

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 13 n. 1

Gennaio-Giugno 2022

ISSNe 2284-015X

Giovani, istituzioni e territori

Young people, institutions and territories

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial -
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 13 n.1

Gennaio-Giugno 2022

Giovani, istituzioni e territori

Young people, institutions and territories

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate.

The issues of *Education Sciences and Society* offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovaca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy Issn 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd).

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0) *L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

I semestre 2022 – Finito di stampare: giugno 2022

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Giovani, istituzioni e territori Young people, institutions and territories

Sommario

Editoriale

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia,
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina e Paula Guerra* pag. 7
Giovani, istituzioni e territori

Editorial

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia,
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina and Paula Guerra* » 19
Young people, institutions and territories

Articoli

Orientare i giovani.
Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire
traiettorie formative sostenibili
Orienting young people.
A pedagogical responsibility for building sustainable
educational trajectories
Maria Grazia Riva » 31

Il cammino smarrito verso una scuola democratica
The lost path towards a democratic school
Massimo Baldacci » 45

Bullismo: quadro di riferimento per una ricerca pedagogica
Bullying: A framework for pedagogical research
Tommaso Fratini » 55

Turning life into art and art into a way of life. A cross-country
perspective about art-based research, critical pedagogy, and
social intervention
Sofia Sousa, Tommaso Farina, Paula Guerra » 68

Mind the gap: impatto dell'evoluzione legislativa sul panorama
del Sistema Universitario Italiano

Mind the gap: Impact of legislative evolution on the current systems of the Italian university panorama <i>Francesca De Marco, Antonio Brusini</i>	pag.	91
Università e territorio: riscoprire le radici locali della cultura nazionale e globale University and area: Rediscovering the local roots of national and global culture <i>Massimiliano Stramaglia, Grazia Romanazzi, Tommaso Farina</i>	»	100
L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group The breakout of the war in the semiosphere of Italian adolescents: A focus group <i>Francesco Bearzi, Andrea Tarantino</i>	»	114
Crying Jellyfish. Capicua at the Crossroads of Artistic Labour and Critical Pedagogies during the Pandemic <i>Paula Guerra, Ana Matos Fernandes</i>	»	128
Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica The right to education by school and community: A laboratorial project to prevent early school leaving <i>Franco Passalacqua</i>	»	146
Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: ragazze e STEM New inequalities in the contemporary era: Girls and STEM <i>Francesca Marone, Francesca Buccini</i>	»	170
Nessuno Resta Indietro: giovani e responsabilità No one is left behind: Young people and responsibility <i>Alessandra La Marca, Federica Martino & Ylenia Falzone</i>	»	185
Movimenti migratori e educazione interculturale Migratory movements and intercultural education <i>Antonia Rubini</i>	»	203

Youth, university education: An emblematic “meeting” for sustainable development <i>Simona Sandrini</i>	pag.	220
Special Education’s view of young people, disabilities and educational contexts <i>Roberta Caldin</i>	»	231
Re-thinking inclusion for adult people with disability: Residential centers from makeshift solution to educational resource for the community <i>Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini, Maria Concetta Carruba, Luigi d’Alonzo</i>	»	244
<i>Distance learning</i> for headmasters: Designing inclusive school policies for young people <i>Raffaella Biagioli, Michela Baldini, Maria Grazia Proli</i>	»	259
Corpoireità e tecnologia. Traiettorie formative al tempo del Covid Corporeity and technology. Educational trajectories at the time of Covid <i>Martina Petrini</i>	»	274
PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell’inclusione e della coesione PNRR, the value of the relationship between Education, Research and Entrepreneurial World. In the name of inclusion and cohesion <i>Pierluigi Malavasi</i>	»	287
Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service <i>Laura Fedeli</i>	»	298
La memoria come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo Memory as inclusive pedagogical-didactic device <i>Francesco Paolo Romeo</i>	»	311

Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint <i>Fabrizio d'Aniello</i>	pag.	329
Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità Promoting inclusion in the University. A qualitative leap <i>Luigi d'Alonzo</i>	»	347
Living in a world of dynamic cultures' multiplicity. Interculturalism in the perspective of education <i>Maria Czerepaniak-Walczak</i>	»	362
Societal Attitudes Toward Persons with Disabilities in the Italian Province of Macerata <i>Roy K. Chen, Catia Giaconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo</i>	»	377
Verso una pedagogia inclusiva: il diritto alla soggettività Towards an inclusive pedagogy: The right to subjectivity <i>Paola Bastianoni</i>	»	392
The Youth and the Ecological Transition. The emblematic educational value from UCSC CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT research projects <i>Pierluigi Malavasi, Simona Sandrini</i>	»	413
Competenze interculturali e spunti di ricostruzione pedagogica alla luce della Pandemia Intercultural skills and ideas for pedagogical reconstruction in the light of the Pandemic <i>Cinzia Turli</i>	»	424
L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: Chiocciola la casa del nomade Interaction with the landscape as a "place" of learning. A case study: Chiocciola la casa del nomade <i>Tommaso Farina</i>	»	441
Book Reviews	»	450

Editoriale.

Giovani, istituzioni e territori

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia,
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina e Paula Guerra*

Pubblicato online: 14/06/2022

L'argomento di questo fascicolo ha lo stesso tema della V^a Settimana di eccellenza promossa e realizzata dal Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata nel mese di ottobre dello scorso anno 2021.

Eventi culturali, queste Settimane, di pregevole fattura euristica e di alta formazione, rivolti contemporaneamente al mondo accademico e della ricerca, ma anche agli studenti eccellenti del Dipartimento, nell'ottica di rinforzare, continuamente e progressivamente, la comunità degli studiosi in erba e di quelli già consolidati. Com'è, del resto, nella migliore tradizione, e particolarmente nello spirito iniziale, delle università europee: culla di tutte quelle che poi sorgeranno nel mondo, sin dai loro albori. Ormai quasi 900 anni fa e subito dopo. Da Bologna a Oxford ecc. Dal 1200 al 1300, e in avanti. Quando, addirittura, il rettore eletto era lo studente maggiormente meritevole e più accreditato.

Il sottotitolo di questa Settimana di eccellenza, e che ripetiamo implicitamente per questo fascicolo, come testimoniato dai contributi qui ospitati, era: "Reti per l'innovazione e l'inclusione".

"Rete" o "reti", di cui non può non essere nutrita, reticolarmente, la ricerca: il suo contesto, la sua dimensione e i suoi vettori. E quella scientifica: pura o applicata che sia, in specie.

Con due prospettive o traiettorie di marcia, quelle sopra citate, presenti da sempre nel DNA del Dipartimento in questione, e a monte delle Facoltà e delle strutture scientifiche che l'hanno preceduto prima della L. n. 240/2010: e, cioè, innovare e includere.

Inclusione che è un processo civile, democratico, istituzionale e nondimeno intelligente, tipico di ogni realtà seria e autenticamente dinamica. Ivi avvalorato dall'ideale comunitario cui abbiamo fatto poc'anzi riferimento.

Inclusione che, tuttavia, non deve essere confusa con l'assoggettamento a un insieme di valori o con una visione acritica del "qui ed ora".

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13782

Inclusione che dovrebbe essere critica, sfidante. In breve, resistente. È solo attraverso la resistenza politica, culturale e educativa che l'esclusione può essere annullata.

Spazio libero per lo sviluppo di idee e di pratiche o, per dirla in altro modo, “un rifugio in un mondo senza cuore”.

E innovare che è l'ossatura portante, la benzina buona, lo slancio vitale, l'orizzonte irrinunciabile di ogni organizzazione che non voglia morire, il giorno dopo o quasi, sulle proprie radici, ma, invece, durare, migliorare, sfidare il tempo e le contingenze, crescere e svettare sempre più in alto.

E come potrebbero, allora, le strutture universitarie rinunciare a quest'obiettivo, come al precedente?

Un'innovazione, oggi, come peraltro ieri (e sempre), per chi ha un briciolo di memoria e di onestà intellettuale, che esige l'internazionalizzazione.

Che non è stata un vezzo anvrano degli ultimi due decenni o una richiesta delle riforme universitarie a noi più vicine ecc.

Ma che era il costume pressoché quotidiano dei nostri migliori Maestri e della componente di maggior prestigio del mondo accademico italiano.

Includere e innovare, comunque, per portare viepiù a sistema le istituzioni e i territori, privilegiando i giovani.

Giovani che sono il nostro futuro, quando non anche il presente, e che rappresentano la cifra pure verbale del PNRR in corso.

Come ricostruire altrimenti, per il futuro che vogliamo, se non facendo leva sui giovani e a partire da loro?

Un Dipartimento di eccellenza e un'assise da esso organizzata che non potevano non avere, quindi, che questo taglio e questa prospettiva. Articolati, poi, nelle dimensioni prima indicate.

Dipartimenti di eccellenza costituiti, abbastanza di recente in Italia, dalla Legge n. 232 del 2016, all'art. 1, c. 314-337.

E tra i 180 Dipartimenti di eccellenza, individuati a livello nazionale nel 2018, appunto questo maceratese di Scienze di formazione, dei beni culturali e del turismo. Unico Dipartimento anzi, in tal senso, di siffatta matrice e che ha nell'area pedagogica il suo zoccolo duro; riconosciuto, allora, di primato italiano, allorché fu “premiato”.

E con questa rivista: *Education Sciences & Society*, che è uno dei suoi tre organi editoriali. Questo, specificamente incentrato sulle pedagogie e le didattiche, con riferimento alle scienze dell'educazione in generale. Ma dovutamente aperto al dialogo e al confronto con tutti i saperi umanistici e sociali nella loro interezza.

Una sede, non da ultimo, Macerata, che è stata presidenza nazionale, con uno dei direttori di questa rivista, e qui uno dei firmatari di questo Editoriale, della Società Italiana di Pedagogia e della Conferenza Universitaria dei Presidi e dei Direttori delle Facoltà e dei Dipartimenti di Scienze della formazione in Italia.

Dunque, questo fascicolo. Il primo dell'annata 2022.

Che ospita, fisiologicamente, i contributi delle colleghe e dei colleghi pedagogisti che sono intervenuti quali relatori alla Settimana di eccellenza, ma anche altri articoli di colleghe e colleghi che hanno risposto alla call che la rivista ha lanciato, com'è sua tradizione e obbligo per le riviste di fascia A, e oltre, nel mondo. Tutti sottoposti a doppio referaggio cieco.

Papers che possiamo, per un verso, sintetizzare nelle tre coordinate nominali di questo numero, pure appartenenti a un comune piano cartesiano, e, per altro, tutti originali, bibliograficamente e/o empiricamente sostenuti a seconda della metodologia adottata o della scuola di riferimento, come di evidente apertura internazionale. Quando non addirittura di studiosi non italiani.

Consapevoli, peraltro, che la dimensione internazionale non è uno sciovinismo di marca provinciale o peggio.

Si è internazionali se non si è del "bel Paese" o si pubblica con un autore straniero o si scrive in inglese o in aramaico?

La scelta dell'inglese come lingua "franca" accademica ha creato una gerarchia e una sottovalutazione della conoscenza al di fuori del Nord del mondo, in generale, e, in particolare, del mondo anglosassone.

