotypes, school guidance

Nelle recenti indicazioni che provengono da Risoluzioni dell'Unione europea e da Rapporti di organismi internazionali (OCSE, OECD), l'orientamento scolastico viene interpretato come leva strategica per lo sviluppo di politiche economiche, formative, culturali e sociali improntate ad ideali di mobilità e di equità sociale. Parimenti, viene inteso come perno per i cambiamenti che riguardano non solo la società in generale, ma nello specifico le pari opportunità nel mondo lavorativo e formativo.

Dopo una ricognizione in ambito europeo e internazionale, il contributo indaga se, nel nostro paese, le direttive nazionali in tema di orientamento scolastico tengano conto del principio della parità di genere. Riscontrandone l'assenza, il paper prospetta piste teoriche ed educative per attivare percorsi di orientamento "gender sensitive" evidenziandone le ricadute positive sia in termini strettamente formativi che per uno sviluppo sociale sostenibile.

Parole chiave

Scelte scolastiche, segregazione formativa di genere, educazione, stereotipi di genere, orientamento scolastico

* Irene Biemmi wrote the section 1, 2 and 3. Silvia Leonelli wrote the sections 4 and 5.

1. School guidance and gender equality: guidelines from the European Union

The opportunity to implement the promotion of gender equality and, at the same time, the need to combat gender stereotypes in education were both clearly expressed some time ago in the *European Parliament Resolution of 12 March 2013 on the elimination of gender stereotypes in the European Union*. In the preamble to the Resolution, in the thematic area dedicated to “Education and training”, we find some landmarks which are still very topical and deserve being highlighted.

First of all, it stresses that gender stereotypes regarding the educational and professional opportunities available to women contribute to perpetuating social/economic inequalities, since they lead to women being placed at a disadvantage on the labour market in the form of less socially qualified and lower-paid jobs (point Q); a second key point concerns the fact that education and training systems, instead of acting as correctives to gender inequalities, tend instead to become vehicles of stereotypes themselves, encouraging girls and boys to follow traditional school and training paths (with particular reference to technical-scientific paths “encouraged” only for the male gender) (points Q and R); a third key point of the Resolution concerns the field of guidance: it is noted that, although many European countries have career guidance initiatives that take account of the gender dimension, such measures are generally aimed at girls with the aim of encouraging them to embark on careers in technology and science, while there are no initiatives to encourage boys to consider careers in education, care or the humanities (point S).

Based on these premises, the document calls for awareness-raising actions aimed at breaking down sexist stereotypes through targeted educational/training actions centred on guidance. In particular, it stresses the “need to set up specific vocational guidance courses in primary and secondary schools and in higher education institutions, in order to inform young people about the negative consequences of gender stereotypes and encourage them to undertake study paths and professions that in the past were considered typically masculine or feminine” (point 19) and notes that “although most EU countries have adopted gender equality policies in the field of higher education, almost all policies and projects focus on girls” (point 24); Member States are therefore asked to “develop comprehensive national strategies and initiatives against gender stereotypes in higher education and targeting boys” (point 24).

The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) - has renewed specific attention to the issue of gender equality in education with the publication of the report *The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence* (OECD, 2015). The “ABC of Gender Equality in Education” allows us to focus on some of the reasons for the differences in performance between 15-year-old boys and girls (the data are derived from the PISA – Programme for International Student Assessment – survey).

As the report reveals, girls’ and boys’ attitudes towards school and aspirations for the future are still strongly marked by gender stereotypes and this has a major impact on their decisions to continue their education and their future career choices. In six out of ten countries, boys continue to perform better in mathematics than their female peers; girls – even those who perform very well – lack confidence in mathematics; two out of three girls (compared to one out of two boys) report that they are often worried that they will struggle with mathematics; four times as many boys as girls plan a career in engineering or computer science; and parents are more likely to expect their sons to work in science, technology, engineering or mathematics.

In the light of these findings, the report reiterates that gender disparities in performance do not result from innate attitudinal differences, but rather from socio-cultural variables, such as, for example, students’ attitudes to learning and their behaviour at school, how they choose to spend their leisure time and the confidence they have – or do not have – in their own abilities as students in certain subject areas (with particular reference to the dichotomy technical-scientific subjects/humanities).

Also the most recent OECD report, *Working it out. Career Guidance and Employer Engagement* (OECD, 2018) makes continuous references to the theme of gender equality:

Career and education decisions are amongst the most important young people make. Gender, ethnicity and socio-economic factors all strongly affect these choices. Career guidance is both an individual and a social good: it helps individuals to progress in their learning and work, but it also helps the effective functioning of the labour and learning markets, and contributes to a range of social policy goals, including social mobility and equity” (p. 4).

Guidance – in a Lifelong Learning perspective – is therefore interpreted as a pivot and strategic lever for the development of economic, educational, cultural and social policies marked by ideals of mobility and social equity. The report's emphasis on the social and family influences that act early on in childhood and have a marked effect on the perception of professions that are "suitable" for both genders and on the different (presumed) "aptitudes" of girls and girls, girls and boys, is interesting (Francis et al., 2003; OECD, 2017). In particular, recent studies show the impact of gender stereotypes assimilated in the family on the ability to solve mathematical problems (Gunderson et al., 2012; Hyde et al., 2006; Rozek et al., 2015); stereotypes that the school itself fails to eradicate but rather tends to reiterate (Dickhauser, Meyer, 2006; Cvencek et al., 2011). The stereotype according to which "boys are better than girls at mathematics" is therefore internalised by females already from childhood and negatively influences mathematical skills and learning because it affects the perception of their own abilities: if in males the adherence to the stereotypical conception increases the consideration of their ability, vice versa in females it negatively affects it, devaluing it (Passolunghi et al., 2014).

2. Gender conditioning in educational choices: not just a female issue

In the above-mentioned documents there is constant reference to so-called "educational gender segregation" which can be defined as a sexist subdivision, inherent in our school system, which leads pupils of both genders to be channelled into courses considered 'male' (technical-scientific subjects) and the others into 'female' courses (the humanities, with particular reference to the educational and care fields). This dividing of male and female study paths towards divergent goals can be interpreted as a litmus test of the gender inequalities still present in our school and academic system. With respect to this phenomenon, there is a wide international literature (Halpern et al., 2007; Milam, 2012; Unesco, 2014; Unesco, 2017) that most often focuses on positive actions aimed at closing the distance of girls from the area of "STEM" (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Suffice it to mention the periodic reports *She Figures*, drawn up every three years by the European Commission since 2003, which present indicators on women's participation in science and research and offer tools to assess the steps taken towards gender equality in this area and to monitor the imbalances still present. *She Figures* investigates the representation of men and women at different career levels (from PhD programmes to top positions) but also gender differences in scientific research in terms of salaries, working conditions and success in obtaining research funding. In the recent *She Figures 2018* report (European Commission - Directorate General for Research and Innovation, 2019), it is pointed out that, in the European context, the increase of women undertaking university studies is not yet matched by proportionate access to academic and research careers. This circumstance entails "a significant loss of educational and human potential, well indicated by the metaphor of the leaky pipeline, the pipeline that loses precious resources, from the moment of graduation to the access to PhD positions until the achievement of a professional career in scientific research. Not only that: within the research professions, another metaphor, that of the glass ceiling, an invisible and yet present barrier, supports us in reading the still too meagre data on the presence of women in top positions in academic, scientific and research careers" (Avveduto, 2019, p. 5).

More rarely do international policies on gender equality focus attention on the other side of the coin of educational segregation: the distance of the male gender from the humanities and in particular from those fields of study that have as their job outlets the educational and care professions. Yet since the beginning of the 2000s, within the academic research on gender studies - and in particular within the theoretical framework of men's studies - we find a lively debate on those new forms of masculinity that have been effectively defined "caring masculinities" (Elliott, 2015). It should be noted that initially this debate focused mainly on the care provided in private, family contexts, thus interpreting it as "paternal care": this strand of studies can be found both in the international literature (Dermott 2008; Featherstone 2009) and in the Italian context (Deriu, 2004; Zajczyk, Ruspini, 2008; Murgia, Poggio, 2011; Crespi, Ruspini, 2016). More recent, but providing many inklings, is instead the debate on the contributions that a renewed male presence could bring within the educational and care professions (Sargent, 2000; Buschmeyer, 2013; Scambor et al., 2013; Joseph, Wright, 2016; Bernacchi, Biemmi, 2018; Biemmi, 2019; Ottaviano, Persico,

2020). In the Italian context, there is an ongoing pedagogical reflection that questions the possible meanings of a low male presence in educational curricula and care professions (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012) and that foreshadows a potential transformative effect of men in these areas not only for the male gender, but for the establishment of new gender relations in society, finally equal and non-violent (Deiana, 2012).

3. School guidance from the perspective of gender equality: a challenge for Italian school

Turning to the Italian context, we can ask ourselves if the national directives on guidance take into account the perspective supported by the European Union to incorporate the principle of gender equality as a cornerstone of school guidance policies. To this end, it is interesting to analyse the *Linee guida nazionali per l'orientamento* (National Guidelines for School Guidance) issued by Italy's Ministry of Education, Universities and Research in 2014.

In the document's preface, recalling the "Lisbon 2010" and "Europe 2020" strategies and objectives, the principle that lifelong guidance should be recognised as a permanent right of every person and as a strategic lever for the educational (but also economic) policies of the countries of the European Union is fully accepted. One reads in fact: "Guidance is no longer just a tool for managing the transition between school, training and work, but takes on a permanent value in the life of every person, guaranteeing their development and support in the processes of choice and decision-making with the aim of promoting active employment, economic growth and social inclusion".

Consulting the document, one is surprised to note that there is not even a reference to the issue of gender equality: the relationship between school guidance policies and educational policies aimed at promoting equality between male and female students is not covered. This fact is surprising since the gender variable, together with social class (Schizzerotto, 2002; Ballarino, Checchi, 2006; Romito, 2016), is still the one that has the most profound impact on the school and academic choices of young people. Intervening by means of guidance actions aimed at deconstructing the cultural and social conditioning that acts in a pervasive way on male and female educational paths should therefore be a priority objective (Mapelli et al., 2001).

The lack of specific attention to the link between guidance and gender equality produces its results: Italy is one of the European countries in which the problem – already outlined in the first paragraph – of educational gender segregation is most evident. The school system seems to be split in two: there are "female" and "male" curricula. This gap does not diminish but tends to widen in the transition to university. The latest Almalaurea data on "Graduates' profiles 2020" (Almalaurea, 2021) confirm a strong gender segregation even in academic education. Women, who have long made up more than half of all graduates in Italy, represent 58.7% of the total out of 2020 graduates. This share has tended to be stable over the last ten years.

However, there is a strong differentiation in the gender composition of the various disciplines. In first-level courses, women constitute a marked majority in the education and training (92.8%), linguistics (83.8%), psychology (81.1%) and health and medical (74.4%) groups. In contrast, they are a minority in the computer and ICT (14.3%), industrial and information engineering (25.9%) and exercise and sports sciences (33.4%) groups. This distribution is also largely confirmed within the two-year Master's degree programmes (Almalaurea, 2021, pp. 51-52). When the phenomenon of educational segregation is analysed, there is a tendency to interpret it in a one-way direction, as if gender conditions affected only the educational choices of girls. Evidently, on the contrary, these conditionings act in a specular way on the choices of boys who, in the common imagination, are automatically excluded from the educational and care knowledge and, therefore, from the professions that are linked to this kind of knowledge. We can ask ourselves: why, faced with the unprecedented possibility of drawing on the various fields of knowledge and, consequently, new professional profiles, do both girls and boys "choose not to choose", channelling themselves into those fields that tradition has always assigned to them (education and care for girls; technical-scientific disciplines for boys)? Is it really a matter of a "free choice" or is it simply the result of social and cultural conditioning that so insidiously and pervasively shapes the preferences of girls and boys as to make them appear authentic and "natural"?

There are various reasons for embracing this second theory, which prompts the assertion that the ed-

educational choices of female students, like those of their male peers, are by no means spontaneous or deeply desired. On the contrary, they are conditioned by a sexist unconscious that dictates to females and males which paths are considered «appropriate» for their genders. This unconscious is continuously fed by messages from family, mass media, and even the school itself. In the school environment there are two parallel curricula that give conflicting messages. The first curriculum is explicit, visible, and identical for males and females, who have already achieved (at least officially) equal citizenship within the school's walls. A second hidden curriculum is imbued with implicit value messages, which often work against the educational goals that are explicitly pursued. The hidden curriculum includes «the self images of male and female students, the expectations of their families for the future of their children, often even the emotional and relational beliefs and behavior of the male and female teachers» (Mapelli et al., 2001, p. 250). Masculine and feminine social constructions are supported by a complex system of expectations that clearly distinguish, often in dichotomous terms (masculine/ public sphere; feminine/private sphere), the jurisdictions reserved for men and for women. Within this system, there is a rigid division between professions and careers that are appropriate for one and for the other gender. There is clearly a close relationship between educational segregation and work segregation, which does not so much follow a logic of cause and effect as a circular logic. If it is true that the choice of certain degrees that are differentiated by gender automatically propel boys and girls towards different areas of the workforce, then it is equally true that the perception of occupational segregation (the fact that there are segments of the job market that are reserved for women and others for men) makes the educational choices of boys and girls more readily inclined towards fields that are considered to be socially appropriate for the gender to which they belong.

4. Providing incentives for good gender practice in school guidance, but: for females. On the part of the Ministry of Instruction, University and Research

In recent years, Italy's Ministry of Instruction, University and Research (MIUR) has formulated excellent proposals for developing and supporting gender sensitive guidance practices; however, these have been drawn up taking into account the female world. Four different types will be presented below: a) funding for STEM education; b) national competitions that leverage artistic ability to create apps, videos, etc. concerning STEM subjects; c) in-depth summer STEM courses; d) tuition fee discounts for girls following a STEM curriculum.

As one can clearly see from the repetition of the acronym, these are proposals aimed at bringing girls closer to scientific disciplines, in order to solve the social and economic disparities in the world of work.

Are there specific «positive actions» to orient boys towards careers in the caring professions? As a matter of fact, there are no discounts on university fees, no creative competitions or summer schools, and no in-depth courses aimed at making them think of having training and work opportunities in the world of teaching or care. Similarly, there are no high school projects for work experiences during the academic year, internships or «PCTO» (Guidelines for «Pathways for transversal skills and guidance», MIUR, 2020) that would allow them to work directly in educational contexts to see if they have interests in this area. When we as a society and the school world seriously decide to deal with the gender order, this will be one of the first topics to be addressed: building a better link between masculinity and childcare (Biemmi, Leonelli, 2021; Ottaviano, Persico, 2020). And to do so by taking into account a research finding that challenges us: males who undertake studies and professions that are «atypical» for their gender of belonging - e.g. to become teachers - choose on the basis of direct experience in educational contexts. It is the extracurricular experiences that have seen them as active protagonists that have motivated and interested them, particularly those where they have worked as educators: voluntary work, scout camps, play centres, etc. (Biemmi, Leonelli, 2016). How the school should act to make males acquire the transversal skills needed in this area, or to make them gain experience in the field, still needs to be thought about.

The calls for «female» projects, on the other hand, are already well constructed and, more importantly, have been repeated for the time being, which means that they could become systematic. Unfortunately, the ministry websites lack more detailed information on the approved projects in the past years: not even their title is presented, only the name of the school. A database on their characteristics (objectives, content, methodology, results obtained, etc.) would be most welcome. Here is a brief presentation of four examples

of calls, helpful for grasping the variety of the proposals; it should be stressed that the first three are in any case also open to males:

a) the Summer Course *In estate si imparano le STEM. Campi estivi di scienze, matematica, informatica e coding* (You learn STEM in Summer. Summer camps in science, mathematics, computer science and coding) - from primary to high schools) (Dipartimento per le pari opportunità, 2017). The aims explicitly mention combating gender stereotypes in schooling, and the report highlights «the difficulty women have in gaining access to technical and scientific careers, even though these constitute and will increasingly constitute in the future an important pool of professional opportunities that are opening up all over the world». Two editions, for the school years 2017-18 and 2018-19.

b) Funds to reward/incentivise good university performance (MIUR, 2017). The Italian universities that applied for the Funds (not all of them did) could opt for different formulas. Two examples: for the academic year 2022-23, the Ca' Foscari University of Venice has set up an incentive plan for the best female students in the three-year scientific degrees, which consists in the reduction/reimbursement of the payment of contributions (equal to 500 euros); for the academic year 2021-22, the University of Bari devised a measure to encourage the enrolment of women in degree courses that have a female attendance rate below 30%, consisting of a 30% reduction in academic fees.

c) The *Femminile plurale* (Plural Feminine) competition (for lower and upper secondary schools) provides a prize for the best videos, apps, graphic presentations, slides/images, short essays on thematic areas related to the relationship between women and STEM, predefined by the call. The competition, first launched on 8 March 2018, and now in its third edition, provides a prize of one thousand euros for each stimulus indicated by the call and for each order of school, to be spent on «organising training and awareness-raising initiatives in their educational institutions» about «critical reading of prejudices and gender stereotypes concerning STEM, as well as encouraging female students to study these subjects».

d) the *STEM2020. Call for Proposals for the funding of projects promoting education in STEM subjects* (from pre-school to secondary school) (MIUR, 2020). After naming «the difficulties women face in accessing technical and scientific careers», the call aims to: «counteract the stereotypes and prejudices that fuel the knowledge gap between female and male students with regard to STEM and financial subjects» Girls must make up at least 60% of the participants and each person must attend at least 40 hours of the course.

Thus, the MIUR is taking action, often in conjunction with the Department of Equal Opportunities, to address a problem that is finally being recognised in its personal implications (waste of talents and interests) and social implications (maintenance of an unequal status quo in scientific knowledge and related job opportunities, with subsequent economic imbalances and repercussions on family life).

5. Towards a school guidance that includes the gender dimension

Thanks to MIUR initiatives, teachers and schools can draw on resources more easily than if they were to take part in European calls for proposals, which require much more effort (building partnerships with other countries, complicated reporting, etc.). However, it should be pointed out that gender-sensitive school guidance is possible for all teachers in their daily practice, even beyond participation in calls for proposals launched by the ministry or by European institutions. This also solves the problem of official projects that, for the moment, are designed and/or activated only “for women”: in the classroom, instead, it is also possible to explore the pair, male-educational care. To be more precise: in the classroom one can deal with the most pedagogical meaning of the term school guidance: that of *education*, where in reality we do not reason about categories – girls versus STEM, boys versus care – but about subjectivities under construction. If it is understood in the sense of *education*, and with a gender reading, guidance can become a place of complexity, to be tackled thanks to numerous tools, with plural gazes, through successive but continuous stages. In fact, the definition of *training* guidance means all those intentional activities designed to help girls and boys to: formulate an authentic life project, to be pursued with commitment; know how to make critical decisions; devote themselves to the construction of their personal identity; take care of themselves (Lo Presti, 2009;).