Conosciamo tutti le difficoltà che si incontrano nello scrivere un articolo per riviste inglesi o americane.

Vale a dire: dover tradurre, da un lato, e inserire mille e una nota, dall'altro, per spiegare le particolarità del nostro Paese e dimostrare che siamo interessanti.

Ironia della sorte, un "esotismo" di gran parte del mondo accademico.

Non dimenticando neppure che talune ricerche rischiano di non ridare tutta la loro pregnanza allorché redatte in un codice linguistico diverso da quello originario.

Mentre si è piuttosto espressione di internazionalizzazione quando si abita e si frequenta quella dimensione per rapporti, cultura, letture e quant'altro di simile.

Altrimenti un francese non sarebbe internazionale a casa sua, e un inglese o un tedesco altrettanto.

Costrutti, questi, ben chiari a una rivista che aspira a entrare in ISI e Scopus e a chi la dirige.

In *medias res*, adesso: il numero pubblica 28 articoli, con firme di Autrici anche di altra nazionalità europea. E che, in questo Editoriale, s'intendono adunare – come si è già scritto – intorno ai tre fulcri dei giovani, delle istituzioni e dei territori. Assumendo una di queste parole chiave a vettore prevalente. Pure nella evidente logica di sistema, teorica e pratica, con le altre due, anche nei differenti scritti. E nelle dovute interconnessioni, culturali e operative, fra questi semantemi di grande senso e significato nella loro globalità. Con ulteriori "aperture" per ciascuno di essi, come scriveremo da subito.

Procedendo per i diversi Autori in ordine alfabetico.

I giovani.

In un'ovvia estensione evolutiva che si allarga sino all'età adulta.

Francesco Bearzi e Andrea Tarantino: a muovere dal documento UNESCO, *International Commission on the Futures of Education*, 2021, gli Autori riferiscono di un focus group (integrato da successive interviste) con studenti liceali di 16-18 anni, realizzato il giorno stesso dell'invasione dell'Ucraina e quello successivo, da cui emergono dinamiche topiche della ristrutturazione adolescenziale. Particolarmente rilevante è l'influenza esercitata dai live streaming di Tik Tok sui processi di immedesimazione nell'Altro e sulla maturazione della consapevolezza della tragedia e dell'orrore insiti in ogni guerra. Da convertire, il tutto, in opportunità e valorizzare quale indispensabile presupposto per la costruzione di una cittadinanza globale pacifica e democratica.

Francesca Buccini, dal canto suo, analizza il fenomeno della segregazione formativa e occupazionale che è, ancora oggi, un'indiscutibile emergenza educativa. In particolare, se da un lato si è assistito, nel corso degli ultimi decenni, a una netta trasformazione dell'esperienza femminile in termini di maggiori possibilità e opportunità di istruzione e formazione, dall'altro persistono tuttora aree dove il *gender gap* è più evidente. Tali asimmetrie si fondano sull'esistenza di stereotipi di genere come di pratiche e modelli culturali che tendono a definire e riprodurre opportunità e destini differenziati per donne e uomini. Da qui la necessità di slegare le diverse discipline insegnate, in modo particolare quelle tecnico-scientifiche, da connotazioni di genere, con l'obiettivo di consentire a tutte e a tutti di scegliere liberamente il proprio percorso formativo e quindi professionale.

Dunque, un articolo di *Roberta Caldin*, in cui l'Autrice affronta il tema dei giovani con disabilità rispetto ai contesti educativi di appartenenza, partendo dalla situazione dei giovani in Italia e riprendendo un tema assai caro alla pedagogia speciale: quello dell'appartenenza relazionale, affettiva, culturale e istituzionale, spesso carente o inesistente per le persone con disabilità. Dove la famiglia, la scuola e la comunità di riferimento rappresentano i "contesti" educativi di maggiore interesse e responsabilità al fine di avviare i processi identitari dei giovani e contenere i rischi derivanti da "identità adesive" e "falsi sé". Così da contribuire a ridurre le situazioni di povertà e marginalità che impediscono di fatto l'accesso alle opportunità di miglioramento che la vita può offrire.

Noemi Del Bianco esamina le posizioni di 124 studenti universitari di Macerata, utilizzando la scala degli atteggiamenti verso la disabilità (Power et al., 2010). I risultati rilevano come, sebbene molti dei partecipanti non percepiscano l'aver un familiare disabile quale peso per la famiglia, lo considerano, invece, un aggravio per la società.

Poi *Tommaso Fratini:* che propone una serie di assunti, sotto forma di enun-

ciato, quale potenziale quadro concettuale del bullismo e preliminari a una ricerca pedagogica di cui vengono espresse e delineate le coordinate potenziali. A testimoniare come il bullismo costituisca un fenomeno ubiquitario, sempre esistito, e nondimeno oggetto di studio di diverse discipline, di cui è possibile raggiungere un'adeguata comprensione clinica in rapporto pure con i fenomeni di esclusione sociale. Fissando, altresì, alcuni capisaldi per una ricerca pedagogica distinta da quella psicologica, che muove dalla prevenzione del fenomeno all'educazione socio-affettiva, alla connotazione valoriale ecc.

Alessandra La Marca, Federica Martino e Ylenia Falzone propongono, da par loro, un modello per lo sviluppo della maturità professionale, a partire dai contenuti della strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, che si fonda sui tre pilastri del “mobilitare, collegare, responsabilizzare”; e quale quadro di riferimento per una collaborazione tra università e scuola fondata sulla partecipazione attiva dei giovani. Con una ricerca volta ad accrescere la formazione alla responsabilità, coinvolgendo insieme docenti e studenti. E valutando in quale grado le tecnologie, durante la pandemia da Covid-19, abbiano favorito la costruzione di ulteriori e migliori strategie didattiche. Essenziale per comprendere non solo come implementarle, ma anche per strutturare un futuro in grado di fronteggiare altre possibili emergenze

Con *Pierluigi Malavasi e Simona Sandrini*, l'eredità culturale delle società civili e il futuro dell'educazione delle giovani generazioni diventano il centro dell'attenzione dei due Autori, passando attraverso l'orientamento alla vita buona, “con e per l'altro” in istituzioni giuste, e uno sviluppo sostenibile che chiama in causa la consapevolezza della gravità dello stato ambientale. Dallo sciopero studentesco del 15 marzo 2019 alle oltre duemila manifestazioni di protesta in 128 Paesi per il *climate change* e a favore di una svolta planetaria che porti a un'era post carbonio, Malavasi e Sandrini argomentano della natura sistemica e globale delle sfide ambientali, degli obiettivi di sostenibilità a lungo termine, dei profondi mutamenti strutturali necessari in capo ai sistemi sociali, dei giovani e della transizione ecologica ecc., a muovere dalle ricerche interdisciplinari CLIC-PLAN e PMI RISK ADAPT sostenute dall'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Per prossimità autorale, ora, l'altro articolo in autonomia di *Simona Sandrini* che scrive della pace quale garanzia di protezione umana e dell'ambiente come anelito vincolante per lo *sviluppo sostenibile* fortemente minacciato da guerre e ingiustizie eco-sociali. Con particolare riguardo per i cambiamenti climatici e la partecipazione dei giovani. In specie, l'articolo evidenzia come, dietro quest'avventura giovanile, si celi la necessità di dar vita a ecosistemi formativi capacitanti orientati alla dimensione di valore della *fraternità*, chiamando in causa l'Università, come le altre agenzie formative, per *formare generazioni fraterne* in ogni ambito di vita e di lavoro.

Dal canto suo, nel contributo di *Maria Grazia Riva*, costruito vettorialmente in un approfondimento, a discendere, sempre più analitico in ordine all'orientamento, si evidenzia il ruolo fondamentale svolto dalle generazioni più adulte verso i giovani, e radicato nelle categorie fondanti della cultura pedagogica che da sempre conosce i modi dello sviluppo dei soggetti nel loro rapporto costitutivo e di co-appartenenza con i contesti di riferimento e predisponendo, al tempo stesso, approcci, metodi e strumenti di guida, supporto, facilitazione e consulenza alla crescita individuale e collettiva, al benessere e alla giustizia sociale. Tali dispositivi permettono, con un'intenzionalità educativa attenta a non escludere le componenti implicite e inconsapevoli, di sostenere la costruzione di traiettorie formative e di storie di formazione edotte delle strade che le orientano. In particolare, la pedagogia intesa come teoria della formazione – e, nell'ottica clinico-pedagogica, quale teoria della formazione critica e clinica che indaga, esplora e porta alla luce le dinamiche esplicite e sottintese che si dispiegano nelle vicende complesse dell'accadere educativo – può dare profondità ai modelli e alle pratiche di orientamento che accompagnano il dipanarsi delle storie di formazione soggettive. Intendendo la pedagogia medesima come quel lavoro intellettuale, intenzionale e consapevole, che mira sia a illuminare le dinamiche che si concretizzano nelle pratiche dell'educazione, della formazione e dell'istruzione, sia a indicare gli orizzonti cui tendere, in una stretta correlazione reciproca, ancorata al piano di realtà, ma senza appiattirsi acriticamente su di esso.

Con l'articolo di *Francesco Paolo Romeo*, l'attenzione si sposta sulla nostra società accelerata e iper-connessa, metaforicamente “liquefatta” nei legami affettivi, ancora smemorata specialmente quando è chiamata a ricostruire la memoria collettiva dello sterminio delle persone fragili e con disabilità perpetrato dal regime nazista. E che già in condizioni ordinarie fatica a tesaurizzare i ricordi delle esperienze ad “alta intensità affettiva” che possono costellare la vita: la laurea, un matrimonio, la nascita di un figlio, il raggiungimento di una meta professionale. Quando poi, al di fuori dall'ordinario, ci si trova dinanzi alle difficoltà, la tendenza culturale degli occidentali sembra essere, piuttosto, quella di conservare, in “magazzini” simbolici della memoria, le “scatole” con i ricordi negativi. Il contributo recupera infine, in ordine al dibattito sull'inclusione, le antesignane riflessioni di Karl Jaspers e altri studi di matrice biologica, relativamente al “progetto di vita” dello studente con BES, proponendo dei criteri metodologici per tenere assieme le competenze mnemonico-riflessive e narrative indispensabili per rileggere il passato, comprendere il presente ed esplorare una prospettiva esistenziale libera dalle coazioni a ripetere che impedirebbero il cambiamento.

Chiude questa *section* l'articolo di *Sofia Sousa, Tommaso Farina e Paula Guerra*, il cui articolo è il risultato di una partnership trans-disciplinare orientata all'intervento sociale attraverso l'arte. Utilizzando una metodologia etnografica multi-sito (Barbosa et al., 2020), gli Autori presentano due casi empirici

distinti: uno svoltosi in Portogallo e l'altro in Italia, ed entrambi rivolti a giovani di diversa provenienza e con diverse esperienze. Al fine di comprendere ed enfatizzare come la sociologia e la pedagogia critica possano essere integrate con le pratiche artistiche, promuovendo mezzi viepiù efficaci di intervento e percezione della realtà sociale, così come vissuta dai diversi attori sociali.

Le istituzioni.

Inserendo in questo *frame-work* anche i contributi di più squisita marca teorica e disciplinare epistemica, da noi considerati quale l'assetto "istituzionale" per eccellenza di qualunque studio in argomento. Da quelli qui affrontati a tutti gli altri possibili.

Apri questa *section*, il contributo di *Massimo Baldacci*, che esamina la storia della scuola italiana nel suo cammino verso il modello democratico, proponendo una divisione in tre fasi: quella tradizionale, del riformismo e del neo-liberismo. Evidenziando come oggi la scuola sia al bivio tra una prospettiva democratica e un orientamento neo-liberista.

A seguire, l'articolo di *Paola Bastianoni*, che analizza il diritto fondamentale alla soggettività. Lo sfondo epistemologico, coerente con l'approccio metodologico adottato, è di tipo ermeneutico. In questo ambito di significazione assumono rilievo le teorie costruzioniste, al pari della narrazione, e in particolare dell'auto-narrazione, quali strategie educative in grado di definire la soggettività come l'esperienza che l'individuo ha di sé in quanto attore e coautore del sistema di significati a lui disponibile, offrendo una griglia di comprensione di Sé-nel-mondo.

Raffaella Biagioli, Michela Baldini e Maria Grazia Proli, dal canto loro, portano l'attenzione sulla necessità di promuovere occasioni di formazione per insegnanti e dirigenti, in grado di costituire un valore aggiunto di notevole impatto sulla vita delle istituzioni scolastiche. Argomentando del Master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" istituito dall'Università di Firenze con i fondi FAMI e riservato ai soli dirigenti scolastici e tecnici operanti su tutto il territorio nazionale, anche con attività in *distance learning*.

Dunque, un articolo di *Antonio Brusini*, in cui, sulla base della Magna Charta Universitatum del 2010 e nell'ottica della creazione di uno Spazio Europeo dell'istruzione superiore (EHEA-European Higher Education Area), come previsto anche dalla Dichiarazione di Bologna del 1999, l'Autore sostiene dovutamente come l'istruzione, e dunque l'autonomia universitaria, l'indissolubilità tra la didattica e la ricerca, al pari della libertà di insegnamento, rappresentino il valore più alto in grado di influenzare l'avvenire dell'umanità. A favore, pertanto, pure di ulteriori raccordi tra i vari percorsi di laurea attualmente presenti nel sistema di istruzione superiore italiano, e definendo, non da ultimo a livello legislativo, orientamenti e prospettive future.

Il cuore del contributo di *Fabrizio d'Aniello* muove dalla “Great Resignation” esplosa nel 2021 e quale fenomeno ormai mondiale che interessa particolarmente gli U.S.A, ma che non lascia indifferente neppure l'Italia, dove assume un'identità prevalentemente giovanile. Di cui alcune ricerche pongono in evidenza come si tratti di un malessere lavorativo diffuso che intercetta inevitabilmente l'interesse della pedagogia del lavoro. Pertanto, l'articolo mira a indagare che cosa ci sia dietro la “Great Resignation”, avanzando proposte pedagogiche per la soluzione di determinate criticità. Più in dettaglio, l'argomentazione si concentra sulla logica neo-liberista della performance competitiva e sulla mancanza di cura delle relazioni umane al lavoro quali fondamentali fattori problematici e, facendo principalmente leva sulla teoria dei beni relazionali, prosegue indicando delle traiettorie percorribili per promuovere una cultura pedagogica del lavoro a partire proprio dai giovani, centrata sulla tessitura di relazioni educativamente significative.

Luigi d'Alonzo, da par suo, incentra il proprio contributo sul processo di inclusione delle persone con disabilità, che ha raggiunto, nel nostro Paese, livelli molto elevati di qualità in ambito sia educativo che formativo. Grazie, infatti, alla promulgazione di ottime leggi, l'Italia è riuscita ad adottare un modello di inclusione scolastica avanzato, dando dignità a queste persone anche con la programmazione di percorsi di inserimento sociale e lavorativo. Nel gennaio del 1999, in specie, il nostro Paese, con la Legge n. 17, ha completato il quadro normativo istituzionale salvaguardando il diritto all'inclusione anche universitaria e rendendo obbligatoria, per ogni Ateneo, l'istituzione di un servizio appositamente predisposto. L'articolo presenta, infine, gli esiti e gli elementi emergenti dal progetto “Accessibilità” realizzato dai “Servizi d'integrazione degli studenti con disabilità dislessica” dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, volto ad abbattere tutte le barriere esistenti nella vita sociale e didattica dell'Ateneo che limitavano di fatto la piena inclusione di tali studenti e studentesse.

L'obiettivo dell'articolo di *Paula Guerra e Ana Matos Fernandes* è di mettere in dialogo la prospettiva artistica con quella scientifica, legandole a una forma peculiare di pedagogia critica. Attraverso, in specie, gli scritti di Ana Matos Fernandes, si spiegano, e qui si comprendono, gli impatti della pandemia di COVID-19 sul lavoro artistico, culturale e creativo e come questi momenti abbiano potuto far posto a una forma ulteriore di pedagogia critica. Proponendosi, inoltre, di superare le barriere convenzionali tra le diverse scienze sociali, che tendono a essere tuttora percepite quali arbitrarie. E sostenendo, infine, come uno dei principali errori delle odierne scienze sociali riguardi proprio il rapporto incontrollato mantenuto dal ricercatore con l'oggetto di studio, ignorando tutto ciò che la visione dell'oggetto è capace di offrire al ricercatore all'interno dello spazio sociale e dello stesso ambito scientifico.

Il contributo di *Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni, Maria Concetta Carruba e Luigi d'Alonzo* porta l'attenzione verso una cultura dei diritti e dei processi volti a garantire una piena inclusione sociale della persona con disabilità nel tessuto comunitario, che ha conosciuto, negli ultimi anni, un incremento significativo anche in ragione delle trasformazioni che hanno caratterizzato lo sviluppo demografico a livello nazionale e internazionale. Il progressivo invecchiamento della popolazione e l'aumento della speranza di vita sono stati fenomeni che hanno interessato pure le persone con disabilità e i loro familiari, ponendo sfide di carattere culturale e sociale con le quali confrontarsi, non solo per continuare a garantire i diritti fondamentali d'inclusione e partecipazione, ma anche per implementare processi organizzativi e gestionali. Gli Autori ritengono, dunque, necessario promuovere ulteriori riflessioni in materia, sviluppando nuove idee progettuali e avviando sperimentazioni pratiche nell'ottica della costruzione dell'identità adulta della persona con disabilità. Sulla base di tali considerazioni, l'articolo presenta alcuni elementi emersi nel corso di una ricerca volta alla realizzazione di un servizio diurno per persone con disabilità in un territorio lombardo, in grado di rispondere, in una logica di innovazione e sostenibilità, ai differenti bisogni dell'utenza che vi sarà accolta.

Pierluigi Malavasi compie invece, nel suo contributo, una ricognizione emblematica sul *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* nella prospettiva della formazione delle giovani generazioni. Una riflessione sul PNRR in ambito pedagogico, *iuxta propria principia* e senza pretese di esaustività, non può eludere, infatti, fra i temi meritevoli di attenzione, l'istruzione e la ricerca, l'inclusione sociale e la coesione territoriale, con particolare riferimento alla quarta e alla quinta missione del Piano. Tra emergenza pandemica e umanitaria, *fondamentale*, pertanto, è riconoscere e promuovere la dimensione relazionale dello sviluppo per alimentare il circolo virtuoso tra *formazione e attività imprenditoriale, valorizzazione dei territori e ampliamento delle opportunità di lavoro* attraverso cui realizzare, in modo autentico, la costruzione di una cittadinanza davvero attiva e di una società inclusiva. Il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* sarà maggiormente generativo – sostiene l'Autore – quanto più riuscirà a interpretare gli interessi e i bisogni delle diverse parti della società, trasformando la mobilitazione dei giovani, la vita delle famiglie e il funzionamento delle istituzioni in relazioni di pace e visioni di futuro.

L'articolo di *Franco Passalacqua*, da par suo, si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione partecipata di un'azione progettuale realizzata congiuntamente da enti pubblici e privati nell'area nord di Milano e volta a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica di studenti della scuola secondaria di I° grado. Tale progetto, denominato "SpazioArteeducazione", ha visto coinvolti 70 studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni in attività di matrice artistica e laboratoriale in un contesto esterno alla scuola. Obiettivo del lavoro è

stato quello di individuare gli elementi di efficacia, come di maggiore criticità, che hanno caratterizzato il progetto relativamente a tre aree di intervento: il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie, il rapporto fra le metodologie laboratoriali e gli obiettivi progettuali, e il coordinamento pedagogico delle diverse attività. Tale studio, di fattura qualitativa, ha previsto, conseguentemente, l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata che ha coinvolto le differenti figure del progetto con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica del processo educativo messo in atto. I dati sono stati raccolti tra il mese di marzo 2020 e quello di ottobre 2021 tramite interviste e focus group condotti con insegnanti, educatori, coordinatori del servizio, dirigenti, studenti e genitori, su cui è stata successivamente condotta un'analisi di tipo tematico. I risultati hanno mostrato un elevato grado di coerenza tra gli obiettivi e le metodologie didattiche adottate e la necessità di elaborare azioni di miglioramento relativamente alle modalità di collaborazione con i genitori, al ruolo degli studenti nei processi decisionali e al livello di supervisione pedagogica dell'equipe di educatori e insegnanti.

Martina Petrini analizza, di contro, i processi formativo-educativi nella società contemporanea, e in particolare durante l'emergenza generata dalla pandemia da Covid-19, che seguono traiettorie inedite e imprevedibili che enfatizzano lo stato di dubbio, di indeterminatezza e di precarietà, quali sintomi di una crisi sociale, politica, economica e pedagogica in atto. L'articolo indaga il rapporto fra tecnologia e corporeità in ambito educativo, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche relazionali che contribuiscono in maniera decisiva al successo dei processi di insegnamento-apprendimento e di costruzione dell'identità personale. Nell'ineliminabile alternanza tra realtà e virtualità, prossimità e distanza, presenza fisica e digitalizzazione, viene ribadita l'essenzialità della relazione, guidata da una precisa intenzionalità educativa. Una formazione autenticamente umana – argomenta l'Autrice – si fonda sulla partecipazione quotidiana a un confronto cooperativo, che può realizzarsi compiutamente integrando gli innovativi strumenti tecnologico-digitali con le modalità tradizionali della didattica.

I territori.

In teoria o in pratica, la *section* più breve. In realtà, di fatto, non è così perché di territori si è argomentato anche nei contributi precedenti.

Qui, piuttosto, abbiano inteso adunare quegli articoli che hanno scelto siffatta tematica come decisamente privilegiata e fondamentale.