It aims to lead each individual to become the protagonist of his or her own existential journey, in all possible spheres: training, profession, self-realisation, etc. (Lo Presti, 2009; also Mariani, 2014). As this is an ambitious objective, it can only be transversal to the various disciplines (didactic guidance: Marostica, 2011) and laid out over all years, avoiding activating it only in the junctions between one level of school and another. From a pedagogical point of view, training guidance occupies a prominent place, precisely because it is dedicated to the life project, and is made up of «training processes aimed at helping subjects take charge of their constructive responsibilities for themselves and the world, exercised in the act of choosing» (Lo Presti, 2009, p. 16). However, as we know, school guidance *tout court* intertwines the *educational* dimension with at least two other types of more *informative* activities, which concern, on the one hand, the school/university offer available and, on the other, the characteristics of the contemporary labour market (Guglielmi, Chiesa, 2021).

In theory and practice, all three of these dimensions suffer from lack of attention to gender. This does not mean just that “women and STEM” and/or “men and care” are not being dealt with enough: it means, instead, that we still do not fully recognise that each of us has grown up in a context permeated by cultural legacies about the feminine and the masculine (socially understood) and by conditioning that can curb project-building. Two examples of shared ideas that can limit young people and that can be deconstructed during school guidance are: a) the jobs considered most appropriate according to the gender to which one belongs, and the many ways in which society and families convey these expectations (narratives, language, examples of life and/or in the media, toys, spaces, etc.); b) the family roles (and their link with professional ones) assigned to women and men, and the logic of power underlying this assignment.

The scientific literature dealing in a broad sense with guidance is very much centred on procedural issues – methodologies, tests, statistical processing, etc. – and pays little attention to the gender dimension. Some theoretical contributions do exist and, it must be said with satisfaction, they are mainly pedagogical (Biagioli, 2003; Biemmi, 2012; De Serio, 2010; Mapelli, Bozzi Tarizzo, De Marchi, 2001; Ulivieri, 2015; Venera, 2014; Zuffi, 2007; etc.), but there is no reflection in the overall debate. Entire volumes dedicated to school guidance *tout-court* present a subject without a sexed history, that is to say, they present someone who imagines him/herself “as a grown up” coming from a tabula rasa, and teachers who, likewise, have no sexed history of their own. These books never talk about how gender representations act when young people envisage their future (school, work, family) and how to deconstruct them. And if they deal with guidance focusing on the connection with the labour market, they never deal with the characteristics of our present with a gender-focused reading.

Therefore, even in school guidance there is the «neutral», to which the school often seems to tend. Activities and relationships are based on a «logic of neutrality which, while wanting us all to be equal on an abstract level, does not respect diversity and produces concrete inequalities» (Gamberi, Maio, Selmi, p. 17). If diversity – of whatever kind: ethnic, religious, disability-related, etc. – is to be valued in educational contexts, then it must be seen, but paradoxically this does not happen with regard to gender. So it is not uncommon to hear teachers who adopt both these beliefs at once: «as a teacher I treat girls and boys all the same, in the same way» and «it doesn't matter whether I am a woman or a man, it has nothing to do with my profession». At school, working to develop/reinforce the transversal competences necessary for young people to make an informed educational and professional choice is very important, as long as it does not mask a desire for “neutrality” and a lack of interest in what, linked to gender, has shaped those same competences. Or in what risks leaving them unexpressed because they do not correspond to what is socially desirable.

In order to set up a training guidance attentive to gender, and link it to the theme of diversity, we can start from a definition by Domenici: «Every serious guidance activity should aim at enhancing inter- and intra-individual diversities [...] and is a decisive tool in determining individual and collective school success» (2009, p. x). Let us try to give this a gendered reading (Leonelli, 2016):

a) “enhancing inter-individual diversities” can mean that teachers should know every single student without placing them in categories, which simplify reality and are the result of generalisations that are often misleading. Let us think of female/male, a classification that extends the *same* (socially shared) characteristics to *everybody*. However, this prevents us from seeing each subject the way he or she really is. The problem concerns the (often unconscious) use of gender stereotypes at school and the use of (equally unconscious) prophecies that teachers can *casually* make come true. Thus, girls are expected to behave in a

certain way, to perform/achieve, and they have beliefs about what awaits them in the future. Only on the basis of their gender. The same, of course, applies to boys. The point is that we risk sanctioning the individual girl if she does not fit into the standard canons of the “woman” category, i.e. if, for example, she decides to enrol in a higher secondary school such as the aeronautical technical institute. This is a serious problem: the annulment of the real subject within a monolithic group, and the failure to individualise guidance activities;

b) “enhancing intra-individual diversities” can mean that attention should be paid to the complexity inherent in each individual, to his or her plural emotional, cognitive, social, etc. competences (and to their mutable intertwining), but especially to his or many social positionings. These produce many messages about gender - even discordant ones - which must be negotiated by each person, so that they do not uncritically include them in their own identity building. In fact, every affiliation can propose gender limits/boundaries, which must be recognised before they influence one’s life project. Therefore, knowing the individual’s difference is not only a goal for those who deal with guidance at school, but also for the person concerned, who must be supported in deciphering his or her own map of potential and originality. Outside any obligations linked to belonging to a gender.

As teachers we can promote and support the construction of a gender-sensitive life project and play a role as process facilitators, but when we do so, we must pay attention to our own subjectivity. Often we pretend to be «neutral». At other times it is we who reinforce the “gender cages” (Biemmi, Leonelli, 2016) that do not allow girls and boys to move away from the usual patterns. Glances, phrases, non-verbal communication: the hidden curriculum Biemmi mentioned (par. 1.3), i.e. what goes on “under the table”, can reveal many of our stereotypical beliefs about gender issues. As teachers, we have absorbed gender stereotypes throughout our lives and have a gendered view of the future of young people. Without training on gender issues we risk constructing a guidance in two versions: either in an unintentionally stereotyped or in a “neutral” way. The central issue then becomes the need for training ourselves – initially and in-service – that is able to link “gender and school guidance”, and where where, besides helping us becoming aware of how many sexist legacies still characterise schools (in textbooks, epistemology of disciplines, language, etc.), it is possible to deconstruct socio-cultural conditioning about gender (e.g.: the imagery conveyed by the media, etc.) and personal conditioning (experiences, models, encounters, stereotypes, etc.). If the aim of training guidance is to help young people to build a conscious subjectivity in a given social, cultural and historical context and a subjectivity capable of planning, the gender dimension cannot be neglected.

Neither that of the teachers nor that of the girls and boys. Only in this way will we be able to move, as a society, towards a future of equal opportunities for everyone.

Bibliographical references

- Almalaurea (2021). *XXIII Indagine. Profili dei laureati 2020*. Can be found at: <https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2021/almalaurea_profilo_rapporto2021.pdf> (Retrieved: 11.05.2022).
- Ballarino G., Checchi D. (Eds.) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale, scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Batini F., Zaccaria R. (2000). *Per un orientamento narrativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Bernacchi E., Biemmi I. (2018). *Italian Country Report. Boys in Care. Strengthening Boys to Pursue Care Occupations*. Firenze: Istituto degli Innocenti. Can be found at: <https://www.boys-in-care.eu/fileadmin/BIC/Italy/National_report_BiC_Italy_EN.pdf> (Retrieved: 11.05.2022).
- Biagioli R. (2003). Orientare al femminile: nodi teorici e proposte didattiche. In L. Santelli, S. Ulivieri (Eds.). *Studium educationis. Genere e educazione: numero monografico*, 2, pp. 416-427.
- Biemmi I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Biemmi I. (2019). Outside the “gender cages”: men in training courses dedicated to educational and caring professions. *Studi sulla Formazione*, 22 (2), pp. 97-109.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.

- Biemmi I., Leonelli S. (2021). Verso nuove progettualità maschili. L'educazione e la cura non sono solo questioni «da donne». *Bambini*, 4, pp. 14-18.
- Buschmeyer A. (2013). The construction of 'alternative masculinity' among men in the childcare profession. *International Review of Sociology - Revue Internationale de Sociologie*, 2 (23), pp. 290-309.
- Commissione Europea - Direzione Generale per la Ricerca e l'Innovazione (2019). *She Figures 2018*. Can be found at: <https://ec.europa.eu/info/publications/she-figures-2018_en> (Retrieved: 11.05.2022).
- Crespi I., Ruspini E. (Eds.) (2016). *Balancing Work and Family in a Changing Society. The Fathers' Perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cvencek D., Meltzoff A. N., Greenwald A. G. (2011). Math-gender stereotypes in elementary school children. *Child Development*, 82 (3), pp. 766-779.
- Dainese R. (2017). "Valorizzare le differenze" per orientarsi, orientare e prevenire la dispersione scolastica. *studium educationis*, 18, pp. 117- 125.
- Deiana S., Greco M. (Eds.) (2012). *Trasformare il maschile: nella cura, nell'educazione e nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Deriu M. (2004). *La fragilità dei padri. Il disordine simbolico paterno e il confronto con i figli adolescenti*. Milano: Unicopli.
- Dermott E. (2008). *Intimate Fatherhood. A sociological Analysis*. New York: Routledge.
- De Serio B. (2010). Differenze di genere, orientamento e processi formativi. *Pedagogia più Didattica. Teorie e pratiche educative*, 3, pp. 49-53.
- Dickhauser O., Meyer U. (2006). Gender difference in young children's math ability attributions. *Psychological Science*, 48 (1), pp. 3-16.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Elliott K. (2015). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19 (3), 240-259.
- Featherstone B. (2009). *Contemporary Fathering: Theory, Policy and Practice*. Bristol: Policy Press.
- Francis B. et alii (2003). Subject Choice and Occupational Aspirations among Pupils at Girls' Schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 11 (3), pp. 425-442.
- Gamberi C., Maio M. A., Selmi G. (Eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Guglielmi D., Chiesa R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodologie, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Gunderson E. A. et alii (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles: A Journal of Research*, 66 (3-4), pp. 153-166.
- Halpern D. et alii (2007). *Encouraging Girls in Math and Science*. Washington DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Hyde J. S. et alii (2006). Mathematics in the home: Homework practices and mother-to-child interactions doing mathematics. *Journal of Mathematical Behaviour*, 25 (2), pp. 136-152.
- Joseph S., Wright Z. (2016). Men as Early Childhood Educators: Experiences and Perspectives of Two Male Prospective Teachers. *Journal of Education and Human Development*, 5 (1), pp. 213-219.
- Leonelli S. (2016). Per un orientamento formativo in chiave di genere. In Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 71-107.
- Lo Presti F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Mapelli B., Olivieri Stiozzi S. (Eds.) (2012). *Uomini in educazione*. Rho (MI): Stripes.
- Mapelli B., Bozzi Tarizzo G., De Marchi D. (2001). *Orientamento e identità di genere. Crescere donne e uomini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mariani A. (Ed.) (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: FUP-Firenze University Press.
- Marostica F. (2011). *Lo sguardo di Venere. Orientamento formativo o Didattica orientativa/orientante per la costruzione di competenze orientative di base*. Bologna: Labanti e Nanni.
- Milam J. (2012). *Girls and STEM Education: A Literature Review*. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Can be found at: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf (retrieved: 11.05.2022).
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Interventi a favore degli studenti universitari. Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento*. Can be found at: <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/interventi-a-favore-degli-studenti-universitari>> (retrieved: 03/05/2022).
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Linee guida dei "Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento"* (Guidelines for "Pathways for transversal skills and guidance"). Can be found at:

- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496> (retrieved: 03/05/2022).
- Dipartimento per le pari opportunità (2018). *In estate si imparano le STEM*. Can be found at: <http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2018/01/bando-STEM-2018-rev-vers-31.01.2018.pdf> (retrieved: 03/05/2022).
- MIUR-Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Bando STEM2020*. Can be found at: http://www.pariopportunita.gov.it/wp-content/uploads/2020/06/BANDO-STEM2020_16062020.pdf (retrieved: 03/05/2022).
- Murgia A., Poggio B. (Eds.) (2011). *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Firenze: ETS.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *What Kind of Careers in Science Do 15-year-old Boys and Girls Expect for Themselves? PISA in Focus*, n. 69. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2018). Working It Out: Career Guidance and Employer Engagement. *OECD Education Working Papers*, 175. Can be found at: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP-\(2018\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP-(2018)11&docLanguage=En) (retrieved: 03/05/2022).
- Ottaviano C., Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: Genova University Press.
- Parlamento Europeo (2013). *Risoluzione del Parlamento europeo del 12 marzo 2013 sull'eliminazione degli stereotipi di genere nell'Unione europea (2012/2116(INI))*. Can be found at: <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONGML+TA+P7-TA-2013-0074+0+DOC+PDF+V0//IT> (retrieved: 03/05/2022).
- Passolunghi M. C., Rueda Ferreira T. I., Tomasetto C. (2014). Math-gender stereotypes and math-related beliefs in childhood and early adolescence. *Learning and Individual Differences*, 34, pp. 70-76.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Rozek C. S. et alii (2015). Gender differences in the effects of a utility-value intervention to help parents motivate adolescents in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 107 (1), pp. 195-206.
- Sargent P. (2000). Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers. *Men and Masculinities*, 2 (4), pp. 410-433.
- Scambor E., Wojnicka K., Bergmann N. (Eds.). (2013). *The Role of Men in Gender Equality - European strategies & insights. Study on the Role of Men in Gender Equality*. Luxembourg: European Commission-Directorate General for Justice.
- Schizzerotto A. (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Ulivieri S. (2015). Education, Training and Career Guidance or Counselling. *Pedagogia oggi. Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1, pp. 13-27.
- UNESCO (2014). *Girls' and Women's Right to Education. Overview of the measures supporting the Right to education for Girls and Women reported on by Member States*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Can be found at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002534/253479e.pdf> (retrieved: 03/05/2022).
- Venera A. M. (Ed.) (2014). La valorizzazione delle differenze di genere nell'azione orientativa. In A. M. Venera (Ed.), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni e tracce operative* (pp. 51-56). Bergamo: Junior.
- Zajczyk, F., Ruspini E. (Eds.) (2008). *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Zuffi Graziano (2007). Orientamento per le differenze. In C. Tamanini (Ed.), *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali e di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi* (pp. 205-220). Trento: Iprase.



FOCUS

Philosophy for Children: the practice of (dis)orientation in community of inquiry

María Martha Barreneche

PHD in Education Student | FiSSPA Department | UNIPD

Marina Santi

(PhD) Full Professor Didactics and Special Pedagogy | FiSSPA Department | UNIPD

Philosophy for Children: una pratica del (dis)orientamento in comunità di indagine

Abstract

In a post-pandemic world, the need to orient new generations towards well-being and well-becoming is increasing. Within lifelong guidance frame (EU, 2000) it is crucial to think on educational orientation not only as institutional policies and strategies to guide students into professional and labor market, but to educate in confronting problems and questions present throughout life. Philosophy for Children is proposed as a school guided-experience of inquiry dialogue, introducing an alternative way to conceive students' orientation as a community commitment. The focus is explorative and aims to highlight how philosophizing is a key component of the process that nurtures orientation. The core concept of "community of inquiry" is the "how" and the "where" of the sharing opportunity to practice (dis)orientation as a distributed thinking experience of being "lost-in-decision", wondering in uncertainty and wandering in possibilities, fundamental constraints to draw new maps of living.

Keywords

Educational orientation, Philosophy for Children, Community of Inquiry, (Dis)Orientation

In un mondo post-pandemico, cresce la necessità di orientare le nuove generazioni verso il ben-essere e il ben-diventare. All'interno del quadro dell'orientamento permanente (UE, 2000) è fondamentale pensare all'orientamento educativo non solo come politiche e strategie istituzionali per guidare gli studenti nel mercato professionale e del lavoro, ma per educare ad affrontare i problemi e le domande presenti nel corso della vita. Philosophy for Children si propone come un'esperienza scolastica guidata di dialogo di indagine, introducendo un modo alternativo per concepire l'orientamento degli studenti come un impegno comunitario. Il focus è esplorativo e mira a evidenziare come il filosofare sia una componente chiave del processo che alimenta l'orientamento. La «comunità di indagine» è il «come» e il «dove» didattico della condivisione di opportunità di praticare il (dis)orientamento, come esperienza di pensiero distribuito di essere «persi nella (in)decisione», meravigliandosi nell'incertezza e vagando per possibilità, vincoli fondamentali per disegnare nuove mappe.

Parole chiave

Orientamento educativo, Philosophy for Children, Comunità di indagine, (Dis)orientamento

* The paper is the product of a shared work between the authors. As regard the attribution of the parts, Maria Martha Barreneche is responsible of the following sections: Where to "orient" educational orientation?; Philosophy for Children, an experience of (dis)orientation as a community commitment. Marina Santi is responsible of the global structure and supervision of the paper, and the section: Orienting philosophy? A different "how" for educational guidance. Both authors edited the final section: (Dis)orienting conclusions.

Where to «orient» educational orientation?

Educational orientation -in the EU redefined as educational guidance- has been a core issue since the beginning of modern school in its function and structuring as a «preparation for». In the context of the constitution of nation-states and the standardization of education, orientation first emerges as a link between school and the professional and labor world. Although this has not been the only way of acknowledging it throughout history, we can still see its strong imprint.

In the early twentieth century, the taylorist structuring of factories and schools assigned to the educational system the need to develop certain aptitudes for work. This notion had to do with a static vision of education and a rigid vision of professions: the aim was to find the right person for the right job. The objective was to give each person the job he or she deserves, since each profession requires precise, stable and differential requirements. This is how the first notion of the role of the school in the orientation of people arose. The choice of certain individuals for a specific occupational task on the basis of their characteristics, sanctioned by a diagnostic approach, was the first response to the new question posed by industrial societies. The problem was how to reconcile the economic problem of the commitment of labor or intellectual services with the psychological problem of the ascertainment of individual aptitudes for the purpose of the successful integration of the individual into the world of work (Girotti, 2006). Likewise, orientation in the modern school had to do with the transmission of formal aptitudes or skills for social life in a broad sense. Citizenship education and the construction of an educational system for incipient national states has a strong imprint on the development of this type of school, and therefore on its function towards the future of its students.

However by the end of the 20th century the diagnostic, psychological job-centered conception of educational orientation will be re-interpreted, shifting towards a more humanistic vision. Within the construction of the professional and civic future of the subjects, the raising of the idea of a social and personal project appears in a broader sense (Capone & Ferretti, 1999, p. 11). This perspective emerges in the final recommendation on educational guidance by the Committee of Experts at the UNESCO International Congress in Bratislava in 1970, where it is referred to as the self-awareness of the person in order to progress and adapt its studies and profession to the changing demands of life (UNESCO, 1970). It is also in this context that educational orientation no longer refers only to the transition from one stage (school) to another (professional and working world). Instead, the personal project is understood as the development of the person throughout life. In fact, in the Italian context, already in the 1997 Dedicated Directive, orientation is defined as the “*processo che accompagna tutto il percorso e poi tutto l’arco della vita (...) fin dalla scuola dell’infanzia*”. Going like this from educational guidance (orientamento educativo) to educational lifelong guidance (orientamento educativo permanente). Three years later, the Working Document called «Memorandum on lifelong education» of the European Community Commission in Brussels on 30 October 2000 was published. In its key message number 5 «Rethinking Guidance» it states as an objective to ensure easy access for all to quality information and orientation on education and training opportunities throughout Europe and throughout life. In the Italian context, one year later, ISFOL (Istituto per lo Sviluppo Formazione Professionale Lavoratori) released the document «*Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum sull’istruzione e formazione permanente*», giving key notes and guidelines of special relevance to the European framework. In the following years, in fact, it will also be important for Europe to be able to unify, monitor and identify lines of action with regard to educational orientation in the countries (ELPGN, 2015). In Italy in the same year the Ministry of Labor and Social Policies elaborated the technical-scientific document called «*Prospettive per lo sviluppo di un sistema di orientamento nazionale*» (2004) which addressed the need to link different economical and institutional sectors in order to build an integrated guidance system. Likewise the EU issued the document «*Better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*» by the Council and the Representatives of the Governments of the Member State in Novembre 2008.

In this framework, one year later the Italian Ministry of Education (MIUR: Ministero dell’Istruzione, l’Università e la Ricerca) directives on lifelong orientation were published with an explicit reference to EU regulations (MIUR, 2009). And locally, beyond an informative perspective, it delivers the idea of orientation as a continuous process that enables individuals to identify their interests, skills, competences and aptitudes, opportunities and resources and to relate them to constraints and conditions in order to

make responsible choices about education, training and employment. It is also pointed out that it is a transversal conception of orientation and that cuts across all school levels and disciplines.

The idea that it is necessary to conceive educational orientation in the whole arc of life comes attached to a way of understanding identity as a construction. This perspective assumes a creation of a personal and social life project in a broad, complex, changing sense. It means understanding the importance of educating in the conduction of formative and professional history. Preparing people for the changes of roles and responsibilities within the political and social transformations that shape and reshape lives. This is why, says Pombeni (2003), it is a task for educational orientation to create and diversify actions in support of the ability to consciously give meaning to one's own history at different times of life. And with it, the dimension of what will be called lifewide and lifedep in lifelong orientation (Grimaldi, 2010).

However, there is still a strong correlation regarding only the personal dimension of employment and professional training with educational orientation. In an EU Report in Enterprise and Industry Directorate in 2009 there is a strong need to address the unemployment issue to formal education (EU, 2009). Understanding as well a crisis in the labor market that is defined by the CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) as a consequence of "risky societies" (CEDEFOP et. al., 2022). In the EU document of 2012 «*Implementation of the Pact for Growth and Employment*» the "Europe 2020" strategy and the need to connect the member countries within a system and an orientation plan for youth employment and work is specially mentioned. This will set an important precedent for what will be later in the Italian context a series of laws and guidelines that will give more and more institutional and political impetus to professional and labor orientation (MIUR, 2019). In particular, on 19 February 2014, the MIUR in fact specifically issued the document «Linee guida nazionali per l'orientamento permanente». Here educational guidance is defined as a right of individuals throughout life that should be supported in schools by "(...) *la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile, perseguita attraverso percorsi di didattica orientativa, esperienze del mondo di lavoro (visite, tirocini, alternanza)*" (MIUR, 2014, p. 7).

The link between school and the professional and labor world is certainly a concern and a fundamental task for educational orientation. The need for inclusion and maintenance in higher education has been especially studied, elaborating strategies to support students in the transition from secondary school, such as formative tutoring (Da Re, 2017). Especially in an European context of demand for increasingly trained and professionalized so called "knowledge workers", capable of collecting and filtering a large amount of information and of re-using it creatively in contexts of strong change in the economic system and production processes (Lenzi, 2006). It is within this framework that different policies have been created to promote both training and the development of entrepreneurship in people (Bartolini, 2016). Through different regional and local initiatives, the idea of training in entrepreneurship has been a priority in recent years.

Nevertheless, in 2020 the whole world faced one of the biggest sanitary crises in history. In this context, on July 13 of that year, the document «*Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*» was launched by a Committee of Experts of the Italian Ministry. In this document, we can see the importance of educating people to face changes and uncertainties: "*Il contesto macroeconomico, in cui si colloca la vicenda SARS-Covid-19 (...) Le competenze necessarie oggi per crescere come persone e come cittadini, si fondano sulla (...) la capacità di comprendere e affrontare i cambiamenti continui che quest'epoca ci propone, la capacità di costruire comunità in grado di affrontare l'incertezza*" (DM 2020, p.15). Furthermore, one year later the "Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza" was released by the Italian Government. Addressing the need to strengthen in six missions a series of policies that can support the many broken social points in the aftermath of the pandemic. One of them, of course, is education. And specifically in mission 4 the importance of being able to reinforce, rethink and promote a series of policies and initiatives financed by the local government and by the EU for the educational orientation is detailed (Governo Italiano, 2021). Addressing the need to promote since early ages capabilities for both transition and adaptation in changing situations. It is therefore evident that in knowledge, globalization and complex societies, specially in life and work trajectories -which are often horizontal/transversal from one job to another rather than vertical development within the same career-, require new competences in terms of educational orientation (Tino, 2018).

In this framework it also becomes crucial to demand not only the professional and employment dimension of orientation but it's intrinsic educational aspect highlighting the institutional responsibility

of schools as part of this process (Girotti, 2006). The orientative function of schools emerges as the need to prepare students to make decisive choices in life, choices that are more removed from immovable answers to moving questions. Leading to orientation as a question about the meaning of life would mean imagining a new function of school: from orientative to «orienting» (Cicatelli & Ciucci, 2000). Centered in the well-being and well-becoming of children and youth in their present within their educational path (Biggeri & Santi, 2012). In fact, in Italy there is a special emphasis on strengthening specific orientation capabilities through disciplinary teaching and daily classroom activities (Marostica, 2006). Thus, a curricular conception of educational guidance will have various implications in concrete teaching in schools (Marostica, 2002). And with it comes the challenge of being able to do disciplinary reflection on how the design of teaching and learning can be turned into orientational didactics. Or maybe in fact, into teaching how to swim into the waters of dis-orientation.

This didactics consists in intentional actions aimed at developing an orientative mentality or method through formal knowledge, using the disciplines in an orientative sense. Identifying in them the most suitable resources to provide students with assets that can be used in their orientative process (Marostica, 2002). It aims to highlight and explain the educational aspect of the disciplines in daily classroom interventions in its intentional, participatory, concrete, operational situations (Batini & Giusti, 2007). Conceiving trial, evidence, error and creativity in the teaching-learning process as orientative for the students in the education of their self-knowledge and responsibility towards their own life and that of others (Lodigiani, 2003). This position has to do with a focus on the object (culture, discipline) centered on the learning process of the student and the metacognitive and meta-emotional skills involved. To process information, make decisions, perform tasks, solve problems, learn to learn (Batini & Giusti, 2007; Accorsi, 2010; Boffa, 2014). As well, it becomes important for the learner to be able to construct knowledge, understand his or her own mind and that of others, as well as awareness of possible coping strategies (Marostica, 2008). Thus building a social perspective of educational orientation where students can learn that the design of their own orientation throughout their lives has an intrinsic communitarian character. In fact, there is no design of the individual life without its anchorage in the collective and social one. Therefore, educational orientation from a diagnostician, labor-centered perspective can be enriched by a process intertwined with educational trajectories, capable of supporting students in the development of their own life project and of forming the capacity to make decisions that allow them to participate actively in the life of the community (Chiesa, Guiglieri & Mazzetti, 2006).

Understanding that the study of orientative didactics have invited the different disciplinary fields to try to deepen the idea that it is not only the acquisition of a specific knowledge but the standpoint and the methodology by which the relationship with that knowledge is established. It will be inherent to any disciplinary field a series of questions, a deep research on the links of it to human life in a broad and communitarian sense. In which orientation at school can be a shared path of distributing the load of (dis)orientated social and personal life-design in the context of complex societies. Therefore, it is within this framework that we will try to explore, through a disciplinary field and a particular methodology, how to develop a practice that can show us a way of orienting orientation, considering the value and role of the human experience of “getting lost” (Santi, 2020).

Orienting philosophy? A different “how” for educational guidance

Philosophy, says Walter Kohan (2014) does not occupy an extra place of knowledge, but educates a way of relating to it. Hence it creates a framework that allows a conversation about the world and its possibilities, because in its critical matrix it questions the given. Philosophy is an irreverent game that starts with things that really exist, but then twists them, criticizes them, declares their illegitimacy, and opens the door to doubt, uncertainty, and the most inappropriate questions. At the same time it gives the opportunity of drawing other worlds, possible worlds, directions that history could have taken. In this way, by attending to what does not yet exist and may never exist, it somehow performs a function that provides a framework of possibility, of creativity, of inclusivity (Santi, 2014). Through the game of finding new senses of how things could be, some form of diversity, some knowledge of alternatives (Bencivenga, 1990).

As a prehistoric discipline, from its origins philosophy has occupied a way of relating to knowledge.

Indeed, the figure of Socrates initiates a search for meaning. And the way to reach it is through questioning oneself and others. In this process, his own search configures a practice that results in a point of arrival different from the one which he and his disciples had started (Kohan, 2012). This method of philosophy transformed into a communitarian thinking experience, rather than presenting a path where understanding is reached by oneself, presents philosophical dialogue as a way to arrive and distribute the successes and uncertainties of the process of creating answers to the issues raised.

Likewise, philosophical knowledge has a strongly critical character, because through inquiring -it's great driving force- it opens up the possibility of questioning the given (Illetterati & Corti, 2017). It is a practice that problematizes the known. More specifically, there is a way of seeing philosophical inquiry as a radical questioning of certain words that run through our ordinary discursive practices. Words that we do not accept as problematic but as neutral, as not needing any form of justification. In carrying out this operation of reflexive problematization, philosophy proceeds in an argumentative way, that is, by trying to find possible ways to understanding (Illetterati, 2007). In this questioning the assumed, the known, philosophy has a liberating component (Bencivenga, 2010). It is a freedom that has to do with considering alternatives. In having developed the ability to choose from a world of possibilities what to do and how to do it, and not simply to be guided by what is given. It is a freedom that also comes from thinking, from a reflective stance towards the world. In this sense philosophy has been recognized as "school of freedom" by UNESCO, relaunching its value in the second millennium (UNESCO Report, 2007).

In this framework, a practice that presents the possibility of questioning the world and creating worlds proposes a certain way of relating and constructing knowledge. This inherently questioning, critical of the given, and therefore liberating aspect is particularly relevant in the context of lifelong orientation. Often when discussing school orientation it is emphasized the practices that promote the attitude of free choice and reasoning throughout life. Michel Tozzi, in his paper in the UNESCO report (2007) on the teaching of philosophy in the world, points out that the plurality of philosophical practices and their diversity of pedagogical and didactic paths are highly desirable because the paths proposed by this discipline are also multiple in themselves. Its strategies are varied because they are precisely those that embrace the richness of otherness (Coccimiglio, 2018).

In fact, philosophy is a practice that starts with children, who are the most likely to wonder at the world and address a question, a problem to try to understand it. This goes further to philosophical issues, and the most human and existential questions that depart from this wonderness: "*Wonder is evoked by a sense of the sheer ineffability of the world and the boundaries to our understanding of it. It emerges when we are struck by the oddness of what we encounter, and develop what is called "an uneasiness toward the given"*" (Opdal, 2001, 331).

As well, regarding educational orientation, philosophy has always proposed itself as knowledge aimed at finding a goal for human beings. It is revealed in the typical philosophical issues such as "Who am I? From where I came? Where I'm going?"; or better collectively declined into "Who are we? Where do we come from? Where are we going?". A sense for existence, capable of determining over time with full involvement (Hadot, 1995). Philosophy offers a vast field of culturally established meanings, in the face of which the student discovers the elements for personal adherence (or questioning). As well, the models of life that philosophy historically proposes are always linked to social contexts, from which arise needs and aspirations that are founded in their ideological definition and their consequent *modus vivendi* (Belvedere, 2017). But *philosophizing*, as a practice rather than a discipline, emerge in itself as a "way of life" (Madera & Tarca, 2003) to be nurtured in a community, which open alternative paths towards concepts and meanings such as "truth", "reality", "negation", so influent in our everyday life choices and decisions.

The study and learning of philosophy promotes an exercise of the mind that is not aimed at technical knowledge of mechanical and predetermined processes, but at the use of freedom of thought that is expressed in the pursuit and construction of progressive goals. The (unfinished) goal is the companion of human thinking and acting, becoming today a possibility of thinking individually and collectively about the life design (Savickas, et. al., 2010). Indeed, philosophical counseling has explored this connection between philosophy and career guidance as an individual intervention (Zerbetto R, Sciaky R., 2001; Berra, 2005; Rovatti, 2006; Chirico, 2017). In the Italian context, the so called "Organo Ufficiale della Società Italiana di Counseling Filosofico" was created and the first Italian academic Journal of Philosophical Counseling of this institution in 2005. The "philosophical" character of this intervention is that its basis is the

ontological principles of existential philosophy, not the biomedical or psychometric characteristics of the person typically used by the psychological approach. Moreover the counseling procedure itself involves working with philosophical categories, in the light of which there is an understanding of certain issues or problems of the human being (Borisov, 2018).

In the school context, however, the approach to the philosophical discipline has often been marked by the abundant and cumulative supply. Presented in doxographic and dogmatic form of theories elaborated in the tradition as answers to questions posed by problems, but lacking a living link to its original questions (Di Pasquale, 1994). The dialectic of question and answer typical of philosophical knowledge is thus often distorted into an articulation of individual answers, orphaned of the questions that generated them. It is for this reason that several authors have recovered the importance of teaching philosophy as a practice in itself. That is, teaching philosophy by repeating in the classroom the experience of philosophical dialogue. This prehistoric experience consists in the collective search for understanding of the most fundamental questions of human beings. As a method, philosophical dialogue provides a way of relating to and conceiving the teacher-student educational relationship. From this point of view, the educator focuses his or her teaching on awakening the passion of authentic questioning, a passion that is accompanied by the will and controlled calm that does not wait for decisive answers that “appease the soul” (Illetterati, 2007). Rather, it is the vessel on a journey that will have a starting point but an unknown ending one. Instead of simply solving problems, it will present possible world and life perspectives. Rather than a oriented way, it will be an understanding of the richness and management of the dis-oriented transit. Which is shared and re-signified in every collective experience of thinking.

Within this framework, there is a global educational movement conceived in the 1970s by Matthew Lipman, who developed a mode and methodology of philosophical dialogue that today has its reach not only at all educational levels (and beyond), but also has its pragmatic experience in all five continents. Called «Philosophy for Children» (P4C), it presents a methodology of philosophical dialogue capable of developing complex thinking: a three-dimensional way of thinking that consists of three equally interrelated transactional components: critical, creative and caring (Lipman, 1998). The development of logical reasoning skills (critical thinking), imagination (creative thinking) and awareness of one’s own and others’ feelings and values (caring thinking) supports judgment as a collective process of co-constructing reasoning (Lipman, 2005). And therefore, a guided-experience of “inquiry dialogue” (Santi, 2007) that encourages through this complex thinking, a way of affronting, interpreting and “walking” a problem collectively.

Philosophy for Children, an experience of (dis)orientation as a community commitment

In the pedagogical project of P4C, education in thinking is didactically equivalent to students’ participation in the practice of intense «philosophizing» as a dialogical, reflective and communal activity (Santi, 2019). Indeed, the core of P4C is the self-regulating activity of the dialogic-argumentative method and the “community of inquiry” methodology.

The dialogic-argumentative method encourages students to use the tools and approach of research so that they can competently evaluate evidence, identify inconsistencies, draw valid conclusions, construct hypotheses, and use criteria to realize the possibilities of the objective with respect to value and facts. Through inquiry it perseveres in self-correcting exploration of issues deemed important and problematic for students (Lipman, 1998). It entails awareness of so-called existential questions related to life, death and reality, and other philosophical issues. It also encourages students to think and doubt, and promotes their ability to value the social dimension of thinking. Because of the collective experience of thinking and the opportunity to focus on the most essential, human and therefore social and political issues. In fact, P4C -in addition to being a structured curriculum presented throughout all school grades- is in effect an educational movement which aims to develop democratic citizenship in children and youth through the practice of «thought democracy» within research communities (Biggeri; Santi, 2012). That is a dialogue that contains collective identification, questioning, confirmation and agreement of social and cultural values. Which in the process of the community of inquiry deliberation, distinction, inference and hypothesizing is developed using and recognizing criteria, seeking clarification and considering the ideas, values, and moral judgments of others (Di Masi & Santi, 2016).

To this regard, the transformation of the classroom into a true “community of inquiry” will format the P4C practice from a socio-constructivist conception of thinking. Through the practice of philosophical dialogue students think together, co-construct new meanings and find alternative solutions (Santi, 2005, 2006a). In this community research coincides with problematizing the world, arising from the wonder of it and addressing philosophical issues, raising doubts and suspecting certainties (Santi, 2019). In fact, according to Matthew Lipman (1998), the communitarian philosophical research as a social matrix generates a variety of social and cognitive relations. From this perspective, community is understood as both a systemic and social structure, that is the basis for the emergence and development of complex cognitive processes involving critical, creative and caring thinking (Striano, 2011a). From this methodology the three dimensions of complex thinking turn orientation rather than a problem-solving process, it turns into a common human process of inquiry.

Beginning with the dimension of caring, this type of thinking introduces a new dimension that involves how we perform, participate, build and contribute in relation with others. It is this thinking that reveals our ideals as well as what is thought as valuable, what we are willing to fight and suffer for (Sharp, 2014). In this frame, the community engages and unfolds to the extent of relationships and interrelationships built on the recognition and acceptance of a cultural, ideological, religious or social reference with which group members identify and which represents their reason for being. There is a collective recognition of diversity and difference as a resource and as an enrichment of perspectives (Vadeboncoeur, et al, 2015). Students rely on each other’s ideas and follow arguments where they lead. They help each other draw inferences from what has been said and identify each other’s assumptions (Mohr Lone, 2011). Allowing like this in its own practice the recognition of others as fundamentals on the task of finding possible answers.

From the dimension of critical thinking, communities generate relationships of engagement in a process of continuous construction, validation, and rivalry of shared meanings and sensibilities. Together, they involve a particular path of research as *«the exploratory and cognitive activity of a community nature, which is grounded in a communicative, operational, symbolic, evaluative and unequivocally social basis»* (Santi 2006b, p. 93). Within the practical logic that can affront uncertainty, and make transparency, logical reasoning and criticism. Furthermore, the social dimension of community also has the function of presenting the views of all participants in the joint research. Reasoning together and being open to changing views and priorities set by community members are essential. This is why there is a certain renunciation of the individual dimension of thinking to enter the collective one. That will become everyone’s and no-one’s answers in the knowledge process that puts in the center not only logical procedures but also the growth of other community members (Kohan & Waksman, 2000).

In its creative dimension, the dynamic between person-person and persons-community is both the expression of the mutual/reciprocal exchange, going beyond the frame of “conflict management” and opposition, aiming to the construction of new structural, expressive and cognitive forms that allow the emergence of thoughts capable of behaving, integrating, making qualitative leaps, overcoming and transcending. Thus generating new, original and creative ways of thinking. As such, the philosophical communitarian research represents an epistemically social-relational matrix, which will evolve through the new interactions that are built between objects, people and the world in a continuous circuit, in which new senses and meanings are always being generated and (re)created (Striano, 2011b).