Aprè la “schiera” l'articolo di *Maria Czerepaniak-Walczak* che rappresenta l'ottimo tentativo di descrivere il significato dell'interculturalità, tenendo conto dei fattori contemporanei di apertura al dialogo e di rispetto per la differenza tra le culture. I criteri per distinguere le culture sono qui indicati andando al di là di parametri quali l'etnia e la religione. Il culturalismo contemporaneo include fra l'altro, per la studiosa polacca, caratteristiche specifiche di individui e gruppi

quali l'età, il genere, il capitale culturale, il luogo di residenza e altro. Sulla base di tutto ciò, vengono analizzati i fattori di apertura all'alterità e alla differenza, indicando il ruolo della pedagogia emancipativa nel processo di sperimentare la dialogicità e di usare la propria voce per mettere in discussione la disuguaglianza. Proponendo, infine, pratiche educative selezionate in e per l'interculturalità.

Laura Fedeli, dal canto suo, evidenzia come il *service-learning* e la *community-based participatory research* possono essere entrambi fattori di successo nell'ambito dell'innovazione e delle pratiche inclusive. Reciprocità, responsabilità condivise, comunicazione efficace e ambienti decisionali aperti sembrano essere, infatti, concetti fondamentali per attivare una partnership fra università e comunità al fine di rafforzare la responsabilità civica e formare cittadini coinvolti affrontando questioni sociali e contribuendo al bene pubblico.

L'articolo di *Antonia Rubini* si apre, invece, al fenomeno della globalizzazione, includendo anche le migrazioni dei popoli da numerose parti del mondo e soprattutto verso quegli Stati che sembrano offrire migliori condizioni di vita e di lavoro. Benché la speranza in un sensibile miglioramento delle proprie condizioni esistenziali sorregga i migranti nel loro percorso, molte sono le difficoltà e le fatiche che costoro devono affrontare a causa delle differenze culturali, linguistiche e religiose esistenti. Diventa pertanto compito delle istituzioni dei vari Paesi mettere in atto strategie adeguate per il loro inserimento nella società di cui entreranno a far parte. Imparare la lingua del Paese ospitante, comprenderne gli usi e i costumi come gli aspetti culturali e, non ultimi, i diritti e i doveri, diventano, quindi, un punto di forza che aiuterà i migranti a inserirsi adeguatamente e a essere fonte, nel contempo, di un arricchimento dell'aspetto sociale della collettività.

Il contributo di *Massimiliano Stramaglia, Grazia Romanazzi e Tommaso Farina* è incentrato, peculiarmente, sull'istituzione universitaria, che può essere definita tale, per gli Autori, solo se profondamente radicata nel territorio cui appartiene. È questa la premessa da cui muove l'articolo, che, focalizzandosi sulla proposta educativa dell'Ateneo maceratese, costantemente in dialogo con una comunità locale in lento e progressivo rinnovamento, indaga le possibilità di diffondere conoscenze e competenze accademiche di matrice pedagogica nel vivo del tessuto urbano, investendo sulle future generazioni di studenti nell'ambito delle scienze umane e sociali. In particolare, degli studenti di sesso maschile in qualità di "nuovi protagonisti della cura". A partire dai dati di Alma-Laurea sull'occupabilità dei laureati in Scienze pedagogiche, comparati con i dati Istat sulle caratteristiche demografiche del territorio comunale maceratese, gli Autori delineano un possibile profilo dei futuri educatori e pedagogisti, ai quali spetta il compito di mettersi al servizio di una comunità locale eterogenea e multietnica, bisognosa di politiche sociali ed educative il più possibile inclusive. Ciò che emerge, altresì, è la necessità di un forte investimento formativo,

nonché di una rilettura euristica, sul ruolo degli uomini nel *caregiving*, per rafforzare la presenza di un modello educativo *alternativo*. Da un lato, lontano dall'autorità patriarcale e, dall'altro, in grado di incarnare competenze e professionalità ispirate a una visione dei ruoli educativi, di cura e di accompagnamento non più declinati esclusivamente al femminile.

Mentre l'articolo di *Cinzia Turli* analizza in chiave pedagogica il contesto politico-culturale relativo ai mutamenti di prospettiva sul tema interculturale a partire da un focus pre e post pandemia. Considerando in quale misura sia possibile far leva sullo sviluppo delle competenze interculturali nella ridefinizione dei compiti formativi spettanti a tutti i luoghi di apprendimento della nuova generazione. E revisionando i concetti di integrazione e inclusione alla luce delle attuali emergenze socio-educative e soffermandosi sul valore del pensiero riflessivo e condiviso quale oggetto privilegiato di un possibile moderno impianto pedagogico. Valutando, altresì, l'ipotesi di un progetto educativo interculturale rivolto a tutti coloro che sono immersi nel mondo digitale e ai portatori virtuali di profili cognitivi e comunicativi distanti dalle modalità simboliche classiche. A tal proposito, l'Autrice scrive di un approccio pedagogico orientato a costruire "identità culturali fluenti" come persone mosse da una dinamicità costante verso altre appartenenze culturali. Ribadendo, inoltre, il ruolo fondamentale della persona in una visione relazionale collettiva. E richiamando il concetto di alterità quale fattore essenziale per costruire trame socio-educative in cui si riconoscano sia l'unicità dell'individuo che l'inclusione dell'altro come processi funzionali al raggiungimento di una cultura comunitaria.

Sempre sull'apprendimento fa enfasi l'articolo – e chiudiamo – di *Tommaso Farina*. Che, a partire dall'interazione con il paesaggio proprio come luogo di apprendimento, resoconta anche di un interessante caso di studio relativo al territorio riminese. Un articolo, questo, che risolve pure circolarmente il rapporto fra i tre *item* di questo fascicolo, estendendosi anche a talune istituzioni, agli adulti come ai giovani, nella prospettiva, da rinsaldare, dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In cui il territorio diventa, altresì, ambiente naturale e rurale e, nondimeno, patrimonio culturale, esperienziale e paesaggistico quali sorgenti di educazione e fonti di percorsi formativi e didattici.

Siamo, dunque, alle battute finali. Col dovuto ringraziamento a tutti gli Autori che hanno reso possibile questo fascicolo coi loro contributi e a quanti hanno partecipato al lavoro di referaggio e cura.

E certamente, non da ultimo, alla stimatissima collega Paula Guerra, che non soltanto è presente in questo fascicolo con sue specifiche e significative riflessioni, ma che firma con noi italiani questo Editoriale: sociologa presso la Facoltà di "Arts and Humanities" dell'Università di Porto e altresì docente presso il "Griffith Centre for Social and Cultural Research" australiano.

Grazie davvero.

Editorial.

Young people, institutions, and territories

*Michele Corsi, Massimiliano Stramaglia,
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina and Paula Guerra*

Available online: 14/06/2022

The subject of this issue has the same theme as the 5th Week of Excellence promoted and organized by the University of Macerata Department of Education, Cultural Heritage, and Tourism Sciences in October 2021.

These weeks are cultural events of invaluable heuristic workmanship and specialist education, targeted both at the world of academia and research, but also at the department's best students, in order to continuously and progressively reinforce the community of the budding and established scholars. After all, this is in keeping with the finest tradition, particularly during the initial period, of European universities: the forebears of all those that subsequently be established around the world. The first were founded almost 900 years ago and immediately afterwards, from Bologna to Oxford, etc., in the thirteenth and fourteenth centuries and onwards from then. At the time, the elected rector was the most deserving and accredited student.

The secondary title of this Week of Excellence, which we are repeating implicitly for this issue, as evidenced by the contributions featured here, was "Networks for Innovation and Inclusion."

"Network" or "networks," within which research cannot fail to be nourished in a reticular fashion, feeding its context, its dimension, and its vectors. This is particularly true of scientific research, both pure and applied.

With two perspectives or trajectories, as mentioned above, which are always present in the DNA of the department in question, upstream of the faculties and scientific structures that preceded it prior to Italian Law no. 240/2010: namely, innovation and inclusion.

Inclusion is a civil, democratic, institutional, and yet intelligent process, typical of any serious and authentically dynamic organization. It is reinforced by the community ideal to which we have just referred.

Inclusion, however, should not be confused with submission to a set of values or an uncritical view of the now. Inclusion should be critical, challenging, in short, resistant. It is only through political, cultural or

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13814

educational resistance that exclusion can be annulled. Free space for the development of ideas and practices or, as another way to put it, “a haven in a heartless world”.

Meanwhile, innovation is the backbone, the good gasoline, the vital impulse, the indispensable horizon of any organization that does not want to die from its roots upwards over the next day or so, but instead wants to last, improve, challenge time and contingencies, grow, and soar higher and higher.

How could university facilities give up on this goal, or indeed the previous one?

An innovation, today, as yesterday (and always), for those who have a shred of memory and intellectual honesty, that demands internationalization.

An innovation that was not a quirk of the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research Systems (ANVUR) over the last two decades or a requirement of the university reforms closest to us, etc., but that was the almost daily custom of our greatest lecturers and the most prestigious component of the Italian academic world.

However, it is also a question of inclusion and innovation in order to bring institutions and territories more and more into the system, giving priority to young people.

Young people are our future, when not also our present, and represent the purely verbal figure of the Italy’s current National Recovery and Resilience Plan.

How else can we rebuild the future we want, if not by leveraging young people and starting with them?

As a result of this, a department of excellence and an assembly organized by it could not fail to adopt this approach and this perspective, articulated within the dimensions indicated above.

Departments of Excellence established, fairly recently in Italy, by Article 1, c. 314-337 of Italian Law no. 232 of 2016.

The 180 Departments of Excellence, identified nationally in 2018, include Macerata’s Department of Education Sciences, Cultural Heritage, and Tourism.

It is indeed a unique Department, in that sense, of this particular stamp, with teaching as its real strength. Its leading role in Italy was recognized when it received this “award.”

This journal, *Education Sciences & Society*, is one of its three editorial mouthpieces. This one focuses specifically on education and didactics, with reference to educational sciences in general. However, it is duly open to dialogue and comparison with all forms of humanistic and social knowledge.

Macerata is, not least, a seat that has been the national chair – with one of the editors of this journal, and one of the signatories of this editorial – of the Italian Society of Pedagogy and of the University Conference of Deans and Directors of Faculties and Departments of Education in Italy.

And so we have this instalment, which is the first of 2022.

Physiologically speaking, it contains contributions from pedagogical colleagues who have spoken during the Week of Excellence, but also other articles by colleagues who responded to the call for entries launched by the journal around the world, both in keeping with its tradition and as required of category A journals. All of them have undergone double-blind peer reviews.

On the one hand, we can sum up these papers in the three nominal coordinates of this issue, which also share a common Cartesian plane, while on the other hand, they are all original, bibliographically and/or empirically supported depending on the adopted method or school of reference, and of evident international openness. Some are even by non-Italian scholars.

There is also a clear awareness that the international dimension is not a provincial chauvinism or worse.

Is someone international if they are not from the “bel Paese” or publishes a foreign author or writes in English or Aramaic?

Not forgetting that some research risk not rendering all of their meaning when written in a linguistic code different from the original one. Furthermore, the constitution of English as an academic “lingua franca” created a hierarchy and an undervaluation of knowledge outside the Global North in general and the Anglo-Saxon world in particular. We all know the difficulties of writing an article for English or American journals and besides having to translate, having to insert a thousand and one notes explaining the particularities of our country, to show that we are interesting. Ironically, an exoticization of much of academia.