Based on these three dimensions, in a community of inquiry the teacher’s (or P4C facilitator’s) role is to lead students in a dialogue that examines philosophical questions or concepts generated by the class. The group is engaged in structured, collaborative research aimed at constructing meaning and gaining understanding through the examination of questions or concepts of interest to the students. There is also a consensus on «epistemological modesty» as a recognition that all members of the community -including the teacher- are imperfect and therefore have ways of thinking that may end up being disproved. The teacher is reluctant to support his or her own philosophical ideas and shows his or her agony with uncertainty. Understanding as well that there are no certain, agreed-upon answers to most of the philosophical questions posed by the community (Mohr Lone, 2011).

In this sense, the community of inquiry ushers in a particularly relevant social dimension of P4C practice. It is not just about thinking and understanding, it is not just about finding an answer, it is not just about personal reasoning; it is about being together, looking for and finding ways to solve the problem at hand (Cassidy, 2012). It is about recognizing and inventing problematic situations to approach them from

different perspectives, with different preconceptions and assumptions. In the P4C practice, the meanings and uses of contextual systems are expanded by using them within the various possible contexts, because contexts are not meant to be used once, and each new interaction has a new network of meanings (Santi, 2006). Thus, this complex thinking leads to the construction, deconstruction and continuous creation of alternative worldviews through a creative process that gains value from the critical contextuality in which it is expressed (Santi, 2006b). Understanding as well that the process by which choices are made is even more important than the choices themselves (Biggieri & Santi, 2012). This means that it is important to internalize freedom of choice for the life-design by living an experience of inquiry life-design that involves a collective path of uncertainty, confusion and further research. An experience that addresses the struggles and the complexity of philosophical and life issues that are faced collectively, by traveling through critical, creative and caring thinking.

Encouraging students to think philosophically in the classroom can certainly help them appreciate the wide variety of perspectives from which the world can be viewed. Since philosophical engagement with others illuminates the wide range of possible perspectives for addressing essential and existential questions (Mohr Lone, Burroughs, 2016). Seeing the latter as fundamental to the collective and communal development of the world as a possibility. Community research will encourage students to use together research tools and methods in a way that they can competently evaluate evidence, identify inconsistencies and handicaps, draw valid conclusions, construct hypotheses, and use criteria to realize together possibilities (Lipman, 1998). Leaving behind the main solution of problems, to engage with possible worlds and life perspectives. It is in this sense that this practice could make students experience an orientation process as a community commitment. As a way of posing, walking and sharing a problem or an issue. And like this, moving from an individual perspective, it can give a material educational space in which it can distribute and surf in a creative, cognitive and caring way, the load of (dis) orientation.

(Dis)orienting conclusions

Educational orientation is closely linked to an individual and collective existential dimension of human beings. School, as the institution *par excellence* of education of future generations undoubtedly plays a fundamental role. Not only because of the obvious dimension of helping students find their «next steps» after formal education (at the vocational, occupational and professional level). But also in the broad and changing dimension of personal and collective identity. Namely, the education of an orientation that can -throughout the person's life- accompany him or her in the decisions, vicissitudes, difficulties and strategies of life.

To this regard, philosophy appears as a discipline that presents the possibility of questioning the world, creating worlds, and proposes a certain way of constructing and relating to knowledge. At the same time, it is inherently questioning and critical, but it is always contextual and rich for any social and cultural setting. For this reason, it is considered an environment conducive to exploration and reasoning about methodologies for lifelong orientation. In fact, it has been observed how philosophy has already been identified with this orientative character. We can note this in the history of philosophical counseling, in that there is a way of interacting, reasoning and questioning that can be very useful for orientation.

However, encouraging philosophical thinking in the classroom helps students not only to identify ways and perspectives from which to view the world, but also to engage in a collective process of searching for answers. Understanding and teaching as well that a philosophical problem has no fixed answer, just as there is no fixed answer to the meaning and goals of our lives. It is in collective research and engagement that a wide range of possible perspectives are discovered to address the most existential and intrinsic questions of human beings. Where, in the act of questioning together, the possibility of establishing relationships between people and the environment is developed. So rather than finding its own oriented path, a dis-orientative practice is experienced and faced by a community of inquiry. In which students have the possibility of sharing its difficulties, challenges and transformations of dis-orientation into opportunity to explore; wandering into “wondering at the world”, as titled Lipman the manual of the novel “Kio & Gus”.

Within this framework, Philosophy for Children is thought of as a methodology through which philo-

sophical discussion acquires a practical and didactic form of (dis)orientation. A community that can think critically, creatively and caringly will be one that can recover a form of personal and collective meaning in the uncertainty of life. To share the path of “lost in-decision” has inside a double directions towards the same positive effect: to give value of the uncertainty as fundamental components of trusting in different possibilities. In a time in which the right of “indecision” seems to be lost, have time for being lost in decision would be an opportunity, where being lost is part of the community path which gives sense of the creation of maps, visible and invisible, to orient our life (Gaivota, 2019). Where decision is not “making”, but “taking”, with courage and hope, shared and enriched by others and nevertheless emerging as an act of personal freedom, and where indecision becomes an important and valuable part of the learning process. And like this, to be able to perhaps understand the design of one’s own path in relation to a certain way of reasoning and sharing with others and to a community in which one’s project is embedded.

P4C should therefore be considered a field of exploration and research to highlight its didactical potentialities in terms of lifelong orientation. Because it contemplates its existential dimension, its inquiry dimension and, above all, its social and communitarian dimension.

Bibliography

- Accorsi M. G. (2010) La didattica delle competenze orientative in uscita dall’obbligo di istruzione. Gli strumenti e le situazioni di apprendimento. *Quaderni di orientamento*. Regione Friuli Venezia Giulia n. 36/2010 I parte.
- Bartolini E. (2016) L’educazione all’imprenditorialità a scuola in Europa. Perché l’educazione all’imprenditorialità è fondamentale? *INDIRE. Sezione Euridice. Sistemi educativi e politiche in Europa*. 29 Febbraio 2016.
- Batini F., Giusti S. (2007). Nuove competenze per la scuola e didattica orientativa. Un nuovo approccio alla professione docente. *Quaderni di orientamento*. Regione FVG 31/2007 Dicembre.
- Bencivenga E. (1990). *Giochiamo con la filosofia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Bencivenga E. (2010). *La filosofia come strumento di liberazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Belvedere S. (2017). Competenza e Filosofia. *Rivista Telematica di Ricerca e Didattica filosofica*, SFI, 39.
- Berra L. E. (2005). La pratica filosofica, tra counseling e psicoterapia. *Rivista Italiana di Counseling Filosofico. Organo Ufficiale della Società Italiana di Counseling Filosofico*, 1(1), pp. 32-39.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The Missing Dimensions of Children’s Well-being and Well- becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Boffa G. (2014). Orientamento. Nasce la figura del tutor e centralità agli accordi di rete. La nostra sintesi delle linee guida *Orizzontescuola.it*, 28 Febbraio 2014 <https://www.orizzontescuola.it/orientamento>
- Borisov S. (2018). Theory and practice of philosophic consulting: comparative approach. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. March 2018 Special Edition, pp.149-154.
- Cassidy C. (2012). Philosophy with children: learning to live well. *Childhood & philosophy*, (8)16, pp. 243-264.
- Capone A., Ferretti A. (1999). *L’orientamento nella scuola dell’autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- CEDEFOP, Harrison C., Villalba-Garcia E., Alan Brown A., et al. (2022). *Towards European standards for monitoring and evaluation of lifelong guidance systems and services. (Vol. I)*. CEDEFOP Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/422672>
- Chiesa R., Guglielmi D., Mazzetti, G. (2006). Orientamento e (dis)orientamento nei momenti di passaggio. *Rivista dell’istruzione*, 6(1), pp. 36-41.
- Chirico G. (2017). Cos’ha di filosofico la consulenza filosofica? Alcune considerazioni sul tema da parte di un consulente in formazione. *Rivista Telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi.*, 39(1), pp. 90-99.
- Cicatelli S., Ciucci Giuliani A. (2000). *Orientamento. Organizzare la scuola Guide*. Brescia: La Scuola.
- Coccimiglio C. (2018). Didattica laboratoriale e filosofia nella scuola primaria e dell’infanzia: analisi di due paradigmi. *Logoi PH. Journal of Philosophy*, 6(1), pp. 201-210.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all’Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Di Masi D., Santi M. (2016). Learning Democratic Thinking: Philosophy for Children as Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (6), pp. 136-150.
- Di Pasquale M. (1994). *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*. Milano: FrancoAngeli.
- DM del Governo Italiano (2020). Disposizioni urgenti per favorire il rilancio dell’occupazione e per la semplificazione degli adempimenti a carico delle imprese, decreto-legge, 20 marzo 2014, n. 34 (GU Serie Generale n.66 del 20-3-2014) in vigore dal 21/03/2014 con la citazione delle norme modificate all’articolo 2.

- ELGPN (2015). *European Lifelong Guidance Policies: Summative Report 2007-15. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. Finland: Kariteam Jyväskylä.
- EU Commission (2000). *Memorandum on lifelong education and training*. Working Paper of the Services of the Commission of the European Communities. Brussels Oct. 30, 2000.
- EU Council and Representatives of the Governments of the Member States (2008). *Integrating lifelong guidance more fully into lifelong learning strategies*. Resolution. Brussels, November 21.
- EU (2009). *Entrepreneurship in Vocational Education and Training*. Final report of the Expert Group, European Commission, Directorate General Enterprise and Industry. November 2009.
- Gaivota D. (2019). Infância e invisibilidade: por uma pedagogia do oculto. *Childhood & Philosophy*, 15, pp. 1-15.
- Girotti L. (2006). *L'orientamento come compito educativo permanente*. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Governo Italiano (2021). *Piano nazionale di ripresa e resilienza*. 13 di Luglio del 2021. Approvato con decisione di esecuzione del Consiglio e della Commissione Europea. <https://www.mise.gov.it/PNRR>
- Hadot P. (1995). *Philosophy as a way of life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Illetterati L. (Comp) (2007). *Insegnare filosofia. Modelli di pensiero e pratiche didattiche*. Milano: UTET Università.
- Illetterati L., Corti L. (2017). Lavorare sulle parole: la filosofia come problematizzazione del noto. *Rivista Telematica di Ricerca e Didattica filosofica della Sfi.*, 39(1), pp. 6-16.
- ISFOL (2001). Rapporto nazionale sul processo di consultazione relativo al Memorandum sull'istruzione e formazione permanente per il governo Italiano, a cura del MPI e dell'ISFO. Roma novembre 2001.
- Kohan W., Waksman V. (2000). *Filosofia con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kohan W. O. (2012). En torno al pensamiento como nomadismo y a la vida como errancia. Entre Deleuze, Maffesoli y Rodríguez. *Revista de Educación y Ciencias Sociales Universidad Simón Rodríguez*, 12(42), pp. 33-54.
- Kohan, W. O. (2014). *La filosofía como paradoso. Aprender e enseñar a partir de Sócrates*. Roma: Aracne.
- Lenzi G. (2006). Educazione Permanente e lotta alla dispersione nell'Europa comunitaria. *Innovazione educativa* 1, pp. 12-24.
- Lipman M. (1998). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman M. (2005). *Educare al Pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lodigiani R. (2003). L'orientamento come processo formativo. *Professionalità*, 78, pp. 1-7.
- Madera R., Traca L.V. (2003). *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marostica F. (2002). Costruire competenze orientative nella scuola: didattica orientativa e azioni di orientamento. *Innovazione educativa*, 6, pp. 12-14.
- Marostica F. (2006). Orientamento formativo o didattica orientativa/orientante: abilità/competenze essenziali/chiave. *Innovazione educativa*, 5/6, pp. 91-107.
- Marostica F. (2008). La centralità della didattica orientativa nel processo di sostegno all'auto orientamento. In Maria Pombeni L. (Ed.), *L'orientamento tra passato e futuro: l'esperienza di Bologna*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro Italiano (2004). Documento tecnico-scientifico "Prospettive di sviluppo di un sistema nazionale di orientamento".
- MIUR (2009). Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. C.M. n. 43 del 15 aprile 2009.
- MIUR (2014). Documento Linee guida nazionali per l'orientamento permanente del MIUR con Nota di trasmissione prot.4232. Roma 19 febbraio 2014.
- MIUR (2019). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida. Ai sensi dell'Articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n.145. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Italia
- Mohr Lone J. (2011). Questions and the Community of Philosophical Inquiry. *Childhood & Philosophy*, 7(13), jan./jun. 2011 (pp. 75-89)
- Mohr Lone J., Burroughs M.D. (2016). *Philosophy in Education. Questioning and Dialogue in Schools*. London: Rowman & Littlefield.
- Opdal P. M. (2001). Curiosity, Wonder and Education seen as Perspective Development. *Studies in Philosophy and education*, 20, 4, pp. 331-344.
- Pombeni M. L. (2003). La definizione delle diverse tipologie di azioni orientative: i sistemi, i servizi, le professionalità. *Professionalità*, 78, pp. 83-91.
- Rovatti P. A. (2006). *La filosofia può curare? La consulenza filosofica in questione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santi M. (2005). *Philosophy for children, un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2006a). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Santi M. (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.
- Santi M. (2007). Democracy and inquiry. The internalization of collaborative rules in a community of philosophical

- discourse. In D. Camhy (Ed.), *Philosophical foundations of innovative learning* (pp. 110-123). Saint Augustin: Academia Verlag.
- Santi M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola democratica*, 19(1), pp. 83-102.
- Santi M. (2014). Pour une philosophie inclusive? In M.-P. Grosjean (Ed.), *La philosophie au cœur de l'éducation* (pp.97-127). Autour de Matthew Lipman. Paris: Vrin.
- Santi M. (2020). Perdersi per ritrovarsi. LIVE Università di Padova <https://ilbolive.unipd.it/it/news/>
- Savickas N., Rossier D., Duarte G., Soresi V. E. (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO - Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11/1, pp. 3-18.
- Sharp A.M. (2014). The other dimension of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), pp. 15-21.
- Striano M. (2011a). Philosophical Inquiry as a Practice for Social Development. *Childhood & Philosophy*, 6(11), pp. 55-56.
- Striano M. (2011b). The Community of Philosophical Inquiry as a Social and cognitive matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), pp. 91-101.
- Tino C. (2018). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche pedagogiche*, LII, 207, pp. 95-127.
- UNESCO (1970). Concluding Recommendation on the Theme of Orientation. By the Committee of Experts to the UNESCO International Congress in Bratislava.
- UNESCO report (2007). *Philosophy, a school of freedom: teaching philosophy and learning to philosophize; status and prospects* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Social and Human Sciences Sector 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.
- Vadeboncoeur J.A., Aljouatli C., Amini N. (2015). Elaborating "dialogue" in communities of inquiry: attention to discourse as a method for facilitating dialogue across difference. *Childhood & Philosophy*, 11, 22, pp. 299-318.
- Zerbetto R., Sciaky R. (2001). Il rapporto Counseling-Psicoterapia, tra continuità e diversità. In C. Cappelletti, S. Stranieri, *Il Counseling Professionale*. Roma: Il Veltro.



LESSICO PEDAGOGICO

Pedagogia dell'invecchiamento

Emma Gasperi

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education, Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | emma.gasperi@unipd.it

Pedagogy of ageing

La definizione dell'espressione "pedagogia dell'invecchiamento" richiede, in via preliminare, che si chiariscano il significato del lemma "invecchiamento" e il rapporto che questo intrattiene con la parola "vecchiaia". Ciò perché è invalsa la tendenza, se non proprio a considerarli sinonimi, a stabilire tra i due un'associazione strettissima e pressoché esclusiva, quando, invece, si riferiscono a concetti differenti: l'uno concerne un processo, l'altra una fase dell'esistenza.

Più precisamente, l'invecchiamento è il processo attraverso il quale un organismo – nello specifico, un essere umano – si modifica in funzione del tempo che trascorre. Tale fenomeno, che ha inizio nel momento in cui si nasce e dura tutta la vita, a livello biologico conduce a cambiamenti universali e irreversibili. Tuttavia, diversamente da quanto si ritiene nel pensare comune, tali mutamenti non sono necessariamente invalidanti e, per quanto generalizzati e inevitabili, si manifestano in modo diverso da persona a persona.

Ognuno invecchia a modo suo, non solo per motivi genetici, ma anche perché sul processo in questione influiscono tanti altri fattori: sociali, economici, culturali. Per esempio, un soggetto che svolge un lavoro fisico logorante e mal retribuito invecchierà in maniera diversa da uno che vive negli agi e impegnandosi in un'occupazione leggera. Lo stesso avverrà a seconda che una persona trascorra l'esistenza immersa in una rete di relazioni vissute come soddisfacenti e gratificanti oppure in una situazione di marginalità sociale, stigmatizzata per la sua appartenenza etnica, il suo status socioeconomico, la sua disabilità o per il sussistere dell'insieme di tutte queste circostanze. Ciò avrà, evidentemente, degli effetti su come approderà alla vecchiaia, vale a dire alla fase della vita umana collocata tra la media adultità e la morte: stadio sul cui inizio si registra una notevole difformità di vedute, sia per la molteplicità di aspetti che lo caratterizzano sia per il suo costante allungamento. Com'è stato ripetutamente evidenziato in letteratura, si può, infatti, parlare di vecchiaia in molti sensi o, meglio, come sintesi di differenti età: cronologica, funzionale, personale, sociale ecc. (si vedano, fra gli altri, Laslett, 1992, pp. 73-76; Borella, De Beni, 2015, pp. 24-25; Favi, 2021, pp. 13-15); inoltre, poiché a partire dal secondo dopoguerra la percentuale di soggetti che vivono a lungo è andata sensibilmente aumentando, in ambito psicologico e geriatrico si usa articolare in quattro fasi: "quella degli *young old* (dai 65 ai 74 anni), quella degli *old old* (dai 75 agli 84), quella degli *oldest old* (dagli 85 ai 100) e quella degli *over century* (oltre i 100 anni)" (Cesa-Bianchi, Cristini, 2009, p. 14). In taluni settori scientifici, assumendo come linea di demarcazione l'incidenza statistica dei problemi dovuti al decadimento fisico, si arriva persino a distinguerla dall'anzianità. Quest'ultima, identificata con la "terza età", riguarderebbe "gli anziani usciti formalmente dalla vita attiva [ossia dal mondo del lavoro], ma che conservano ancora molta vitalità" (Scortegagna, 2005, p. 11), mentre la vecchiaia, corrispondente alla "quarta

età”, o senilità, sarebbe il periodo in cui “si manifesta il decadimento fisico-psichico, con l’insorgenza di problemi di dipendenza” (Scortegagna, 2005, p. 11). Insomma, secondo questa prospettiva, “anzianità e vecchiaia [...] non sono sinonimi; e neppure possono considerarsi semplicemente espressioni di un approccio ottimista o pessimista dello stesso fenomeno. Si può affermare che, nel *continuum* del processo [di invecchiamento], l’anzianità precede la vecchiaia e in qualche misura concorre a prepararne gli esiti” (Scortegagna, 2005, p. 12).