Meanwhile, internationalization is conveyed to a certain degree when one lives and frequents that dimension for relationships, culture, readings, and so on.

Otherwise, a French citizen would not be international at home, nor would a British citizen or a German.

These constructs are very clear to a journal aspiring to enter ISI and Scopus and to its editors.

In *medias res*, now: the issue contains twenty-eight articles, signed by authors of other European nationalities.

In this editorial, we intend to bring them together – as we have already mentioned – around the three central focuses of young people, institutions, and territories. One of these key words will be taken as the prevailing vector, albeit within the obvious logic of a theoretical and practical system incorporating the other two, in the various texts too. And in the due cultural and operational interconnections between these semantemes of great sense and meaning in their entirety, with additional “openings” for each of them, as we will set out now, covering the various authors in alphabetical order.

Young people

In an obvious evolutionary extension that extends into adulthood.

Francesco Bearzi and Andrea Tarantino: starting from the UNESCO document, *International Commission on the Futures of Education*, 2021, the authors report on a focus group (supplemented by subsequent interviews) involving high school students aged 16-18, carried out on the day Ukraine was invaded and the next day, from which topical dynamics of adolescent restructuring emerge. The influence exerted by live streaming on Tik Tok proved particularly relevant in terms of the processes of identifying with the Other and the development of awareness of the tragedy and the horror inherent in every war. All this should be converted into an opportunity and valued as an indispensable prerequisite for the construction of a peaceful and democratic global citizenship.

Francesca Buccini, for her part, analyzes the phenomenon of educational and occupational segregation which, even today, represents an indisputable educational crisis. In greater detail, while, on the one hand, there has been a clear transformation of the female experience in terms of greater possibilities and opportunities for education and training over recent decades, on the other hand there are still areas where the gender gap is more evident. These asymmetries are based on the existence of gender stereotypes as well as cultural practices and models that tend to define and reproduce different opportunities and destinies for women and men. Hence the need to free the various teaching disciplines, especially as regards technical and scientific subjects, from gender connotations, with a view to allowing everyone to freely choose their educational and therefore professional path.

So we have an article by *Roberta Caldin*, in which the author addresses the issue of young people with disabilities with respect to their educational settings, starting with the situation faced by young people in Italy and taking up a theme that is very dear to special education: relational, affective, cultural, and institutional belonging, which is often lacking or non-existent for people with disabilities. In these situations, the family, the school, and the community of reference represent the educational “contexts” of greatest interest, with a responsibility for initiating young people’s identity processes and limiting the risks arising from “adhesive identities” and “false selves.” In this way, they can contribute to reducing situations of poverty and marginality that actually prevent access to the opportunities for improvement that life can offer.

Noemi Del Bianco examines the mindsets of 124 university students from Macerata, using the Attitudes to Disability Scale (Power et al., 2010). The results reveal how, although many of the participants do not perceive having a disabled family member to be a burden on the family, they consider it to be a burden on society.

Then we have *Tommaso Fratini*, who puts forward a series of assumptions in the form of a statement, as a potential conceptual framework of bullying and preliminary to an educational study whose potential coordinates are expressed and outlined. The research will seek to testify how bullying constitutes a

ubiquitous phenomenon, which has always existed, and yet has been the object of study of different disciplines, of which it is possible to achieve an adequate clinical understanding also as regards the phenomena of social exclusion. Furthermore, he establishes some cornerstones for an educational study distinct from the psychological one, which goes from the prevention of the phenomenon to socio-affective learning, the connotation of values, etc.

Alessandra La Marca, Federica Martino and Ylenia Falzone propose, for their part, a model for the development of vocational maturity, starting from the contents of the EU Youth Strategy 2019-2027, which is based on the three pillars of “engage, connect, empower”; and as a framework for a collaboration between universities and schools based on the active participation of young people. Their research aimed at increasing accountability training by engaging teachers and students together. They also evaluate the degree to which technologies, during the COVID-19 pandemic, have favored the construction of additional and better teaching strategies, which is essential for understanding not only how to implement them, but also to structure a future able to face other possible crises.

With *Pierluigi Malavasi and Simona Sandrini*, the cultural legacy of civil societies and the future of education of the younger generations become the focus of the two authors, moving through the guidance towards the good life, “with and for the other” in just institutions, and sustainable development that calls into question awareness of just what a serious condition the environment is in. From the student strike of March 15, 2019 to more than 2000 protests in 128 countries regarding climate change and in favor of a planetary turnaround leading to a post-carbon era, Malavasi and Sandrini argue about the systemic and global nature of environmental challenges, long-term sustainability goals, the deep structural changes needed in charge of social systems, youth and ecological transition, etc., starting from the interdisciplinary studies CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT backed by Catholic University of the Sacred Heart.

One of the above authors, namely *Simona Sandrini*, has also written an independent article about peace as a guarantee of human and environmental protection and as a binding desire for *sustainable development* strongly threatened by wars and ecological/social injustices, with particular regard to climate change and youth participation. In particular, the article highlights how, behind this youthful adventure, there is a need for the creation of formative ecosystems oriented towards the value dimension of *fraternity*, calling upon universities, and other educational organizations, to *form fraternal generations* in every sphere of life and work.

In the contribution by *Maria Grazia Riva*, constructed vectorially as an in-depth study, that becomes more and more analytical in its orientation, highlights the fundamental role played by the older generations for young people, rooted in the founding categories of educational culture that has always

known the ways subjects develop in their constitutive and co-belonging relationship with the contexts of reference, while also preparing approaches, methods and tools for guidance, support, facilitation, and advice for individual and collective growth, welfare, and social justice. With an educational intentionality careful not to exclude the implicit and unconscious components, these devices make it possible to support the construction of formative trajectories and histories of formation in an awareness of the paths that orient them. In greater detail, pedagogy understood as a theory of education – and, in the clinical-pedagogical perspective, as a theory of critical and clinical education that investigates, explores, and brings to light the explicit and subtextual dynamics that unfold in the complex events of the educational happening – can give depth to the orientation models and practices that accompany the unfolding of the stories of subjective education. Pedagogy itself is understood as that intentional and conscious intellectual work which aims both to illuminate the dynamics that are realized in the practices of education, training, and education, and to indicate the horizons at which to aim, in a close mutual correlation, anchored to the plane of reality, but without standardizing it uncritically.

With the article by *Francesco Paolo Romeo*, the focus shifts to our accelerated and hyper-connected society, metaphorically “liquefied” as regards its emotional ties, still forgetful especially when it is called upon to reconstruct the collective memory of the extermination of frail and disabled people perpetrated by the Nazi regime. Even in ordinary conditions, ours is a society that struggles to treasure memories of experiences of “high affective intensity” that can punctuate life: a degree, a marriage, the birth of a child, the achievement of a professional goal. Then, when faced with difficulties outside the ordinary, the cultural tendency of Westerners seems to be to store “boxes” of negative memories in symbolic “warehouses” of memory. Lastly, with regard to the debate on inclusion, the article explores the pioneering reflections of Karl Jaspers and other studies of a biological stamp, with regard to the “life project” of SEN students, proposing methodological criteria to hold together the mnemonic-reflexive and narrative skills necessary to reread the past, understand the present, and explore an existential perspective free from repetitive compulsions that would prevent change.

This section closes with the article by *Sofia Sousa, Tommaso Farina and Paula Guerra*: it is the result of a trans-disciplinary partnership oriented towards social intervention through art. Using a multi-site ethnographic methodology (Barbosa et al., 2020), the authors present two distinct empirical cases: one that took place in Portugal and the other in Italy, both targeting young people from different backgrounds and with different experiences. They seek to understand and emphasize how sociology and critical pedagogy can be integrated with artistic practices, promoting more effective means of intervention and perception of social reality, as experienced by different social actors.

Institutions.

This framework also includes contributions of the most exquisite theoretical and disciplinary epistemic stamp, considered by us as the quintessential “institutional” arrangement for any study on the subject, from those addressed here to all other possible studies.

This section opens with the contribution by *Massimo Baldacci*, who examines the history of the Italian school in its journey towards the democratic model, proposing a division into three phases: traditional, reformist, and neo-liberal. He highlights how the school today is at a crossroads between a democratic perspective and a neo-liberal orientation.

Next is the article by *Paola Bastianoni*, who analyzes the fundamental right to subjectivity. The epistemological background, consistent with the methodological approach adopted, is hermeneutic. Constructionist theories take on an important role in this area, as do narration, and particularly self-narration, as educational strategies capable of defining subjectivity as the experience that individuals have of themselves as actors and co-authors of the system of meanings available to them, offering a grid for understanding the self-in-the-world.

Raffaella Biagioli, Michela Baldini and Maria Grazia Proli, for their part, draw attention to the need to promote training opportunities for teachers and managers, able to provide added value that has a considerable impact on the life of educational institutions. They talk about the Master’s degree in “Organization and management of educational institutions in multicultural contexts” established by the University of Florence with FAMI funds and reserved only for school and technical managers operating throughout the country, which also offers distance learning activities.

Then we have an article by *Antonio Brusini*, in which, on the basis of the Magna Charta Universitatum of 2010 and with a view to the creation of a European Higher Education Area (EHEA), as also envisaged by the Bologna Declaration of 1999, the author duly argues that education, and therefore university autonomy, the indissolubility between teaching and research, as well as freedom of teaching, represent the highest value capable of influencing the future of humanity. He is therefore in favor of further connections between the various degree paths currently available in the Italian higher education system, and defines guidelines and future prospects, including on a legislative level.

The heart of the contribution by *Fabrizio d’Aniello* moves from the “Great Resignation” that exploded in 2021 and has since become a worldwide phenomenon that particularly affects the US, but that even affects Italy, where it is predominantly observed among young people. Some studies point out that this is a widespread working malaise that inevitably intercepts the interest of the pedagogy of work. Therefore, the article aims to investigate what is behind the “Great Resignation,” making educational proposals for the resolution of

certain critical issues. In greater detail, it focuses on the neo-liberal logic of competitive performance and on the lack of care for human relationships at work as fundamental problematic factors and, relying mainly on the theory of relational goods, goes on to indicate viable trajectories to promote a pedagogical culture of work starting from young people, centered on the establishment of educationally meaningful relationships.

Luigi d'Alonzo, for his part, focuses his contribution on the process of inclusion of people with disabilities, which in our country has reached very high levels of quality in both the educational and training fields. Thanks, in fact, to the promulgation of excellent laws, Italy has succeeded in adopting an advanced model of scholastic inclusion, also giving dignity to these persons through the planning of social and work integration paths. In January 1999, with Law no. 17, Italy completed the institutional regulatory framework by safeguarding the right to inclusion in universities and making it mandatory for each university to set up a service specifically designed for this purpose. Lastly, the article presents the results and the elements emerging from the "Accessibility" project carried out by the "Integration Services for Students with Dyslexic Disabilities" of the Catholic University of the Sacred Heart, aimed at breaking down all the existing barriers in the social and didactic life of the university that actually restricted the full inclusion of these students.