Come si è già osservato altrove, se dal punto di vista del *welfare* queste distinzioni possono essere utili perché aiutano a calibrare gli interventi socio-sanitari sulla base delle polimorfiche esigenze di un settore di popolazione sempre più ampio e differenziato, sotto il profilo pedagogico e più latamente culturale possono risultare controproducenti, perché rischiano “di provocare soltanto uno spostamento di confini, lasciando inalterata la concezione stereotipata dei ‘vecchi’ come degli ‘incapaci’ emarginabili o, nella migliore delle ipotesi, isolabili in una dimensione puramente assistenzialistica” (Gasperi, 2013, p. 16).

A prescindere da come la si voglia denominare o frazionare, la fase terminale dell’esistenza è comunque quella in cui gli effetti fisiologici del processo di invecchiamento sono maggiormente visibili: i capelli imbiancano, la massa muscolare diminuisce, la pelle perde elasticità ecc.

Se, dunque, l’invecchiamento pone in risalto l’ultima età della vita perché in essa i segni del trascorrere del tempo si fanno più evidenti, non è tuttavia identificabile con essa e le espressioni “pedagogia della vecchiaia” e “pedagogia dell’invecchiamento” non coincidono.

Nella pedagogia dell’invecchiamento, che ingloba la pedagogia della vecchiaia, il tratto finale dell’esistenza è considerato secondo un approccio gnoseologico tale per cui non viene affrontato isolatamente, ma da una prospettiva che è ben rappresentata nella “metafora dell’unica melodia” proposta da Guardini (1992, p. 74), secondo la quale, così come in un’esecuzione musicale ogni suono ha un suo insostituibile valore e al tempo stesso ottiene pienezza di senso solo se considerato nella globalità della composizione, ogni età esiste in funzione di se stessa, di ogni altra età e del corso di vita nel suo complesso.

Come oggetto di attenzione pedagogica, l’invecchiamento chiama dunque in causa la duplice inscindibile prospettiva dell’educazione “alla” e “nella” vecchiaia. Sarà pertanto solo per comodità espositiva che, di seguito, si porrà maggiormente l’accento ora sull’una ora sull’altra, cercando tuttavia di non trascurare le loro interconnessioni, che appaiono in tutta evidenza se si considera con Tramma (2017, pp. 60-61) che, “per quanto riguarda l’invecchiamento e la vecchiaia, può essere rintracciato un educare che si svolge all’interno della condizione stessa, l’educazione *nella* vecchiaia; un educare che essa produce nei confronti di ciò che la circonda, educazione *dalla* vecchiaia o *della* vecchiaia [...]; un educare prodotto da ciò che circonda la condizione nei confronti del processo di formazione della condizione stessa, l’educazione *alla* vecchiaia; infine, un educare relativo alla condizione già in atto, l’educazione *sulla* vecchiaia”.

Se si punta la lente d’ingrandimento pedagogica sull’educazione *alla* vecchiaia, occorre innanzitutto riflettere sul suo configurarsi come un’educazione che, a cominciare dall’infanzia, si prefigge di promuovere la consapevolezza che l’invecchiamento non è prerogativa degli anziani, ma una caratteristica intrinseca al divenire umano: invecchiare è vivere; un vivere pedagogicamente proteso a realizzare se stessi attraverso un incessante processo di perfezionamento che, se da un lato, a ogni traguardo raggiunto svela nuovi obiettivi da perseguire, dall’altro, palesa la finitezza della propria esistenza, rendendo evidente, attraverso i rapporti interpersonali storicamente, socialmente e culturalmente contestualizzati entro cui l’invecchiamento è vissuto ed esperito, l’inevitabile provvisorietà della condizione umana. Insomma, in questa prospettiva, la pedagogia è chiamata a impegnarsi nello studio, nell’ideazione e nell’implementazione di pratiche che abbiano come oggetto l’educazione di chi anziano non è al riconoscimento della caducità del vivere e dell’ottusità della lotta ossessiva contro l’invecchiamento, considerato qualcosa da espungere da un illusorio eterno presente, che porta a “coprire la complessità e la preparazione di un futuro che, invece di venire integrato tra le dimensioni esistenziali possibili, viene, al contrario, inquadrato sotto l’unica preoccupazione di allungare la vita all’infinito” (Milella, 2016, p. 76).

Oltre che sull’educazione *alla* vecchiaia nel divenire del singolo soggetto, la pedagogia è chiamata a indagare propositivamente sul suo declinarsi a livello sociale e culturale quale agire volto a promuovere la messa in circolo di un’immagine dei vecchi come persone non solo e non necessariamente bisognose di assistenza e di cure, ma anche depositarie di progettualità e risorse. L’*ageism*, ossia la discriminazione nei confronti delle persone in base all’età (Butler, 1969, p. 243), colpisce sia i giovani sia gli anziani, ma nei secondi ha un peso e delle conseguenze più rilevanti, se non altro perché la loro condizione, a differenza

di quella dei giovani, non ha carattere temporaneo (Mucchi Faina, 2013, p. 24). Tale fenomeno contribuisce a consolidare gli stereotipi e i pregiudizi di cui è intrisa la concezione dominante della fase terminale dell'esistenza, nella quale la vecchiaia è vista come una "stagione residuale" (Rossi, 2021, p. 62), perché contrassegnata prevalentemente, se non esclusivamente, da debolezza, fragilità, malattie e declino delle funzioni psicofisiche. Ciò induce chi anziano non è a rimuoverla dal proprio progetto esistenziale, mentre tanti vecchi, come recita il titolo di un noto saggio di Améry (1988), finiscono con l'annaspire tra atteggiamenti di "rivolta e rassegnazione": la prima si estrinseca attraverso la negazione della propria condizione assumendo comportamenti giovanilistici per rendere manifesto il proprio dissociarsi da un gruppo di popolazione percepito come socialmente svalutato, mentre la rassegnazione promana dall'interiorizzazione degli stereotipi negativi sull'ultima età della vita, la quale porta l'anziano a convincersi dell'inevitabilità del proprio declino, trasformandolo, così, in una profezia che si autoavvera (Mammarella *et alii*, 2015, p. 207).

Nella prospettiva della pedagogia dell'invecchiamento l'educazione *alla* vecchiaia è, dunque, chiamata a offrire, in particolare alle giovani generazioni, schemi interpretativi dell'ultima età della vita alternativi allo stereotipo, così da favorire una lettura della stessa con la disponibilità a farsi sorprendere e riorientare da elementi conoscitivi inediti, che infrangono i luoghi comuni in base ai quali essa si caratterizzerebbe esclusivamente in termini difettivi, per metterne in luce anche le risorse e consentire così di concepirla come un aspetto del processo di perfezionamento personale.

Anche l'educazione *nella* vecchiaia non può prescindere dall'assumersi il compito di sollecitare gli anziani a contrastare l'influsso della rappresentazione sociale dell'ultimo periodo dell'esistenza come globalmente e irreversibilmente degenerativo, evitando, però, di cadere in luoghi comuni di segno opposto: "il riferimento è a quelle convinzioni tanto forti quanto epistemologicamente deboli relative a una presunta predisposizione 'naturale' degli anziani alla cosiddetta 'nonnità', al passato come orizzonte temporale verso cui si poserebbe lo sguardo dei vecchi, all'esercizio della memoria come unica competenza acquisibile e spendibile in vecchiaia, alla necessità di promuovere un bilancio di vita positivo e pacificatore con l'esistenza" (Tramma, 2013, p. 23). Men che meno essa può consistere in proposte ispirate a un'immagine auspicata di vecchiaia, che rischiano di tradursi in una serie di prescrizioni cui gli anziani dovrebbero conformarsi. Ne è un esempio il paradigma dell'invecchiamento di successo che, "con la sua enfasi sull'essere fisicamente, mentalmente e socialmente attivi e indipendenti" (Lamb, 2021, p. 192), non solo nega aspetti costitutivi della vita umana, come la vulnerabilità e la provvisorietà della persona, ma arriva a suscitare imbarazzo e sentimenti di colpa in chi non rientra nei parametri di "una mezza età prolungata" (Lamb, 2021, p. 191).

L'educazione *nella* vecchiaia è, invece, chiamata a favorire una visione realistica dell'ultima fase dell'esistenza, valorizzando le sue risorse senza occultare le sfide che essa comporta: per dare un senso al progressivo decadimento fisico, al venir meno di un ruolo produttivo conseguente al pensionamento, alla perdita di persone care, al complicarsi dei rapporti intergenerazionali e proseguire nel proprio cammino perfetto, l'anziano può, infatti, contare sull'attitudine alla riflessione, sull'energia creativa, sul bagaglio testimoniale, sulla capacità di guida, sul potenziale di solidarietà.

Sia l'educazione *alla* vecchiaia sia l'educazione *nella* vecchiaia rinviano alla centralità della dimensione dell'intergenerazionalità, che nella prospettiva della pedagogia dell'invecchiamento può fare da volano per il superamento delle connotazioni negative che giovani e anziani si attribuiscono reciprocamente: i primi additando i vecchi come deboli, incapaci, passivi e, soprattutto, come coloro che precludono alle nuove generazioni l'accesso al mercato del lavoro; i secondi considerando i giovani come scansafatiche, egoisti, superficiali, poco sensibili ai valori religiosi e morali. Attraverso questa componente fondamentale dell'educazione *della/dalla* vecchiaia (Tramma, 2017, pp. 61-62), è possibile promuovere una visione dell'invecchiamento quale processo che non riguarda solo l'età avanzata ma che, dipanandosi lungo l'intero corso dell'esistenza, investe anche chi anziano non è: tanto per il vecchio quanto per il giovane, l'incontro nella differenza può costituire un'opportunità formativa, sollecitando entrambi ad aprirsi a un modo di percepire e vivere se stessi e gli altri distante dal proprio, a maturare uno sguardo rispettoso dell'altrui diversità e ad acquisire consapevolezza degli elementi di vulnerabilità e delle risorse che ogni età della vita porta con sé.

Quanto esposto sin qui è graficamente sistematizzabile nel seguente schema, delineato sulla falsariga di quello proposto da Demetrio in riferimento all'educazione nella vita adulta (1997, p. 17).

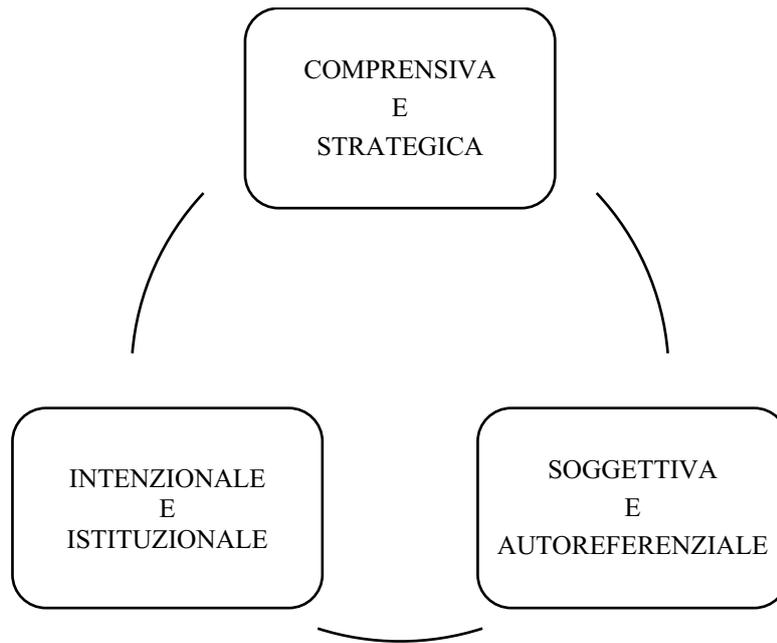


Fig. 1 – Le dimensioni dell’educazione nella prospettiva della pedagogia dell’invecchiamento

Il grafico evidenzia come nell’ottica della pedagogia dell’invecchiamento l’educazione si dispieghi a tre livelli tra loro interrelati. Della dimensione *soggettiva e autoreferenziale* si è già detto: si tratta, infatti, dell’educazione nel suo declinarsi come percorso esistenziale dei soggetti e si riferisce a tutte le occasioni in cui ci si educa, imparando dalla vita, da se stessi e dagli altri, così da rispondere ai propri bisogni più intimi: affettivi, intellettuali, cognitivi, spirituali; bisogni che non sono dati una volta per tutte, ma cambiano e si rinnovano in un percorso che termina con la fine dell’esistenza stessa. Questa dimensione è inscindibilmente connessa alla dimensione *comprensiva e strategica*, che chiama inequivocabilmente in causa la prospettiva dell’educazione permanente; si è osservato, infatti, che tanto l’educazione *alla* vecchiaia quanto l’educazione *nella* vecchiaia implicano una concezione dell’esistenza come interminabile cammino perfettivo, entro il quale il soggetto ridefinisce ricorsivamente se stesso, la propria identità, le proprie aspirazioni. Da questo punto di vista, l’educazione si configura come comprensiva perché richiama tutto ciò che nella storia si è pensato e scritto in merito alla necessità di migliorarsi oltre l’età dell’infanzia e della giovinezza, fase a cui è destinata la maggior parte delle politiche e delle azioni educative; nella sua dimensione strategica, invece, essa rinvia all’educazione permanente come idea guida che mira a ispirare e orientare l’agire educativo sul piano istituzionale, ma anche dei gruppi sociali, delle comunità locali, dell’associazionismo. La dimensione strategica si fonde dunque, pur distinguendosi, con quella *intenzionale e istituzionale*, articolata in ambiti (famiglia, scuola, relazioni amicali o sociali, tempo libero) e in settori che includono anche l’educazione diffusa, quella politico-civile, quella estetica ecc., nei quali i soggetti sono impegnati in situazioni educative per determinati scopi. Per dirla altrimenti, nella sua dimensione intenzionale e istituzionale, l’educazione organizza le necessità e le istanze individuate in sede teorica, adattandole alle differenti esigenze sociali, culturali, politiche, economiche, ai cambiamenti demografici, a quelli delle tecnologie e delle pratiche di cura, nonché all’educazione reciproca fra vecchie e nuove generazioni. Nella prospettiva della pedagogia dell’invecchiamento, a questo livello, l’educazione serve pertanto per facilitare l’assunzione di compiti, l’acquisizione di saperi, l’esercizio più alto delle diverse responsabilità, verso se stessi e gli altri, proprie di ogni età della vita, lungo l’intero corso di quest’ultima o, per concludere con una celebre espressione del padre della pedagogia moderna, “dalla culla al sepolcro” (Comenius, 1968, p. 89).

Nota bibliografica

- Améry J. (1988). *Rivolta e rassegnazione. Sull'invecchiare*. Torino: Bollati Boringhieri (Edizione originale pubblicata 1968).
- Borella E., De Beni R. (2015²). La psicologia dell'invecchiamento. In R. De Beni, E. Borella (Eds.), *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità* (pp. 15-28). Bologna: il Mulino.
- Butler R.N. (1969). Age-Ism: Another Form of Bigotry. *Gerontologist*, 9, pp. 243-246.
- Cesa-Bianchi M., Cristini C. (2009). *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*. Napoli: Guida.
- Comenius J.A. (1968). *Pampaedia*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1657).
- Demetrio D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Favi J. (2021). Introduzione. Questioni di relazione: l'invecchiamento tra cura e conflitti generazionali. In J. Favi (Ed.), *Invecchiare. Prospettive antropologiche* (pp. 7-45). Milano: Meltemi.
- Gasperi E. (2013). Introduzione. L'educatore e le sfide pedagogiche dell'invecchiamento. In E. Gasperi (Ed.), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (pp. 11-16). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Guardini R. (1992²). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero (Edizione originale pubblicata 1953).
- Lamb S. (2021). Invecchiamento senza età o declino significativo? Aspettative di invecchiamento e morte negli Stati Uniti e in India. In J. Favi (Ed.), *Invecchiare. Prospettive antropologiche* (pp. 187-206). Milano: Meltemi (Edizione originale pubblicata 2017).
- Laslett P. (1992). *Una nuova mappa della vita. L'emergere della terza età*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 1989).
- Mammarella N. et alii (2015²). Emozioni, motivazioni e personalità nell'invecchiamento attivo. In R. De Beni, E. Borella (Eds.), *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità* (pp. 195-220). Bologna: il Mulino.
- Milella M. (2016). L'invecchiamento e l'educazione intergenerazionale al futuro. In E. Gasperi (Ed.), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani* (pp. 71-89). Milano: FrancoAngeli.
- Mucchi Faina A. (2013). *Troppo giovani, troppo vecchi. Il pregiudizio sull'età*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2012). Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica. In M. Corsi, S. Ulivieri (Eds.), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 61-74). Pisa: ETS.
- Scortegagna R. (2005²). *Invecchiare*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2013). L'educazione e l'anziano. In E. Gasperi (Ed.), *L'educatore, l'invecchiamento attivo e la solidarietà tra le generazioni* (pp. 17-26). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: FrancoAngeli.



L'OPINIONE

Istruzione e merito. Una relazione nient'affatto evidente

Giovanni Carosotti
Liceo Virgilio Milano

Non poteva che suscitare scalpore l'intenzione del governo appena insediatosi di mutare il nome del dicastero dedicato alla politica scolastica, trasformandolo in *Ministero dell'Istruzione e del Merito*. E ciò al di là del carattere eminentemente propagandistico di tale decisione, che rafforza i sospetti secondo cui il nuovo esecutivo non si discosterà, nella sostanza, da una linea politica fondata sui presupposti neoliberalisti che hanno guidato la riforma della scuola negli ultimi due decenni. Semmai accentuando una torsione in senso conservatore (ma anche questo non stupisce): dopo la scomparsa dell'aggettivo "pubblica", il concetto di "merito" è destinato a introdurre – come proveremo a spiegare – una gestione del processo formativo ancora meno universalistica, piegata a esigenze di *governance* dall'esterno dell'attività didattica, tutt'altro che finalizzate a privilegiare gli interessi degli studenti.

L'aspetto però più interessante del dibattito che si è scatenato un po' dovunque nei giorni immediatamente successivi all'introduzione di tale novità – dibattito evidentemente ancora di corto respiro – è l'estrema confusione, presente nei diversi interventi, nell'individuare con precisione la valenza del termine "merito"; difficoltà che ha gettato scompiglio – e non c'è da stupirsi – proprio in quell'area politica che dovrebbe cogliere in modo immediato la possibilità di opporsi, prima di tutto sul piano culturale, a un esecutivo pronto a inaugurare una fase politica decisamente reazionaria. La mancanza di lucidità delle analisi, che ha visto addirittura una difficoltà a focalizzare l'oggetto del discorso, testimonia, a parere di chi scrive, l'incapacità sempre più diffusa di storicizzare un fenomeno, conseguenza ormai radicata dell'umiliazione che non solo il sapere storico, ma l'intero approccio storicistico alla conoscenza ha subito in questi ultimi trent'anni. Atteggiamento intellettuale non sempre frutto di ingenuità o di impreparazione: giudicare un'espressione su un piano puramente formale, considerandola nella sua astrazione, consente di non affrontare la posta politica in gioco, ovvero di non evidenziare la strumentalità con cui il concetto stesso viene portato all'attenzione dell'opinione pubblica, in vista della realizzazione di ben precisi obiettivi politici.

Una prima evidente discrasia la si coglie nel discutere di "merito" riferendolo a soggetti diversi, a seconda delle finalità politico-ideologiche che si intendono sostenere; fino a non far comprendere, a chi osserva tale discussione dall'esterno, quale sia l'oggetto del contendere. C'è chi lo riferisce agli insegnanti, come Pietro Ichino, sul *Corriere della Sera*; auspicando sostanzialmente un controllo sulla loro professionalità nel segno della *learnification*. E chi, la maggior parte per la verità, lo riferisce invece agli studenti, in questo caso auspicando un ripristino dei criteri di selezione attraverso un meccanismo premiale-sanzionatorio, che suona a molti come francamente anacronistico. Tale confusione non è però casuale, in quanto indica

come il concetto sia solo un pretesto per rafforzare il raggiungimento di obiettivi che, per quanto perseguiti da anni e in parte realizzati, hanno contribuito a destrutturare e a rendere sempre più complesso l'esercizio della professione docente; solo in parte, poiché il mondo della scuola, almeno in alcune sue componenti, ha saputo opporre parziale resistenza, anche grazie all'appoggio di un mondo intellettuale che comprende molto bene l'insofferenza per i contenuti culturali che tale politica scolastica presuppone.

Come però accade per qualsiasi posizione strumentale, non manca un tentativo tutto ideologico di trovarvi un fondamento falsamente "universalistico". Mai come in questi giorni è stato così citato e variamente (quasi sempre superficialmente) discusso l'articolo 34 della Costituzione, che al terzo comma si riferisce ai «capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi», cui spetta il «diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Il primo a farlo è stato lo stesso neoministro Valditara, in un'intervista al *Corriere della Sera* del 25 ottobre: «Oggi, che il presidente del consiglio ha esposto le linee programmatiche del governo, tengo a evidenziare che il merito, che il governo medesimo ha voluto aggiungere nella denominazione del Ministero dell'Istruzione, è anzitutto un valore costituzionale, chiaramente affermato e declinato dall'articolo 34 della Costituzione.» Il riferimento al testo costituzionale ha gettato nella confusione gli stessi ambienti della sinistra, soprattutto quella che ha fiancheggiato le riforme di questi anni e che vede nel riferimento alla Carta un possibile appiglio per giustificare quella che è stata una politica di continua mortificazione della scuola pubblica, nonché degli insegnanti che nella stessa operano; e che le forze della sinistra hanno perseguito in alcuni casi con un decisionismo ancora più radicale.

Che l'articolo 34 si riferisca agli studenti è assolutamente evidente; in un contesto in cui l'obbligo scolastico era limitato alla scuola primaria, era la Repubblica a doversi fare carico del proseguimento degli studi di chi voleva cercare nell'istruzione un riscatto, anche di natura intellettuale, che lo portasse a superare le problematiche condizioni sociali ed economiche di partenza. La volontà dell'articolo di combattere ogni forma di discriminazione nella vita scolastica risulta chiaro in riferimento al secondo comma dell'articolo 3, che impone alla Repubblica di intervenire, con sostegno finanziario innanzitutto, verso chi è impedito, per ragioni sociali ed economiche, di esprimere al meglio la propria personalità, evidentemente anche su un piano intellettuale. Non farlo, inoltre, precluderebbe al cittadino di esercitare il proprio dovere di solidarietà, da attuarsi attraverso il lavoro, sulla base sia delle proprie capacità sia della propria scelta (articolo 4). Impedire a chi intende proseguire gli studi di realizzare questa aspirazione in ragione di difficoltà socio-economiche vorrebbe dire inchiodarlo per sempre alle sue limitate condizioni di partenza, impedendogli di fatto quella libera scelta rispetto alla professione da esercitare. Difficile allora non cogliere in questo "meritevoli" una volontà inclusiva, tesa ad aprire possibilità piuttosto che fondare i criteri di una selezione rispetto alla quale stabilire posizioni gerarchiche; l'articolo 34 ha senso solo se si riferisce a una società fondata sull'uguaglianza, prevista anche nel contesto lavorativo. Non a caso, nella discussione in Assemblea Costituente, venne ritirato un emendamento presentato dal democristiano Colonnetti («solo i meritevoli hanno diritto di raggiungere i più alti gradi d'istruzione»), dove il mancato riferimento all'essere privi di mezzi faceva presagire una migliore opportunità innanzitutto per chi avesse più favorevoli posizioni di partenza.

È innegabile che quelle nevralgiche espressioni contenute nell'articolo 34 assumano oggi diversa valenza, qualora si tenga conto che l'obbligo scolastico è esteso a tutto il periodo di studi pre-universitario. Non esiste più infatti un percorso differenziato che indirizzi prematuramente una parte della popolazione scolastica, facilmente individuabile per la sua collocazione sociale, a un precoce avviamento al lavoro. In ogni caso, ribadiamo, l'articolo presuppone un'idea di scuola che rifiuta il principio di una società organizzata per gradi gerarchici, e che intende il percorso formativo come finalizzato a far sì che i soggetti, fra loro in competizione, possano raggiungere le posizioni più prestigiose sul piano gerarchico e di maggiore soddisfazione dal punto di vista della retribuzione economica; e difende un'idea di cultura quale patrimonio di conoscenza indispensabile per l'emancipazione intellettuale e civile, prima ancora che lavorativo-economica.

Bisogna al contempo precisare, per onestà intellettuale, che il neo ministro (ma tutto il personale politico di qualsiasi schieramento che ha guidato in questi anni la politica dell'istruzione in Italia, in ogni caso sempre favorevoli nell'introdurre a scuola e in università criteri di carattere meritocratico) non intende affatto negare questa sintonia tra i concetti di merito e di eguaglianza.

Con la motivazione che, in mancanza di merito, sarebbero sempre i soliti privilegiati ad emergere; mentre un sistema autenticamente meritocratico, prendendo in considerazione solo abilità e competenze di ciascuno, favorirebbe una valutazione oggettiva, offrendo eguali opportunità a chiunque.

A rendere però debole – se non fallimentare – tale lettura, è il paradigma tutto economicistico a cui obbedisce l'azione riformatrice, che si fonda su due presupposti: da una parte un modello antropologico, identificato con l'*imprenditorialità*, al quale si vuole far aderire la soggettività dello studente; dall'altra l'*azienda*, intesa miticamente quale massimo modello di socialità collaborativa, l'esempio per eccellenza di comunità, al quale deve essere piegata l'intera organizzazione scolastica, nonché la metodologia della didattica. Posto in questo contesto, il concetto di "merito" si trasforma nel suo contrario, ovvero in teorizzazione della disuguaglianza.

L'ideologia del *capitale umano*, infatti, prevede che ciascuno investa sulle proprie doti, quelle però giudicate più utili per integrarsi con successo in un mercato del lavoro quanto mai competitivo, ma che promette gratificazione (identificata, in coerenza con lo scadimento dei valori proprio della nostra epoca, con un'alta posizione stipendiale). Ovvero il "merito" consentirebbe di poter occupare i piani alti della gerarchia sociale, convincendosi che ciò è avvenuto grazie alle proprie capacità; senza che il soggetto si domandi se tale pratica escludente – che parte dal presupposto di una sensibile disuguaglianza di fatto tra i percettori di reddito – sia o no giustificabile sul piano politico e sul piano etico, oltre che su quello economico. I contenuti d'istruzione auspicati, infatti, sempre meno universalistici, impediscono una valutazione di ordine sistemica, concentrandosi sulla logica del *problem solving*, che isola singoli problemi – evidentemente circoscritti, e funzionali alla logica della produzione- evitando di contestualizzarli e valutarne la legittimità.

Ma soprattutto, tale teoria del *merito* presuppone un mercato del lavoro che non promette affatto l'eguaglianza, in quanto caratterizzato da precarietà e da numerosi lavori di bassa qualifica. Per cui quanto promesso potrà essere raggiunto da pochi, in virtù delle capacità individuali di investire su se stessi; la scuola, dovendo favorire questo esercizio di valorizzazione di sé in un contesto competitivo, non potrebbe fare altro che preparare a un futuro di disuguaglianza, rispetto al quale vi saranno vincitori e sconfitti. E questi ultimi, piuttosto che porre in discussione un sistema ingiusto ed escludente, dovranno imputare a se stessi il mancato successo, proprio perché incapaci di valorizzare le proprie doti di partenza.

Dal punto di vista dell'emancipazione intellettuale dello studente, questa impostazione è esiziale. Ma è perfettamente in linea con l'interpretazione che della nuova dizione del Dicastero ha proposto lo stesso ministro in un'intervista. Se il *merito* sarà lo strumento più efficace per «valorizzare i talenti di ciascuno a scuola», allora ecco che l'*imprinting* da dare all'attività didattica sarà quello di «personalizzare l'offerta formativa». Un vecchio cavallo di battaglia della politica riformatrice, già nella ormai dimenticata riforma Moratti. Il problema però di quest'impostazione, che produce un dispositivo comunicativo capace di sedurre i genitori, magari incerti per alcune difficoltà incontrate a scuola dai loro figli, se ben conosciuto creerebbe preoccupazione; in quanto tale procedura individualizzante non è affatto concepita come un aiuto che tenga conto, nel momento in cui si attua, dei limiti di ciascuno, e lo aiuti ad acquisire quei contenuti di cultura considerati indispensabili per un'autentica emancipazione civile. In questo caso invece la preoccupazione non si risolve tanto nel tentativo di sollevare sul piano intellettuale una posizione di partenza pregiudicata da un contesto di appartenenza o da problematiche economiche obiettivamente penalizzanti, ma di far sì che l'individuo possa valorizzare alcune doti che già possiede, ritenute utili per inserirlo con efficacia nel mercato del lavoro. Un bloccare sostanzialmente la persona alle proprie posizioni di partenza. Che questa attenzione interessata all'individualità venga spacciata per inclusione fa parte della mistificazione linguistica con cui il neoliberismo, una delle ideologie maggiormente individualistiche e differenzialistiche che si possano immaginare, vuol legittimarsi sulla base di un'esigenza universalistica.

In un primo tempo il neo ministro sembrava avere declinato il principio del merito unicamente a misura dello studente. Ha però in seguito precisato che lo stesso criterio deve essere riferito anche ai docenti, per valorizzare il prestigio sociale, evidentemente in declino, della loro professionalità. Difficile dire quali siano le priorità; probabilmente le due direzioni devono agire, per realizzare compiutamente il disegno della scuola-azienda, in modo parallelo. D'altra parte, i criteri di "merito" con cui giudicare gli studenti, per ovvi motivi, non potrebbero più essere di esclusiva spettanza dei docenti, ma si prestano molto di più – soprattutto se riferiti a parametri economicistici – ad essere rilevati da procedure standardizzate. Verrebbe del resto meno l'esigenza di una valutazione uniforme su contenuti comuni, ridotti al minimo; e, per svolgere questa funzione, sarebbe sufficiente l'INVALSI. Non pensiamo sia atteggiamento pregiudiziale quello di credere che si voglia compiere un ulteriore passo verso l'assolutizzazione di questo ente quale responsabile della valutazione, esautorando i docenti di questa delicata funzione della loro professione.

Dall'altra l'idea di "merito", riferita ai docenti, è funzionale a realizzare il loro "disciplinamento". Se gli obiettivi didattici di ogni istituto vengono decisi dalla "comunità educante" (come senza pudore viene definita la subordinazione della scuola all'interesse di soggetti esterni, dominanti sul piano economico, che ne condizionano il progetto didattico), è chiaro che la deontologia docente, in nome dell'interesse superiore della futura occupabilità dello studente, dovrà adeguarsi alle nuove direttive, applicandole, senza pensare di poter avere margini di manovra, quanto meno nella decisione dei contenuti da trasmettere e dei metodi da utilizzare. Bisogna evitare che il docente si consideri un «solista della didattica», espressione sprezzante con cui, in un documento ministeriale di alcuni anni fa, si tendeva a squalificare la libertà d'insegnamento.

A sostegno di questa linea politica vengono in soccorso le più accreditate (dal ministero, ovviamente) teorie pedagogiche, in base alle quali sarebbe in qualche modo inevitabile adeguarsi a un'unica metodologia didattica, incentrata sui processi di apprendimento e sull'acquisizione di competenze. Una "tecnocrazia pedagogica" già individuata come responsabile di una scuola della disuguaglianza da Bourdieu e Passeron in un fondamentale studio degli anni Sessanta (*I Delfini*); e, in tempi recentissimi, da Cristian Laval e Francis Vergne (*Éducation Démocratique*). Oltre a essere stata fortemente contestata nei suoi fondamenti teorici dalle autorevoli riflessioni di Gert Biesta.

In fondo nulla di nuovo, ma il perseguire una politica di controllo dell'attività docente in atto da anni; con la motivazione che ormai l'esercizio della libertà d'insegnamento verrebbe vincolato da una prassi sostanzialmente deterministica, dove i risultati formativi sarebbero l'effetto garantito (i "risultati attesi") di una procedura uniforme che l'insegnante, "operatore" e "facilitatore", dovrebbe derivare dai corsi di formazione gestiti proprio dai teorici dello «scientismo pedagogico» (Laval, Vergne). Questa impostazione giustificerebbe, come auspicato un po' da tutti i documenti ministeriali degli ultimi anni, la creazione di una struttura gerarchica nelle scuole, che superi il carattere democratico degli attuali organi collegiali, e individui criteri certi di disciplinamento.

Il *merito* dei docenti si configurerebbe dunque come accettazione incondizionata di tale nuova prassi pedagogica. Negli ultimi tempi, non a caso, l'Associazione Nazionale Presidi è tornata a richiedere, in modo ossessivo, il ripristino della *chiamata diretta*, ovvero il diritto dei Dirigenti a scegliere i propri docenti. In questo caso il "merito" si ridurrebbe all'assunzione, da parte loro, di quei docenti disponibili al rispetto assoluto dei paradigmi sopra richiamati; analoga funzione assegnata ai documenti che descrivono l'indirizzo didattico di ogni istituto (PTOF, RAV, Rendicontazione sociale), alcuni dei quali, è bene ricordarlo, non sono soggetti all'approvazione del Collegio dei docenti.

Se si considerano con sguardo disincantato alcuni tra i testi pubblicati dall'ANP (in ultimo quello intitolato *La scuola che vogliamo*), non possiamo che constatare la povertà argomentativa, epistemologica, teorica e pratica, nonché linguistica, di quanto vi viene sostenuto, mascherata da un procedere argomentativo arrogante, che scambia l'autorità ricoperta dal punto di vista gerarchico come un prova della superiorità della propria posizione intellettuale. Una esemplare interpretazione del "merito" in coerenza con la mentalità neoliberista, cioè un tentativo a posteriori di legittimare posizioni di potere acquisito, facendo credere che corrispondono a verifiche di efficienza.

Se i docenti ne escono particolarmente mortificati da una simile impostazione, per gli studenti un percorso d'istruzione come quello sopra descritto non può che prefigurare per loro un futuro di scarse opportunità emancipative, da tutti i punti di vista, confermando una deriva sociale che vede le giovani generazioni particolarmente penalizzate. Nei confronti delle quali ci si pone con un atteggiamento esclusivamente strumentale, risorsa utile per riprodurre un processo continuo di un'accumulazione, dal quale pochi di loro potranno trarre vantaggio.



NOTIZIARIO

Educazione di qualità, una sfida globale. La Carta sull'educazione di qualità in risposta all'emergenza educativa di Fondazione Reggio Children

a cura di, Faustino Rizzo

Phd student / University of Modena and Reggio Emilia Department of Education and Human Sciences /faustino.rizzo@unimore.it

Quality education, a global challenge. The Charter on Quality Education in Response to the educational emergency by Reggio Children's Foundation

“Bambini e bambine sono cittadine e cittadini, portatrici e portatori di diritti fin dalla nascita.” È l'esordio della Carta “Educazione di qualità, una sfida globale” presentata il 7 novembre 2022 presso il Centro Internazionale Loris Malaguzzi a Reggio Emilia. Una Carta dei Valori, un manifesto politico e culturale stilato da Fondazione Reggio Children (FRC) in risposta alla sempre più forte ed evidente emergenza educativa.

Un segno che a partire dall'esperienza di FRC nelle azioni di contrasto alla povertà educativa e di promozione di un'educazione di qualità, fondata sui diritti delle bambine e dei bambini, sul riconoscimento della loro unicità, ribadisce l'impegno per la costruzione di servizi educativi sempre più qualificati.

La Carta, costruita a partire dall'esperienza dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia di Reggio Emilia e delle città che si sono ispirate alla filosofia educativa reggiana, afferma il ruolo centrale dell'educazione di qualità non solo 0-6, ma 0-99 anni, come risposta alla grande sfida globale del cambiamento e delle emergenze che siamo chiamati ad affrontare. L'intento è di mettersi in ascolto e in dialogo per mettere in azione processi fondati sul “diritto a un'educazione di qualità fin dalla nascita”.

L'evento, moderato da Davide Nitrosi, vicedirettore del QN-Quotidiano nazionale, ha coinvolto la Città di Reggio Emilia e ha visto la partecipazione di Livio Gigliuto, vicepresidente di Istituto Piepoli; James Heckman, premio Nobel Economia e Membro Comitato Scientifico Fondazione Reggio Children; Harold Göthson, Membro del CDA di Fondazione Reggio Children; Romano Sassatelli, Presidente della Fondazione Manodori; Filippo Rodriguez, Consigliere delegato di Enel Cuore Onlu; del senatore Graziano Delrio, Membro del Comitato Scientifico di Fondazione Reggio Children; Arianna Saulini, Advocacy Manager Italia – Europa Save the Children Italia.

Bisogna riconoscere all'infanzia il ruolo essenziale nella nostra esistenza – ha affermato Carla Rinaldi, Presidente di FRC, presentando la Carta – e guardare all'infanzia come soggetto politico, sociale ed economico da cui ripartire per rispondere alle molteplici sfide che emergono dal cambiamento globale e ricercare una nuova strada del possibile.

A partire dall'immagine guida del Reggio Emilia Approach, ovvero di un bambino e di una bambina competenti e impegnati a sviluppare una relazione con il mondo fin dalla nascita, la Carta indica una visione della Scuola, dei genitori e delle famiglie, della comunità.

Una scuola intesa come cuore della comunità civile e della democrazia, luogo dell'incontro, della scoperta, della cura, in cui iniziando dai bambini e dalle bambine la comunità cresce e si rigenera di continuo. Una scuola fragile, ma resiliente, come ha dimostrato la pandemia, capace di andare oltre i propri confini per farsi laboratorio collaborativo di cittadinanza democratica.

La Carta ribadisce il valore della partecipazione della famiglia, elemento irrinunciabile per l'identità dell'esperienza educativa reggiana, un diritto dei bambini oltre che dei genitori. Ai genitori e alle famiglie è riconosciuto il ruolo di protagonisti dell'esperienza educativa, bisogna quindi offrire loro il giusto sostegno per accompagnarli e supportandoli nello sviluppo di una genitorialità positiva, capace di accogliere la meraviglia dell'infanzia, di riconoscerne il valore e l'unicità.