The aim of *Paula Guerra and Ana Matos Fernandes's* article is to bring the artistic perspective into dialogue with the scientific perspective, linking them to a particular form of critical pedagogy. Mainly through the writings of Ana Matos Fernandes, the impacts of the COVID-19 pandemic on artistic, cultural, and creative work are explained and understood here, looking at how these moments could make way for a further form of critical pedagogy. Moreover, the article also proposes to overcome the conventional barriers between different social sciences, which still tend to be perceived as arbitrary. Lastly, they argue that one of the main mistakes made by social sciences today concerns the uncontrolled relationship maintained by the researcher with the object of study, overlooking everything that the vision of the object is able to offer the researcher within the social space and the scientific field itself.

The contribution by *Silvia Maggolini, Elena Zanfroni, Maria Concetta Carruba and Luigi d'Alonzo* draws attention to a culture of rights and processes aimed at ensuring full social inclusion of people with disabilities within the fabric of the community, which has seen a significant increase in recent years, partly due to the transformations that have characterized demographic development on a national and international level. The progressive aging of the population and the increase in life expectancy have also affected people with disabilities and their families, posing cultural and social challenges that must be faced, not only to continue to guarantee the fundamental rights of inclusion

and participation, but also to implement organizational and management processes. The authors believe, therefore, that it is necessary to promote further reflection on the subject, developing new project ideas and initiating practical experimentation with a view to building the adult identity of the disabled person. On the basis of these considerations, the article presents some of the elements that emerged during research aimed at the creation of a day service for people with disabilities in an area of Lombardy, which was able to respond, within a logic of innovation and sustainability, to the different needs of its users.

Pierluigi Malavasi, on the other hand, conducts an emblematic survey of the National Recovery and Resilience Plan from the perspective of the education of the younger generations in his contribution. A reflection on the plan in the field of education, *iuxta propria principia* and without any claim to being exhaustive, cannot, in fact, exclude education and research, social inclusion and territorial cohesion from among the themes worthy of attention, with particular reference to the plan's fourth and fifth missions. Between pandemic and humanitarian emergencies, it is therefore *fundamental* to recognize and promote the relational dimension of development in order to nurture the virtuous circle between *training* and *entrepreneurial activity*, *enhancement of territories*, and *expansion of job opportunities* by means of which truly active citizenship and an inclusive society can really be achieved. The National Plan for Recovery and Resilience will be more generative – maintains the author – the more it succeeds in interpreting the interests and needs of the various parts of society, transforming the mobilization of young people, the life of families, and the functioning of institutions into relationships of peace and visions of the future.

Franco Passalacqua's article, for its part, aims to illustrate the results of the process of participatory evaluation of a project carried out jointly by public and private entities in the north of Milan and aimed at preventing the phenomenon of early school leaving among secondary school students. This project, called "SpazioArteeducazione," involved seventy students aged between 11 and 14 in artistic activities and workshops outside the school setting. The objective was to identify the most effective elements, as well as the most critical, that characterized the project in relation to three areas of intervention: the involvement of students and families, the relationship between workshop methods and project objectives, and the pedagogical coordination of the various activities. This qualitative study consequently involved the establishment of a participatory evaluation device that has involved the various figures in the project with a view to producing a multi-perspective evaluation of the educational process put in place. Data were collected between March 2020 and October 2021 through interviews and focus groups conducted with teachers, educators, service coordinators, managers, students, and parents, which subsequently underwent thematic analysis. The results showed a high degree of

consistency between the objectives and teaching methodologies adopted and the need to develop actions for improvement in relation to the ways of collaborating with parents, the role of students in decision-making processes, and the level of pedagogical supervision of the team of educators and teachers.

Martina Petrini analyzes, on the other hand, the formative-educational processes in contemporary society, particularly during the crisis generated by the COVID-19 pandemic, which follow unprecedented and unpredictable trajectories that emphasize the state of doubt, indeterminacy, and precariousness as symptoms of an ongoing social, political, economic, and pedagogical crisis. The article explores the relationship between technology and corporeity in education, focusing on the relational dynamics that make a decisive contribution to the success of teaching-learning processes and the construction of personal identity. In the unavoidable alternation between reality and virtuality, proximity and distance, physical presence and digitalization, the essential nature of the relationship is reaffirmed, guided by a precise educational intention. An authentically human education – argues the author – is based on daily engagement in cooperative confrontation, which can be fully achieved by integrating innovative technological-digital tools with traditional teaching methods.

Territories.

This is the shortest section, both in theory and in practice, although in actual fact this is only because territories have also been covered by previous contributions.

Here, we have chosen to bring together those articles that have chosen this theme as their main, fundamental area of focus.

Maria Czerepaniak-Walczak's article opens the “line-up” and represents an excellent attempt to describe the meaning of interculturality, taking into account the contemporary factors of openness to dialogue and respect for cultural differences. The criteria used for distinguishing cultures are indicated here, going beyond parameters such as ethnicity and religion. According to the Polish scholar, contemporary culturalism includes specific characteristics of individuals and groups such as age, gender, cultural capital, place of residence, and more. On this basis, factors of openness to otherness and difference are analyzed, indicating the role of emancipatory pedagogy in the process of experiencing dialogicality and using one's voice to question inequality. Lastly, the author proposes selected educational practices in and for interculturality.

Laura Fedeli, for her part, highlights how service-learning and community-based participatory research can both be successful factors in innovation and inclusive practices. Reciprocity, shared responsibility, effective communication, and open decision-making environments seem to be fundamental concepts for establishing a partnership between universities and

communities in order to strengthen civic responsibility and shape engaged citizens who address social issues and contribute to the public good.

Antonia Rubini's article, on the other hand, opens up to the phenomenon of globalization, including migrations of people from many parts of the world, particularly towards countries that seem to offer better living and working conditions. Although hope for a significant improvement in their existential conditions sustains migrants on their journey, they face numerous difficulties and hardships due to cultural, linguistic, and religious differences. It is therefore the responsibility of the institutions in the various countries to implement appropriate strategies for their integration into the society they will become part of. Learning the language of the host country, understanding its customs and traditions as well as its cultural aspects and, last but not least, its rights and duties, therefore, become a strong point that will help migrants integrate properly and, at the same time, be a source of enrichment for the social aspect of the community.

The contribution by *Massimiliano Stramaglia, Grazia Romanazzi and Tommaso Farina* focuses, in particular, on the university institution, which can be defined as such, according to the authors, only if it is deeply rooted in the territory to which it belongs. This is the premise from which the article moves. Focusing on the educational proposal of the University of Macerata, constantly in dialogue with a local community that is undergoing slow and progressive regeneration, it investigates the possibilities of spreading academic knowledge and skills of an educational stamp in the heart of the urban fabric, investing in future generations of students in the human and social sciences, particularly male students as "new protagonists of care." Beginning with AlmaLaurea data on the employability of graduates in Educational Sciences, compared with ISTAT data on the demographic characteristics of the Macerata municipal territory, the authors outline a possible profile of future educators and teachers, who have the task of serving a diverse and multi-ethnic local community, in need of social and educational policies that are as inclusive as possible. What also emerges is the need for strong educational investment, as well as a heuristic reinterpretation of the role of men in caregiving, to strengthen the presence of an alternative educational model. On the one hand, far from patriarchal authority and, on the other, able to embody skills and professionalism inspired by a vision of educational roles, care, and support that are no longer exclusively in the female domain.

Meanwhile, the article by *Cinzia Turli* closes with an analysis, in a pedagogical key, of the political-cultural context relative to the changes in perspective on the intercultural theme, starting from a pre- and post-pandemic focus. She considers the extent to which it is possible to leverage the development of intercultural skills in the redefinition of the educational tasks

incumbent on all the places of learning of the new generation. She also reviews the concepts of integration and inclusion in the light of current socio-educational crises, dwelling on the value of reflective and shared thinking as the privileged object of a possible modern education system. Furthermore, she evaluates the hypothesis of an intercultural educational project aimed at all those who are immersed in the digital world and the virtual bearers of cognitive and communicative profiles that are far removed from the classical symbolic modalities. In this regard, the author writes of a pedagogical approach oriented towards building “fluid cultural identities” as people moved by a constant dynamism towards other cultural affiliations. She also reiterates the fundamental role of the person in a collective relational vision, recalling the concept of otherness as an essential factor in building socio-educational networks in which both the uniqueness of the individual and the inclusion of the other are recognized as processes functional to achieving a community culture.

The closing article by *Tommaso Farina* once again emphasizes the subject of learning. It starts by exploring interaction with the landscape precisely as a place of learning, while also reporting on an interesting case study in the Rimini area. This is an article which resolves the relationship between the three subjects covered by this issue in a circular fashion, also extending to certain institutions, to adults as well as to young people, within the perspective—to be consolidated—of the *2030 Agenda for Sustainable Development*. Here, the territory also becomes the natural and rural environment, as well as cultural, experiential, and landscape heritage, which are sources of education and of paths of learning and teaching.

We have, therefore, come to the end.

We would like to thank all the authors who have made this issue possible with their contributions and to those involved in the referencing and editing work.

Last but not least, our thanks go to our esteemed colleague Paula Guerra, who not only features in this issue with her specific and significant reflections, but who has signed this editorial alongside us Italians: a sociologist in the Faculty of Arts and Humanities, the University of Porto, and also a professor at the Australian Griffith Centre for Social and Cultural Research.

Our heartfelt thanks.

Orientare i giovani.

Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili

Orienting young people.

A pedagogical responsibility for building sustainable educational trajectories

*Maria Grazia Riva**

Riassunto

In questo contributo si vuole evidenziare il ruolo fondamentale che può essere svolto da un orientamento assunto consapevolmente e responsabilmente dalle generazioni più adulte verso i giovani, radicato nelle categorie fondanti della cultura pedagogica che da sempre conosce i modi dello sviluppo dei soggetti nel loro rapporto costitutivo e di co-appartenenza con i contesti di riferimento e, al tempo stesso, ha predisposto approcci, metodi e strumenti di guida, supporto, facilitazione e consulenza alla crescita individuale e collettiva, al benessere, alla sostenibilità e alla giustizia sociale. Tali dispositivi permettono, con una intenzionalità educativa attenta a non escludere le componenti implicite e inconsapevoli, di sostenere la costruzione di traiettorie formative, di storie di formazione sostenibili e consapevoli delle strade che le orientano.

Parole chiave: Orientamento, Educazione, Formazione, Pedagogia, Sostenibilità, Responsabilità

Abstract

This contribution aims to highlight the fundamental role that orientation can play, assumed consciously and responsibly by the more adult generations with regard to young people. This orientation is rooted in the merging categories of pedagogical culture which has always known how the subjects develop in their constitutive relationship and of co-belonging with the contexts of reference and, at the same time, has laid out approaches, methods and instruments of guidance, support, facilitation and consulting for individual and collective growth, well-being, sustainability and social justice. These devices allow, with an educational intentionality attentive to not excluding the implicit and unaware components, supporting the construction of educational trajectories, of sustainable stories of education aware of the paths that orient them.

Keywords: Orientation, Education, Pedagogy, Training, Sustainability, Responsibility

* Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Milano-Bicocca, piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 – 20144 Milano. E-mail: mariagrazia.riva@unimib.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13781

Articolo sottomesso: 08/05/2022, accettato: 09/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

In questo contributo si vuole evidenziare il ruolo fondamentale che può essere svolto da un orientamento assunto consapevolmente e responsabilmente dalle generazioni più adulte verso i giovani, radicato nelle categorie fondanti della cultura pedagogica che da sempre conosce i modi dello sviluppo dei soggetti nel loro rapporto costitutivo e di co-appartenenza con i contesti di riferimento e, al tempo stesso, ha predisposto approcci, metodi e strumenti di guida, supporto, facilitazione e consulenza (Riva, 2021; Simeone, 2011; Perillo, 2018) alla crescita individuale e collettiva, al benessere, alla sostenibilità (Nota, Soresi, 2018) e alla giustizia sociale. Tali dispositivi permettono, con una intenzionalità educativa attenta a non escludere le componenti implicite e inconsapevoli, di sostenere la costruzione di traiettorie formative, di storie di formazione consapevoli delle strade che le orientano. L'Agenda 2030 dell'ONU da tempo ha ormai indicato gli obiettivi da perseguire, evidenziando che la via della sostenibilità sociale, educativa, economica e ambientale (Mortari, 2020; Soresi S., Nota L., Santilli S., 2019) costituisce l'unica possibilità di salvezza per il nostro pianeta così devastato dalla cecità e dalla non lungimiranza dell'essere umano. La pedagogia, intesa come teoria della formazione – e, nell'ottica clinico-pedagogica, come teoria della formazione critica e clinica – che indaga, esplora e porta alla luce le dinamiche esplicite e implicite che si dispiegano nelle vicende complesse dell'accadere educativo, può dare profondità ai modelli e alle pratiche di orientamento che accompagnano il dipanarsi delle storie di formazione soggettive. In questo contesto si assume, con Massa (1987), una certa sovrapposizione voluta tra i termini educativo e formativo, mentre il concetto di istruzione indica l'accentuazione sui contenuti, sulle procedure e sulle tecniche impartite, senza peraltro essere esente dalle dimensioni educative e formative implicate nelle pratiche istruttive stesse. Il termine pedagogia viene qui concepito come quel lavoro intellettuale, intenzionale e consapevole, che mira sia a illuminare le dinamiche che si concretizzano nelle pratiche dell'educazione, della formazione e dell'istruzione sia a indicare orizzonti cui tendere, in una stretta correlazione reciproca, ancorata al piano di realtà ma senza appiattirsi acriticamente su di esso.

2. Orientare: una responsabilità educativa – nei fatti – dei soggetti e dei contesti

L'orientamento ha assunto via via una importanza e un riconoscimento sem-

pre più accentuati nella nostra società, al punto che nel Piano Nazionale di ripresa e Resilienza – PNRR – sono previste riforme e investimenti dedicati, con finanziamenti assai cospicui, da attuare nei diversi snodi e passaggi scolastici, universitari e lavorativi, sia nella direzione di supporto alle scelte formative e professionali sia in quella di favorire un interesse e un impegno nella acquisizione delle green skills, delle digital skills e così via. Sono infatti previsti moduli formativi orientativi che dovranno essere rivolti agli studenti e alle studentesse delle scuole superiori da insegnanti, docenti, orientatori. Tuttavia, al di là delle effettive linee guida concrete emanate dai ministeri di riferimento, si ritiene importante proporre una riflessione squisitamente pedagogica sui significati in gioco nell'orientamento, in dialogo con gli altri saperi che contribuiscono a offrire contributi per la comprensione delle vicende umane che si sperimentano in questi travagliati decenni del XXI secolo. Come ricordato, la cultura pedagogica da sempre ha analizzato le forme dello sviluppo dei soggetti nel loro rapporto costitutivo e di co-appartenenza con i contesti di vita e formazione. Il concetto stesso di educare si fonda sull'idea di educabilità, sulla premessa che sia possibile per un soggetto incidere in qualche modo con la sua azione nei confronti di un altro soggetto o di un gruppo di soggetti. Al di là di una concezione eulogistica, l'azione dell'educare può essere positiva o negativa, può generare benessere o malessere: tuttavia l'educare provoca effetti sull'altro (Massa, 1992). Ciò immediatamente conduce alla necessità che l'educatore si renda ben presto consapevole delle intenzioni, delle implicazioni e delle conseguenze delle proprie azioni educative. D'altra parte anche i contesti sono educativi e formativi (Scandella, 2019), perché le mentalità e le culture che li contraddistinguono, i condizionamenti politici, sociali, culturali, economici, i modelli pedagogici, gli stili educativi attraverso cui viene data forma alle molteplici pratiche di relazione fra contesti e soggetti, plasmano, formano, configurano certi tipi di effetti e di ricadute sui soggetti che li abitano (Riva, 2004). Certo questi ultimi, con il portato delle loro storie di vita e le relative aree di libertà, ricavate nell'affollamento delle identificazioni interne con l'ambiente di provenienza, retroagiscono sui contesti, in un circolo ricorsivo perenne. In esso i margini di cambiamento sono più o meno ampi a seconda del grado di rigidità o di permeabilità del contesto, così come dello spazio più o meno libero lasciato dalle interiorizzazioni delle relazioni con le figure significative dell'ambiente, le cui caratteristiche possono avere il tratto della 'saturazione' (Foulkes, 1976). I contesti, con la loro materialità – economica, di pressioni, di poteri, biologica, corporea – orientano nei fatti, implicitamente e spesso inconsapevolmente, le direzioni che i soggetti seguono, conformano le loro mentalità, le loro aspirazioni, i loro modelli (Massa, 2000) di vita auspicata, circoscrivono i perimetri del pensabile, del desiderabile. Nello stesso modo le relazioni educative fra generazioni – che si realizzano nei contesti e

che di essi sono parte costitutiva – conducono le nuove generazioni verso l’assunzione di certe forme, di certi comportamenti, di certe abitudini, spesso verso il generarsi di avvenimenti che sembrano confermare quel fenomeno che viene denominato come ‘profezie che si autoavverano’.

Queste riflessioni rendono evidente l’importanza educativa delle azioni di orientamento in quanto proposte che incidono sul formarsi delle rappresentazioni di sé, delle proprie capacità, delle proprie potenzialità di sviluppo, così come di strumenti di lettura dei contesti sociali, istituzionali, formativi, professionali e di supporto nella costruzione di progetti – anche per lo più non troppo definiti – di futuro. Anzitutto, sul versante individuale, i soggetti adulti coinvolti nelle attività di orientamento, nei diversi ruoli di insegnante o di membri del consiglio di classe, di genitore o di parente, di educatore, di orientatore, di docente universitario, assumono su di sé una importante responsabilità, che va pienamente compresa nelle sue caratteristiche, dinamiche, compiti, e anche latenze. La responsabilità educativa insita nell’orientare richiede di prendere consapevolezza delle implicazioni delle proposte orientative attuate, del tipo di cultura che le esprime, dei possibili modelli alternativi di azioni orientanti (SIO, LARIOS, 2019), rendendosi conto che esse non sono neutre né neutrali: ogni proposta rientra all’interno di un certo modello interpretativo del rapporto tra soggetto, ambiente, società (Riva, 2020 e 2021a). Ad esempio, si osservano modelli ispirati a un impianto culturale economicistico e meritocratico, dove per un verso si inviano ai ragazzi messaggi ispirati a ‘scegli chi essere’ – dal tratto decisamente onnipotente e non attento al tipo di contesti socio-culturali ed economici più o meno svantaggiati di provenienza – e, per l’altro verso, le istituzioni di riferimento cercano di accaparrarsi i migliori studenti, considerati tali in quanto hanno saputo/potuto rispondere in modo corretto agli ormai pervasivi e standardizzati test di autovalutazione e valutazione per l’accesso alle università o alle accademie (Soresi, 2018; Ginevra, Di Maggio, Nota & Soresi, 2017).

Inoltre, va analizzato in modo particolare il ruolo di responsabilità educativa nell’orientamento svolto dai contesti, dalle istituzioni che li abitano, che sono delegate da mandati pubblici a farsi carico attivamente e, teoricamente, in modo inclusivo delle giovani generazioni. Non sono solo i singoli individui che devono assumersi la responsabilità per le nuove generazioni ma anche i contesti e le istituzioni, attraverso l’analisi delle condizioni materiali che li strutturano, la valutazione dei livelli di sperequazioni, discriminazioni, disuguaglianze che li connotano, così come del grado di inclusività che li contraddistingue e delle visioni che promuovono e guidano sia le politiche di indirizzo sia le azioni concrete che ne derivano. Il recente Rapporto ISTAT 2021 BES (2022)¹, dedicato

¹ ISTAT. Rapporto ISTAT 2021 BES, 2022. https://www.istat.it/it/files/2022/04/BES_2021.pdf. Cfr. anche: “Il progetto BES, che ha portato il Paese a disporre di un sistema di misure del progresso reale in continua evoluzione, articolate per fasce di età, per

al benessere equo e sostenibile in Italia, recita: “Negli ultimi due anni la pandemia da COVID-19 ha profondamente cambiato molti aspetti della vita quotidiana degli individui, delle famiglie, dell’organizzazione della società e del mondo del lavoro determinando nuovi assetti e continui cambiamenti che, di volta in volta, hanno avuto effetti sul piano della salute, dell’istruzione, del lavoro, dell’ambiente e dei servizi e, in ultima analisi, sul benessere degli individui. Il rapporto fornisce un quadro complessivo del benessere nei due anni di pandemia, analizzando ciascun dominio del benessere, ed esaminando le differenze nella sua evoluzione tra i vari gruppi di popolazione e tra i territori. Il COVID-19 ha infatti avuto conseguenze di vasta portata sul modo di vivere, lavorare e relazionarsi con gli altri, ma l’impatto varia a seconda del luogo in cui le persone vivono, del loro genere, età e livello di istruzione” (p. 11). I ragazzi e le ragazze vivono in tali contesti, sono intrisi della mentalità che li permea, faticano da soli ad accorgersi, a individuare e tanto meno a modificare i condizionamenti che fanno sì che i contesti siano quel sono. I contesti, e le istituzioni, sono orientanti di fatto, come è orientante tutto ciò che comunica implicitamente, per il fatto che esiste in quel certo modo, una certa idea di società, di futuro, di lavoro, di uomo o di donna. “La pandemia si è tradotta per lo più in arretramenti nel benessere della popolazione femminile: ad esempio, nei livelli di benessere mentale e di occupazione, soprattutto per le madri con figli piccoli. Ma sono stati anche i bambini, gli adolescenti e i giovanissimi a pagare un altissimo tributo alla pandemia e alle restrizioni imposte dalle misure di contrasto ai contagi. Sono loro a richiedere, oggi e negli anni a venire, la massima attenzione da parte delle politiche, e in tal senso i dati e i corrispondenti indicatori non lasciano dubbi. Le condizioni di benessere psicologico dei ragazzi di 14-19 anni, nel 2021, sono peggiorate. Il punteggio di questa fascia di età (misurato su una scala in centesimi) è sceso a 66,6 per le ragazze (-4,6 punti rispetto al 2020) e 74,1 per i ragazzi (-2,4 punti rispetto al 2020)” (Rapporto ISTAT BES 2021, 2022, p. 5).