Alla comunità, luogo dell'esercizio democratico dei diritti e dei doveri, è affidata la responsabilità della cura, ovvero dell'aver cura dei propri componenti. Ispirata all'esperienza reggiana, in cui dall'interpretazione che Loris Malaguzzi ha dato all'attivismo delle cittadine e dei cittadini si è sviluppata una comunità che mette i bambini al centro, la Carta promuove la visione di una comunità educante, una comunità etica, una comunità resiliente.

Una comunità che mettendo al centro i più fragili, a partire dai bambini, dalle bambine e dai loro diritti, assuma un ruolo decisivo nell'educazione di qualità e nel contrasto alla povertà educativa. Una comunità in cui, attraverso la relazione e il dialogo tra le culture e le persone che si incontrano, per custodire l'esistente e creare nuovi spazi comuni, emergano risposte concrete alla povertà educativa, alla mancanza di cura; dunque, una comunità in cui ciascuno senta nella responsabilità dell'essere cittadino l'impegno ad essere educando ed educatore.

Ripartire dall'infanzia, come affermato da Carla Rinaldi: "Dall'importanza di costruire una cultura dell'infanzia che ricordi nei fatti e nei progetti l'unicità, la bellezza che non si ripeterà mai più di ogni bambino. Ripartire dalla capacità di meravigliarsi dei bambini e delle bambine, dalla capacità di cercare sempre cose nuove, dal loro essere portatori e portatrici di diritti" è la richiesta e l'impegno di cui si fa portavoce Fondazione Reggio Children con la Carta "Educazione di Qualità, una sfida globale".

Una Carta che da Reggio Emilia si apre alle sfide globali facendosi portatrice di un messaggio e di un invito alla costruzione di reti e obiettivi condivisi per la realizzazione di azioni comuni volte al superamento delle molte crisi del nostro tempo.



Recensioni

EMANUELE BALDUZZI (a cura di)
La sfida educativa della *Laudato si'* e l'educazione del carattere
Studium, Roma 2021, pp. 160

Il libro curato da Emanuele Balduzzi *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere*, pubblicato nel 2021 da Studium Edizioni, si inserisce in una cornice di senso eminentemente trasformativa, che semina una rinnovata generatività pedagogica nel cuore pulsante dell'Enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco, ovvero nella prospettiva feconda, e per molti versi profondamente rivoluzionaria, dell'ecologia integrale.

Tale innervazione vivifica il tessuto identitario della *Laudato si'*, sottolineandone la natura strutturalmente educativa, ma secondo una chiave di lettura originale e distintivadistintiva. L'inesauribile anima pedagogico-educativa dell'Enciclica si focalizza in questo libro in una sfida che, in modo indissolubile, connette ecologia ed antropologia: infatti, affinché l'ecologia possa ontologicamente strutturarsi, è necessario il costituirsi di un uomo nuovo e rigenerato; di un'umanità intimamente trasformata. Affinché l'ecologia possa esistere e profilarsi integralmente, l'antropologia dev'essere interpellata altrettanto integralmente, fiorendo in un dinamismo peculiare: l'educazione del carattere. È questo il nucleo fondativo della riflessione contenuta in quest'opera: educare il carattere di ciascuna persona, laddove per "carattere" s'intende il profilo identitario unico di ciascun individuo, imprescindibilmente connotato da intenzionalità, e con "educare" si fa riferimento all'azione non solo di cambiare in termini di promotivo miglioramento, ma ad un'autentica conversione trasfigurativa dalle radici profonde, recondite, magistralmente espressa dal termine greco *metanoia*.

È in tale orizzonte semantico che emerge la dimensione fondamentale che connota la pedagogia, e che viene sublimata nell'Enciclica: la libertà.

L'educazione del carattere proposta da Balduzzi, infatti, si profila intrinsecamente in questo concetto fondativo, nella misura in cui il carattere è connesso in maniera inaggirabile all'intenzionalità: l'essere umano è eticamente interpellato – non obbligato- a costruire, sviluppare, edificare il proprio profilo identitario. Ciò significa che egli, in prima persona, in modo non delegabile, è responsabile di chi vuole essere e di chi diventerà, dispiegandosi nel compito umanizzante espresso da Giuseppe Mari del «farsi libero». È la personale, unica, irripetibile presa di posizione riguardo al "chi sono io" e al "chi sono io con il mondo", in una prospettiva che, in virtù delle disposizionali fragilità e manchevolezza dell'uomo, e dunque delle sue infinite possibilità d'essere in termini di perfettibilità esistenziale, è aperta all'ulteriorità. Ad un orizzonte non predeterminabile, ma da scegliere e, con impegno, formare costantemente.

La libertà è un nucleo ricorrente e fondante negli scritti di Balduzzi (si vedano ad esempio *Sono io il custode di mio fratello. Emozioni e affetti nella scuola vissuta come comunità educativa*, pubblicato per Vita e pensiero nel 2018, o *Narrazione educativa e generatività del perdono*. Mimesis, 2016), coerentemente con uno sguardo pedagogico-transdisciplinare che intende l'essere umano caratterizzato da progettualità, in-

tenzionalità, dignità inviolabile, per cui, assumendo il punto di vista di Robert Spaemann in *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”* (Laterza, 2007), l'uomo «non può essere inteso come conseguenza causale di un suo predicato, o della totalità dei suoi predicati. Ciò che egli può sempre essere, lo è in modo da non determinare *chi* egli sia». Posizione in consonanza con la prospettiva di Emmanuel Mounier, di cui Balduzzi in questo libro cita: «[...]il mio carattere non è ciò che io sono [...]. È la forma d'un movimento diretto verso un avvenire spinto verso un miglior-essere. È ciò che posso essere più di quanto sono».

L'educazione del carattere si sviluppa dunque in un dinamismo convergente ed ascensionale al contempo, che, custodendo uno sguardo di complessità ed unitarietà pedagogico-esistenziale, trasforma, trasfigura l'uomo; lo rende, intimamente ed integralmente, nuovo.

È in questo infinito spazio del divenire «essere di più», per utilizzare una terminologia di matrice freudiana, che l'autore salda un ulteriore passaggio fondamentale, in contiguità profonda con *Laudato si'*: la pratica dell'*arethè*, della virtù, per cui alla libertà si accosta la responsabilità, per cui alla dignità umana inviolabile si accompagna la coscienza pratico-esperienziale di ciascuno di tracciare concrete impronte di valore. Di donarsi per una vita buona.

Traspare dunque al lettore l'anima della grande sfida che connette il cuore educativo dell'Enciclica con l'educazione del carattere: la scelta etica non solo di esistere, ma di vivere in modo virtuoso e sempre rinnovato. Di esser-ci, asserirebbe forse Martin Heidegger, sottolineando l'immanenza dell'umano nel qui ed ora, ma in un'ottica di progettualità trascendente di essere in divenire: l'azione virtuosa non si può esprimere semplicemente in un “fare”, ma in uno stile di vita, in una prassi intrinseca ad una “presenza presente”, impegnata e consapevole dell'essere nel mondo e *con* il mondo (ethos) in qualità di soggetti liberi, unici, responsabili.

Balduzzi custodisce uno sguardo pedagogico esperto, aperto e di ampio respiro; oltre allo spessore dei contenuti trattati, vi è altresì l'accurata valorizzazione di una dimensione fondamentale dell'educazione, che dota di ulteriore profondità la sfida educativa proposta in quest'opera: la portata dialogica.

Il libro, infatti, raccoglie le posizioni di autori diversi e di rilievo internazionale: strutturalmente articolato in due sezioni d'indagine, l'una relativa alle prospettive di ricerca e l'altra, pragmatica, concernente gli ambiti di azione, il saggio pone in relazione voci, idee, orizzonti di scoperta ed esperienza originali, tessendo una trama peculiarmente generativa.

Dopo il capitolo iniziale in cui Balduzzi profila le radici di senso intercorrenti tra *Laudato si'* ed educazione del carattere, temi trasversali dell'opera nel suo complesso, la dissertazione prosegue con tre panoramiche ermeneutiche dell'ecologia integrale. Aurora Bernal offre una puntuale ricognizione sull'importanza attuale dell'educazione del carattere, prospettando le ricerche in atto, le criticità, le potenzialità, la complessità del tema preso in esame, e, al contempo, asserendo la sua rilevanza nella fioritura di uno sviluppo sostenibile e nella maturazione *long life* della persona. In particolare, l'autrice fa rientrare l'educazione del carattere nel più ampio sfondo semantico dell'educazione morale: quest'ultima, infatti, ha il fine di promuovere il nucleo stesso della pedagogia e dell'azione educativa, in termini di autonomia, libertà, autodeterminazione. Di estrazione eminentemente filosofica si presenta, invece, il contributo di Marco Emilio, atto ad esplorare tensioni di difficile risoluzione sullo sfondo contestuale della crisi climatica. La chiave di lettura problematizza l'educazione del carattere e l'etica delle virtù in una prospettiva di rinnovamento e riparazione della saggezza collettiva, di riscoperta della casa e del destino comuni, in cui le scelte individuali non possono essere disgiunte da quelle comunitarie.

Ed ecco, in contiguità con il riguardo verso lo spazio del Noi, inserirsi la custodia degli spazi da abitare, attraverso la riflessione di Marisa Musaio. Le città, sullo sfondo di un mondo inteso come cantiere globale, sono interpretate nel loro significato più profondo, non solo fisico, ma anche antropologico, narrativo, esistenziale: attraverso la cura, è possibile costruire luoghi di incontro autentico, approdando ad una rigenerazione delle periferie come centro di prossimità e di rielaborazione educativa.

Tali prospettive zetetiche schiudono al lettore spiragli di trasformazione possibile e profonda. In particolare, si coglie la necessità non più procrastinabile di intraprendere percorsi di riparazione generativa verso il senso di un noi comunitario, oggi inaridito all'interno di una società che, come sostiene Byung-Chul Han, annega nell'individualismo narcisistico e consumistico, fino ad eliminare ogni forma di alterità. Senza legami saldi, senza l'evasione, di cui scrive Emmanuel Lévinas, (*Dell'evasione*, Elitropia, 1983) capace di schiodarci dalla cecità di una coscienza solipsistica che non si preoccupa, ma si occupa solo dell'oggi e

del Sé, non è possibile innescare la *metanoia* e diventare protagonisti di trasformazioni ecologiche ed antropologiche integrali e virtuose.

La priorità che si evince da queste pagine è l'inevitabilità di ri-costruire la qualità delle relazioni umane con se stessi, con gli altri, con il mondo. Si tratta forse di riscoprire la nostra originaria creaturalità, accrescendo l'intima consapevolezza di essere parte e non di possedere; di essere-con e non di essere-per; di essere prossimi in virtù della fratellanza, e non competitor in nome del successo autocompiacente e spersonalizzante. Si tratta forse, seguendo il pensiero buberiano (*Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, 1993), di elevare il rapporto con gli altri da "io-esso" a "io-tu", sradicando una prospettiva rafferma di oggettivazione per assumere coraggiosamente una posizione umanizzante, restituendo dignità, cura e valore ai legami.

Coerentemente con la natura circolare della pedagogia nel suo sistemico susseguirsi di teoria-prassi-teoria, dalla prima sezione dedicata alla definizione di riflessioni ed orizzonti di ricerca, si passa alla seconda parte del libro, che apre panorami d'azione, entro la cornice trasversale della connessione tra educazione del carattere e *Laudato si'*.

Il contesto scolastico, spazio relazionale privilegiato, funge da comune denominatore dei contributi raccolti, a partire dalla proposta di Carmen Martínez Conde e Josu Ahedo, che presentano un'idea di scuola solidale incarnante valori nodali dell'Enciclica, come la prossimità, la condivisione, la generosità, l'uguaglianza. Balduzzi prosegue il discorso, prospettando occasioni per rendere tangibile e autentica l'ecologia integrale anche attraverso l'insegnamento obbligatorio di educazione civica nelle scuole, vagliando potenzialità ed eventuali criticità.

Il lavoro di Elena Arbués, di ampio respiro internazionale, concerne il civismo ecologico presso l'università, recuperando il suo valore dialogico, responsabilizzante e conoscitivo, e riportando in luce la sua identità trasformativa, soprattutto nell'ambito di stile di vita e cittadinanza.

Infine, Enrico Miatto si concentra sulla pratica (sempre in ambito universitario) del *Service Learning*: numerosi sono i nodi semantici che connettono *Laudato si'* con questa pratica educativa, valorizzando in particolare la transdisciplinarietà, la partecipazione attiva, la metodologia dialogica, l'etica della cura. Ma, soprattutto, il *Service Learning* si connota per l'eccedenza, rispondendo all'appello di Papa Francesco di costruire ponti, aprire finestre sul mondo, essere testimoni "in uscita".

In questo libro emerge con forza un accurato ed originale lavoro di scavatura dialettica, che porta il lettore a immergersi in un terreno fertile e generativo di riflessioni, fino a sentire e sfiorare profonde radici di senso. Esse raccontano la determinazione ad assumere uno sguardo complesso su di un mondo in cui «tutto è connesso»; a proteggere la cura per la qualità di ogni relazione; a coltivare il coraggio di vivere pienamente il significato di *ex-ducere*, non solo "tirando fuori" quel meglio inesauribile che testimonia la perfettibilità umana, ma anche svuotandosi della pienezza di sé, dell'egoismo che, subdolamente, cela la bellezza dell'Altro, e zittisce la speranza, la creatività e l'azione in nome dell'illusione.

[di Maria Valentini]

IRENE BIEMMI e EMILIANO MACINAI (a cura di)
I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica.
Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla CRC
 FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 175

Il 2019 ha segnato i trent'anni dell'approvazione della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC), tappa storica che ha marcato un punto di svolta nella costruzione dell'immaginario culturale relativo all'infanzia riconoscendo i bambini e le bambine come soggetti attivi e portatori di diritti. Come spesso accade gli anniversari che ricordano eventi particolarmente significativi si presentano come importanti opportunità per riflettere sull'effettività dei mutamenti celebrati e sulla loro contestualizzazione nel tempo odierno. Il volume curato da Emiliano Macinai e Irene Biemmi si pone all'interno di tale prospettiva riflessiva, emerge infatti come risultato del confronto avvenuto durante la prima edizione del Corso Universitario Multidisciplinare di Educazione ai Diritti (CUMED), organizzato dal Comitato Italiano per l'UNICEF e dall'Università degli studi di Firenze. Il libro, suddiviso in due parti, è un utile strumento per educatori, insegnanti e per coloro che sono impegnati quotidianamente nella costruzione di una relazione educativa con bambini e bambine, ma è anche rivolto a chi è interessato al tema dei diritti dell'infanzia e voglia avvicinarsi ad una loro lettura in chiave pedagogica. La prima parte del volume, composta da cinque saggi, costituisce la premessa teorica che inquadra il tema dei diritti dell'infanzia nell'ottica pedagogica e fornisce la cornice giuridica di riferimento della CRC, offrendo al lettore l'orientamento necessario alla lettura degli approfondimenti proposti nella seconda parte del libro.

Il saggio in apertura, scritto da Emiliano Macinai, ripositiona in prospettiva pedagogica il tema dei diritti nell'ambito delle relazioni umane e all'interno dei contesti sociali in cui i diritti fondamentali prendono "forma concreta" (p. 23). Il contributo di Alessandra Viviani si pone in continuità con lo scritto di Emiliano Macinai; lo sguardo della giurista si affianca in modo armonioso a quello del pedagogista nell'affrontare i principi cardine che sorreggono tutto l'impianto della Convenzione. Il *divieto di discriminazione* emerge nel corso del volume come il principio centrale attorno al quale ruota l'insieme dei diritti dell'infanzia. Entrambi gli autori sottolineano l'importanza di tale principio all'interno della CRC: esso viene infatti esteso e specificato nel documento finale "fino a comprendere la discriminazione per età" (p.25) a danno di bambini e bambine. Il *divieto di ogni forma di violenza* fa riferimento, perciò, come spiega Viviani, a tutte "quelle situazioni in cui lo squilibrio di potere fra adulto e minore prende il sopravvento sulla considerazione della pari dignità" (p. 40). Calare i diritti dell'infanzia nelle relazioni umane significa perciò essere consapevoli dell'asimmetria che caratterizza la relazione tra adulti e bambini e implica, secondo Macinai, l'assunzione di una determinata postura relazionale da parte dell'adulto che vede nello *sforzo* teso al "pieno riconoscimento della dignità umana" (p. 28) dei bambini e nella *responsabilità* di "esercitare ruoli e funzioni adulte" (p.28) su un piano di parità, gli assi portanti della relazione educativa. Serve perciò, come afferma Viviani, un cambio di prospettiva culturale che riconosca i bambini e le bambine come soggetti attivi e validi interlocutori, sganciando l'immagine di infanzia dai concetti di inferiorità e debolezza con lo scopo di realizzare il *migliore interesse di bambini e bambine*, ossia l'implementazione di "previsioni legislative e prassi amministrative e giudiziarie che, a livello nazionale, siano realmente *child oriented*" (p.37). Angela Muschitiello, Giudice Onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Bari, afferma con forza la necessità di calare la teoria pedagogica nell'ambito del diritto minorile con lo scopo di promuovere azioni di tutela che nascano dal coinvolgimento diretto dei destinatari e che promuovano pratiche di *cura educativa* in grado di accompagnare bambini e ragazzi nel difficile percorso di crescita e costruzione nel futuro. Il *diritto all'ascolto* risulta così rilevante ai fini di garantire ai bambini e alle bambine, privi di una piena autonomia giuridica, la possibilità di poter esprimere in ogni circostanza la propria opinione e volontà, ossia di poter partecipare attivamente, di agire, all'interno del contesto sociale di riferimento. La capacità d'azione di bambini e bambine viene ricontestualizzata da Elisabetta Biffi all'interno della dimensione relazionale introdotta in precedenza da Macinai. L'antinomia vulnerabilità/capacità, che non di rado limita la piena realizzazione dei diritti di partecipazione delle persone minori di 18 anni, trova così un nuovo equilibrio. L'autrice, ragionando in termini di interdipendenza, propone una "sorta di *agency relazionale* intesa come capacità di scelta ed azione che va ricondotta dentro la relazione, fra bambina/o, adulto

e contesto” (p. 50), un’agency che evolve e si trasforma seguendo il percorso di crescita dei soggetti stessi. Come scrive Sara Guirado nel contributo che chiude la prima parte del volume, i diritti di partecipazione di bambini e ragazzi possono incontrare l’opportunità di una loro concreta realizzazione all’interno di una *pedagogia dell’ascolto*, orientata alla comprensione della *cultura dell’infanzia* e alla messa in opera di interventi che promuovano l’agentività di bambini e adolescenti.

Nella seconda parte del volume i contributi offerti interrogano uno degli assi portanti del testo della Convenzione, il principio di non-discriminazione, a partire dalle “condizioni concrete di vita” (p.51) dei bambini e dei giovani. Come sottolineano Emiliano Macinai ed Irene Biemmi nella prefazione del volume, il principio di non-discriminazione richiama la necessità di adottare una chiave di lettura multidimensionale che, a partire dall’approccio intersezionale¹ (Crenshaw, 1989), permette di comprendere come la categoria dell’età si intreccia con una molteplicità di altre categorie sociali, come l’etnia e il genere, nella produzione delle disuguaglianze sociali e dei processi di marginalizzazione di bambini e ragazzi. Il *diritto all’istruzione* e la necessità di ripensare la scuola come contesto sensibile ai temi di genere appaiono i punti cardine dei contributi di Irene Biemmi e Silvia Leonelli. Biemmi compie un’analisi parallela dei principi enunciati nella CRC e dalla CEDAW (Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women), riconoscendo nel diritto all’istruzione lo strumento principe per promuovere l’uguaglianza di genere e l’empowerment femminile, ma anche per giungere alla piena realizzazione dei diritti dell’infanzia. Leonelli rintraccia invece nella pratica di una *educazione di genere* l’opportunità per ragazze e ragazzi di acquisire una maggiore consapevolezza rispetto le rappresentazioni e gli “stereotipi sessisti presenti nei loro contesti di vita e di esperienza” (p. 99), condizione necessaria alla crescita di un pensiero critico che permette l’esercizio dei *diritti di autodeterminazione*, intesi come *diritti di scelta*. Le voci di Tiziana Chiappelli e di Erika Bernacchi affrontano il tema della *rappresentanza* e del diritto di partecipazione di ragazze e ragazzi appartenenti a famiglie con background migratorio. Il mancato riconoscimento della cittadinanza italiana risulta essere il principale ostacolo alla completa realizzazione dei diritti fondamentali di questi giovani e viene individuato dai ragazzi stessi come ciò che “fa loro sentire che non sono italiani come i propri compagni” (p. 121). Nel corso della ricerca sul campo condotta dalle due autrici, la scuola viene identificata dai giovani come “luogo privilegiato per lavorare sull’inclusione sociale” (p.120) ed emerge la necessità di un pensiero riflessivo che permetta di conferire un grado di apertura maggiore all’agire educativo proposto in tale contesto. Il contributo di Luca Bravi si pone in continuità con il capitolo precedente in quanto riflette sull’esperienza di infanzia dei bambini e delle bambine nelle comunità rom presenti in Italia. Ripercorrendo con un approccio storico le politiche di inclusione sociale e educativa a loro rivolte, l’autore sottolinea come esse siano state fino ad ora fallimentari perché elaborate sulla base di pregiudizi e stereotipi non ancora decostruiti. Infine, Alessandra Gigli offre una panoramica dei possibili rischi di violazione dei diritti dell’infanzia nei contesti famigliari contemporanei e propone un approccio pedagogico per le famiglie che permetta di elaborare strategie educative capaci di porre al centro il benessere di bambini e bambine e il rispetto, in primo luogo, del loro *diritto all’infanzia*.

Dall’insieme dei contributi raccolti nel volume appare chiaro l’apporto che le scienze dell’educazione, in dialogo con le altre discipline, possono dare alla concretizzazione dei diritti dell’infanzia enunciati nella Convenzione. Appare infine evidente come sia cruciale, allo scopo di ottenere questa realizzazione, partire dai principi della CRC per orientare l’agire educativo all’interno dei contesti di vita di bambini e ragazzi e per attuare un ripensamento delle politiche sociali rivolte all’infanzia.

[di Francesca Pilotto]

1 Crenshaw Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), pp. 139-167.

PAOLA MILANI

Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali

Erickson, Trento, 2022, pp. 119

I dati più recenti relativi alla situazione economica delle famiglie italiane ci parlano di un Paese che, dopo la prima fase pandemica, sta faticosamente contenendo l'impoverimento. Secondo l'ultimo report *La povertà in Italia* pubblicato da ISTAT nel giugno 2022, il numero delle famiglie che ricadono sotto la soglia di povertà assoluta tra il 2020 e il 2021 è leggermente diminuito (da oltre 2 milioni a 1,9 milioni), tuttavia per i nuclei più numerosi il rischio di scivolare in condizioni di povertà aumenta significativamente. Il disagio è infatti più marcato per le famiglie con figli, per le quali l'incidenza passa dall'8,1% delle famiglie con un solo figlio al 22,8% di quelle che ne hanno da tre in su. E i bambini in condizione di povertà assoluta sono 1,4 milioni, in aumento rispetto ai 1,3 milioni del 2020.

È a partire da questi numeri che il testo di Paola Milani muove i suoi passi, con un'attenzione particolare – esplicitata fin dal titolo – alle possibilità di sviluppo che la nostra società garantisce (o non garantisce) ai bambini. L'obiettivo è non solo di portare alla luce dati e concetti, ma suggerire indicazioni e strategie per comprendere «come e perché si ferma l'ascensore sociale e cosa si può fare per farlo ripartire» (p. 15). Entrano perciò in gioco, oltre alle più recenti evidenze nel campo pedagogico, le *policy* e le misure di contrasto alla povertà e di promozione di una genitorialità positiva, che l'autrice introduce e argomenta.

Nella consapevolezza che le disuguaglianze sociali non si trasmettono per via ereditaria bensì ambientale e che «il *parenting*, il modo in cui le figure genitoriali esercitano la funzione genitoriale, ha effetti pervasivi e duraturi sullo sviluppo umano e che la povertà impatta in maniera evidente e negativa sullo stesso sviluppo» (p. 9), *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera* propone un originale percorso che dai numeri e dai fatti conduce alle storie di vita di cinque bambini per poi concentrarsi sulle sfide e le opportunità da cogliere per assicurare a quei bambini e alle loro famiglie un *welfare* equo ed efficiente, un ecosistema dei servizi competenti e di qualità e un contesto sociale, anche informale, caratterizzato da relazioni generative e solidali.

Il volume, infatti, inizia con una lucida disamina dello “stato di salute” del nostro Paese dal punto di vista demografico, sociale ed economico, focalizzandosi sui dati che testimoniano le ancora profonde disuguaglianze territoriali in termini di dotazioni di servizi essenziali a beneficio delle famiglie e dei bambini e sottolineando come la pandemia Covid-19 abbia amplificato tali criticità, tanto nell'accesso ai servizi stessi quanto nella loro frammentarietà e incapacità di rispondere ai bisogni delle fasce più fragili della nostra società.

In questa sezione trova spazio anche un approfondito inquadramento della nozione di vulnerabilità, utile a ricordarci che l'essere vulnerabili non è una caratteristica dei singoli individui, ma una «possibile risultante delle interazioni dinamiche fra individui e contesti sociali, una condizione sociale multidimensionale e complessa che include e genera aversità sociali (es. la povertà, la violenza giovanile), familiari (es. la violenza familiare, le rotture e i conflitti), emotive, cognitive [...] che mettono i bambini e i giovani a rischio di sviluppare gravi problemi psicosociali che impediscono loro di raggiungere il pieno potenziale di sviluppo» (p. 32).

Intesa in senso ecologico e ontologico la vulnerabilità assume quindi un carattere universale, che può riguardare tutti, pur se con differenti intensità e ciò che il testo promuove è uno sguardo (dei servizi, dei professionisti, della collettività) attento a cogliere le tante e diversificate sfumature che rendono precarie e diseguali le esistenze, per costruire insieme, famiglie e istituzioni, le risposte più adeguate ai bisogni di sviluppo dei bambini. È questa, in estrema sintesi, l'azione – di sistema, di formazione, di ricerca e di innovazione – che da oltre un decennio il programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione) propone agli ambiti territoriali sociali di tutta Italia e di cui l'autrice, coordinatrice scientifica nazionale, espone nel volume alcuni dei risultati raggiunti e le motivazioni che lo rendono uno degli esempi più efficaci di *implementation science* applicato alle pratiche di intervento e accompagnamento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità.

L'esperienza di P.I.P.P.I., finanziata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ha portato alla definizione delle Linee di indirizzo *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, frutto di un lavoro collegiale e interistituzionale. Da allora, il programma è inserito stabilmente nel Fondo nazionale

per le politiche sociali. Con l'approvazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), inoltre, P.I.P.P.I. è riconosciuto come intervento finanziabile per tutti gli ambiti territoriali sociali del Paese. Infine, nel Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, P.I.P.P.I. è indicato fra i nuovi Livelli essenziali delle prestazioni in ambito sociale (LEPS), rendendo la sua implementazione una sfida fondamentale per tutti i servizi.

Da questa ampia panoramica di carattere macro Paola Milani ci conduce al micro e, quindi, alle voci e alle storie di cinque bambini le cui vite sono impattate in diversa misura da molteplici forme di vulnerabilità e negligenza. Ginevra Lavinia, Denis, Ilaria, José e Maria sono l'espressione vivida e attuale non solo delle disuguaglianze che affliggono il nostro Paese, ma anche delle mancate risposte genitoriali ai bisogni dei bambini: cinque bambini, cinque contesti territoriali differenti, cinque modi differenti di garantire loro ciò di cui necessitano. Le nove della sera diventano quindi quel momento, e quel luogo, in cui si riavvolge il nastro della giornata appena trascorsa e insieme, adulti e bambini, lasciano libero spazio ai pensieri, ma anche alle preoccupazioni.

Sono cinque tasselli che si incastrano nel variegato mosaico delle famiglie italiane e che esemplificano con nitidezza le dinamiche genitoriali caratterizzate da trascuratezza, ipercura, negligenza o povertà educativa. Denis, Maria e gli altri bambini ci accompagnano così nelle loro stanze e, attraverso queste, nelle loro vite, con tutte le loro debolezze e tutte le loro risorse, mettendo in evidenza l'imprescindibilità delle relazioni sociali di supporto informale come "motore" per l'interdipendenza capace di «generare ecosistemi, nuove nicchie ecologiche in cui i bambini possano co-costruire la loro crescita in ambienti benevoli e protettivi, dove la vulnerabilità sia considerata una condizione che accomuna, piuttosto che uno stigma che differenzia» (p. 51).

È grazie a questi frammenti di vita raccontati con il linguaggio semplice, ma puntuale dei bambini che riusciamo a vedere come il globale impatta sul locale e come i numeri riportati nella prima parte del testo si riflettono sulle esistenze delle famiglie. O, ancora, richiamando Urie Bronfenbrenner, come il macro e il meso sistema influiscano sensibilmente sul micro sistema del bambino.

Tuttavia, come anticipavamo, *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera* non si ferma né all'analisi delle problematiche né a quella delle cinque esemplificative storie: il percorso prosegue prendendo nuovamente in considerazione una scala più ampia, ovvero tratteggiando nove possibili indicazioni e strade da intraprendere e sulle quali investire, accomunate dal focus sulla prevenzione universale e selettiva per contrastare e, appunto, prevenire le disuguaglianze. Vi troviamo, pertanto, raccomandazioni utili a promuovere servizi sempre più vicini alle esigenze dei genitori e possibilmente sempre meno "ingessati", capaci cioè di un pensiero creativo e generativo per integrarsi proficuamente con la ricchezza e le risorse del tessuto sociale locale. E vi troviamo, anche, dei sintetici promemoria incentrati sulla rilevanza della formazione e del continuo aggiornamento degli operatori nelle professioni educative, sociali e scolastiche, nonché sul valore fondamentale della multidisciplinarietà e dello scambio di pratiche tra professionisti.

Nell'ultima parte del testo, infine, Paola Milani ci ricorda che mai come in questo periodo storico le possibilità per concretizzare le nove indicazioni menzionate sono alla portata dei nostri servizi territoriali. Le risorse messe a loro disposizione dal PNRR spostano, infatti, il discorso dal campo delle ipotesi a quello della realtà: si tratta di un'opportunità, forse irripetibile, per allineare il sistema di *welfare* italiano, in particolare quello rivolto alla prima infanzia e alla genitorialità, alle indicazioni e alle evidenze provenienti dalla ricerca e per fornire una cornice comune alle tante, spesso frammentate, misure e *policy*, tra cui il Reddito di Cittadinanza, tese al contrasto delle povertà e alla promozione dell'*empowerment* di individui e famiglie. Se non ora, quando?

[di Andrea Petrella]

PAOLO BONAFEDE
Conessioni e relazioni. Filosofia dell'educazione e socialità digitale
 Anicia, Roma 2021, pp. 256

Il titolo del saggio di Paolo Bonafede focalizza immediatamente le due parole chiave della trattazione: *connessioni e relazioni*, quasi in sintonia con l'abitudine a digitare i termini nella barra di ricerca di Google. Immersi nella globalizzazione digitale, il saggio si interroga sul rapporto che l'uomo ha instaurato con le tecnologie, per analizzare in quale modo la pervasività tecnologica nell'esistenza contemporanea vada a strutturare l'identità umana, in una prospettiva ontologica del *digito dunque sono*, che è il risultato della società reticolare perennemente connessa. Bonafede, sulla base delle riflessioni di Floridi, descrive il passaggio avvenuto nell'*infosfera*: dal mero utilizzo dei social e di Internet, quali strumenti irrinunciabili per potersi informare e partecipare alla vita sociale e professionale, tutti i devices digitali divengono ossatura di una umanità *always on*. Tale fotografia del mondo attuale, che l'autore espone con precisione, consolida la necessità di studiare e comprendere le ripercussioni pedagogiche che impattano sul sistema educativo formale e informale. Il testo integra quindi nelle sue pagine uno degli obiettivi della *Media Education*: progettare un sistema olistico, complesso e integrato di indicazioni, ambienti e programmi in un sano equilibrio formativo anche mediante la conoscenza delle potenzialità e dei pericoli dei dispositivi digitali.

Va da sé, dunque, che il digitale, inteso come spazio in cui ogni Io ha la possibilità di interfacciarsi con un Tu, apre le porte ad una socialità universale che merita un'attenzione pedagogica per la formazione umana, affinché possa esplicarsi in una dialogicità consapevole di *ciò che si è e di ciò che si è con l'altro* (P. Ricoeur) e pervenire a relazioni autentiche alle quali punta, tra l'altro, la recente introduzione dell'Educazione civica e alla cittadinanza nella scuola secondaria di secondo grado.

La tripartizione del saggio parte proprio da una chiara e puntuale ricostruzione di questa cornice di senso in cui viene presentata la nostra società digitalizzata: un contesto che cambia la nostra comprensione del mondo sulla base delle nuove coordinate né interamente virtuali né soltanto fisiche, che delineano la condizione permanentemente *onlife*. Segue una seconda parte che si incentra sul concetto di identità e delle sue espansioni relazionali nel contesto della contemporaneità fluida. Nella sua argomentazione Bonafede cita diversi filosofi che già si sono occupati dei meccanismi identitari, quali Maria Zambrano, che richiama l'indispensabile atteggiamento narrativo del processo di significazione, e Paul Ricoeur, che configura l'identità nella dialettica continua tra il sé e l'altro da sé in senso ontologico. Una studiosa con cui l'autore dialoga costantemente è Sherry Turkle, che trasferisce il problema dello sviluppo identitario nel contesto di Internet, e traccia una demarcazione tra web 1.0 e 2.0. Se nella prima fase del digitale ciascuno costruiva la propria identità anche in un senso liberatorio, terapeutico, idealizzato – quale quello delle bacheche, dei forum e dei blog – nello scenario del proprio vissuto narrativo condiviso sui social network, si evidenziano i rischi di disturbi della percezione di sé, di plasmare identità falsificate o egocentriche con effetti problematici nel percorso di crescita adolescenziale. Le distorsioni che il *personal branding* può generare, nel suo identificare ciò che sono con ciò che comunico, sono una nuova forma di alienazione che gli abitanti del Web vivono nella loro solitudine e talvolta nella loro depressione. Pertanto questi fattori di rischio chiamano in causa le pratiche di un'educazione dialogica, che rimetta al centro le capacità empatiche e l'ascolto attivo tipiche dei rapporti umani diretti, oggetto della terza parte del saggio.

Come sostiene G. Riva, nonostante i media digitali aumentino la quantità e la frequenza delle interazioni sociali, contemporaneamente la loro qualità diminuisce rendendoci più soli e talora depressi, motivo per cui la relazione quale struttura fondativa dell'essere umano si perde e si comunica per lo più in maniera a-sincrona. Pertanto la proposta finale di Bonafede è quella di fornire mezzi per ri-equilibrare la relazionalità umana, sbilanciata oggi verso le connessioni digitali, recuperando le forme essenziali dell'incontro e del dialogo. L'autore si propone di declinare i concetti alla base della relazione umana all'interno dei contesti digitali e per farlo trae ispirazione da maestri di umanità - quali Rosmini, Buber e Ducci - citati per la loro attenzione alla questione educativa nel contesto relazionale. Rosmini richiama il nucleo tematico della soggettività e della unicità e dignità di ogni persona e illumina il quadro relazionale con i principi etici del riconoscimento dell'altro e del rispetto reciproco: conseguentemente nella socialità digitale – che spesso strumentalizza volti, corpi, reazioni – si impone la necessità di non poter essere gettati immediatamente nel linguaggio algoritmico dei rapporti digitali, esposti a incontri di ogni genere, come purtroppo oggi

spesso avviene anche in età molto precoce. Buber pone la relazione tanto nella struttura duale Io - Tu, che richiede di caricarsi della responsabilità per l'altro, quanto nell'educazione del soggetto, chiamato a realizzarsi come essere autentico mettendo al centro la coppia. Ducci configura infine la relazione nell'interazione, nella inalienabile reciprocità e nell'impossibilità di oggettivizzazione dell'altro grazie ad una vicendevole responsabilità, che porta a riscoprire e rifondare un'educazione della parola, che nell'atto comunicativo sollecita a leggere con diniego lo scadere attuale delle comunicazioni immediate e frammentarie dell'interazione digitale. Partendo da queste feconde prospettive, Bonafede invita ad una prospettiva educativa centrata sul dialogo in uno spazio comunitario che non esclude il digitale, ma che gli conferisce nuova linfa, in un itinerario di composizione sempre in fieri di una comunità responsabile e capace di apertura all'altro.

Individuare con acume i problemi, come fa Bonafede, è il primo passo, trovare una o più risposte pedagogicamente costruttive, fondate e valide, all'altezza dei tempi, è un'impresa che oggi purtroppo rimane largamente inevasa. Se la didattica delle tecnologie digitali ha fatto grandi passi in avanti, senza una prospettiva pedagogica più ampia si rischia di eludere l'ampiezza e la gravità dei problemi che toccano i nativi digitali, tecnicamente abilissimi, ma spesso relazionalmente ed emotivamente più fragili. In questo senso il saggio di Bonafede dedica un'ampia parte a ricostruire il quadro della società digitalizzata contemporanea e a delineare orizzonti pedagogici di lavoro: chi scrive auspica che le ricerche presentino sempre più una *pars costruens* in chiave didattica. Il tempo formativo dell'incontro in cui ricalibrare la nostra umanità necessita infatti di un'educazione puntuale a una socialità nutrita di momenti di relazionalità autentica e di condivisione ed esige maggiori indicazioni che traducano gli indirizzi teoretici nella didattica della prassi quotidiana.

[di Mara Beltramolli]