A ciò si può affiancare la possibilità di una intenzionalità orientante specifica e voluta da parte dei contesti e delle istituzioni, che sarebbe opportuno operassero per elaborare messaggi, visioni, linee di indirizzo per guidare i processi di sviluppo e di inserimento dei giovani. Pertanto, è assai importante che non vengano inviati messaggi ambigui e contraddittori, vale a dire ad esempio indicare di avere la possibilità di scegliere liberamente il proprio futuro mentre, al tempo stesso, si offrono contesti non equi rispetto alle possibilità di crescita e

genere, per territori sempre più dettagliati, per titolo di studio, permette di dare risposte puntuali e di insieme alla domanda, semplice e al tempo stesso difficilissima, “Come va la vita, in Italia?”. Soprattutto, permette di mettere in luce le aree dove si manifestano disuguaglianze e consente di individuare i gruppi più svantaggiati, indirizzando su solide evidenze la domanda di politiche mirate” (p. 5), cons. 30.4.2022.

di successo per tutti. “In generale, le risorse personali e il loro utilizzo appaiono molto importanti dato il ruolo di principale protagonista del proprio sviluppo professionale riconosciuto alla persona lungo tutto l’arco di vita, e le pratiche professionali di orientamento sono sempre meno indirizzate a definire cosa la persona farà e sempre di più focalizzate ad aiutare la riflessione su come è possibile interagire con l’ambiente circostante al fine di realizzare i propri obiettivi. In questo senso l’intervento di counseling si propone come uno spazio adeguato per sviluppare le capacità di riflessione, progettazione e realizzazione che sono alla base della costruzione e della gestione della propria esperienza formativa e professionale. Tuttavia, occorre interrogarsi su come alcuni aspetti dell’attuale contesto socio-produttivo possano impattare sulla sua efficacia” (CNOP, 2019, p. 116). Individui, contesti e istituzioni devono quindi accompagnare i ragazzi e le ragazze lungo un cammino articolato in cui aiutarli a prendere consapevolezza delle loro aspirazioni e degli eventuali vincoli di contesto per la loro realizzazione. Molto importante è poi il ruolo delle politiche giovanili, che spesso non hanno ricevuto adeguata attenzione e investimenti con risorse congruenti con i gravi problemi rilevati. “Il quadro fornito dagli indicatori del Bes suggerisce che è tempo di cambiare strategia. Fuori da ogni retorica, si può dire che le politiche per il benessere dei giovani siano, oggi più che mai, politiche per il benessere del paese tutto intero. Gli interventi da mettere in atto non possono, per definizione, essere emergenziali, ma devono, al contrario, ricostruire le basi strutturali del benessere dei bambini e dei giovani” (Rapporto ISTAT BES, 2021, 2022, p. 7).

3. Orientare consapevolmente e intenzionalmente: costruire connessioni tra passato, presente e futuro delle traiettorie formative

Orientare consapevolmente e intenzionalmente è un’operazione complessa dunque, proprio per la stessa natura complessa e sovradeterminata delle attività chiamate in causa, radicate come sono nei contesti storico-sociali e culturali che costituiscono, insieme con le istituzioni, lo sfondo denso e spesso che le consente e le connota. Vi sono visioni differenti di cosa significhi orientare: da chi punta sull’adattamento *tout court* dei giovani alle professioni e alle imprese presenti nel mercato del lavoro a chi investe nel portare pian piano i ragazzi a maturare una consapevolezza delle proprie aspirazioni per il futuro, delle condizioni socio-economiche che li favoriscono o svantaggiano, a chi ritiene necessario indirizzarli verso l’acquisizione delle molteplici competenze trasversali, ormai ampiamente a disposizione del bagaglio degli orientatori. In tal modo si opera per metterli nelle condizioni di imparare ad imparare e di imparare ad affrontare gli ambienti dei diversi tipi di lavoro, che potrebbero man

mano incontrare nel percorso di vita. “A scuola e nelle pratiche di orientamento, purtroppo, si parla poco di futuro e, ancor meno di sviluppo sostenibile e del contributo che tutti, anche con il proprio impegno professionale, possono e dovrebbero fornire” (Soresi, 2018). Spesso si sviluppano pratiche che propongono valutazioni, profili e bilanci delle caratteristiche di certi soggetti, che però ingabbiano dentro a schemi ed etichette, costituendo dei freni inibitori per lo sviluppo di potenzialità *in nuce*. I *matching* e i *profiling* realizzati in nome dell’occupabilità dei cittadini e della capacità di produttività dei sistemi formativi aprono a dubbi etici, in quanto non sempre vengono gestiti con attenzione e trasparenza indicando il grado di vivibilità, benessere e inclusione possibile in quel certo contesto sia formativo che lavorativo. “Si tende, in altre parole, a stabilire (a ‘rendere stabile... saldo fermo... durevole...’ secondo il vocabolario Treccani!) in che misura quel/ quella candidato/a, ha i requisiti di accesso a questa o quella offerta formativa o lavorativa, ma non in che misura e quanto quei contesti formativi e lavorativi (il corpo docente e le classi della Sezione A o B o C, questo o quel ‘posto’ specifico di lavoro, ad es.) sono effettivamente in grado di ‘stabilire’, in favore di questo/a o quel/quella candidato/a, insegnamenti significativi per un suo futuro di qualità o condizioni lavorative dignitose e sufficientemente soddisfacenti” (Soresi, 2018). Per lo più, nelle scuole, nelle università e in generale nei servizi di orientamento non ci si sofferma sul significato profondo, educativo, esistenziale e progettuale dell’importanza di occuparsi seriamente della propria preparazione per il futuro, proprio attraverso il contributo intenzionale e preparato dei servizi di orientamento, di progettazione professionale e di inclusione lavorativa. “Chi si occupa di futuro, servizi e professionisti che siano, dovrebbero, innanzitutto, dichiarare i propri convincimenti, gli obiettivi, le strategie, gli strumenti e gli interventi che si propongono di perseguire e porre in essere. Si tratta, in altri termini, anche al fine di favorire condivisioni e partecipazioni consapevoli, di manifestare in modo chiaro e trasparente, sia i propri ancoraggi teorici, valoriali e tecnico-metodologici, sia ciò che ci si intende ‘fare-con...’ (studenti, genitori, insegnanti, persone interessate alla progettazione e all’inclusione lavorativa e professionale, ecc.)” (Soresi, 2018). È vivamente consigliato predisporre un ‘contratto di orientamento’ volto a impegnarsi nell’ascolto attento, attivo e sollecito delle necessità e delle aspirazioni dei ragazzi, chiedendo loro di partecipare attivamente a questo scambio orientativo dialogico.

La direzione da assumere è quella della personalizzazione, della valorizzazione della unicità dei soggetti, creando dispositivi adeguati per far germinare le loro potenzialità e maturare le capacità di fronteggiare le frequenti criticità “che ognuno si trova a vivere quando è a contatto di realtà e sistemi complessi che richiedono la condivisione di modelli culturali, il rispetto di regole, l’attenzione nei confronti di attese e peculiarità, il rispetto di vincoli e l’accettazione

di svariati ‘rituali’” (Soresi, 2018). La personalizzazione va concepita nell’ottica della delimitazione sia dei progetti di vita sia del possibile contributo che ognuno dovrebbe perseguire per la realizzazione degli obiettivi della sostenibilità del pianeta dell’Agenda ONU 2030 (Soresi, Nota, Santilli, 2019). La pratica della personalizzazione spinge ad andare oltre il prevalente interesse adattativo di tipo lineare, che fa coincidere quanto comunemente previsto dal mercato del lavoro con i possibili futuri desiderati e inclusivi, concedendo piuttosto spazio alla ricerca di strade personali, anche divergenti ma avvertite come profondamente proprie e autentiche, di scelta di un futuro per cui impegnarsi. Le attività di orientamento dovrebbero perciò partire “dall’ascolto delle storie personali dei diversi protagonisti ed ‘adattarsi ad esse’ cercando tuttavia di ridimensionare l’usuale tendenza a far dipendere la qualità del futuro dal valore che viene attribuito al passato e al presente delle persone e dei contesti considerati, alle loro storie intessute di apprendimenti ed esperienze già accadute, già avvenute e che potrebbero condurre a facili e prevedibili ‘conclusioni’ di storie personali e sviluppi. Porre al centro dell’orientamento le storie e le narrazioni delle persone non significa pertanto rinforzare la tendenza ad ancorarsi al passato o lasciandosi assoggettare dalla tirannia del presente, dai vincoli all’*hic et nunc*, ma proporre visioni che aiutino le persone a seguire un proprio ‘oriente’, un percorso ritenuto luminoso e soddisfacente per sé” (Soresi, 2018). Nello stesso tempo, si può affermare che, per certi aspetti, è un po’ illusorio pensare di lavorare solo indirizzando se stessi e i giovani verso il futuro, le aspirazioni e il progetto auspicato. Il passato svolge un ruolo fondamentale nelle vite delle persone, costruendone l’identità fin dalla nascita attraverso il rapporto stretto fra individuo, ambiente e i processi di interiorizzazione conseguenti. Le pratiche educative e la relazione genitori-figli che si realizza attraverso le prime veicolano modelli, valori, credenze, rappresentazioni del mondo, emozioni, affetti e angosce che, peraltro, si trasmettono poi da una generazione all’altra, configurando una tendenzialmente infinita coazione a ripetere (Riva, 2021b). Si può stare nel futuro solo con connessioni chiare con il passato, portate a consapevolezza per poter giungere a rompere quelle catene transgenerazionali che trattengono all’interno di vincoli e lealtà familiari potenti. La potenza del ‘non detto’ transgenerazionale è grande, sottile e poco vista e riconosciuta. “... È questo il mio limite: mi mancano le conclusioni, nel senso che ho l’impressione che niente finisca mai veramente. Io vorrei, vorrei davvero che i dispiaceri scaduti, le persone sbagliate, le risposte che non ho dato, i debiti contratti senza bisogno, le piccole meschinità che mi hanno avvelenato il fegato, tutte le cose a cui ancora penso, le storie d’amore soprattutto, sparissero dalla mia testa e non si facessero più vedere, ma sono pieno di strascichi, di fantasmi disoccupati che vengono spesso a trovarmi. Colpa della memoria che congela e scongela in

automatico rallentando la digestione della vita e ti fa sentire solissimo nei momenti più impensati...” (De Silva, 2014).

Il conoscere le proprie storie di vita e di formazione è molto importante sia per gli orientatori, per cogliere i condizionamenti che li abitano e per poter aiutare nell’orientare le storie formative dei giovani, mettendoli nelle condizioni di individuare la dimensione orientativa, implicita o esplicita, presente nel modo stesso in cui l’ambiente di provenienza, il livello socio-culturale familiare, le vicende, gli incontri, il tipo di scuole frequentato li ha plasmati. Costituisce davvero una svolta nel modo di concepire e praticare l’orientamento il considerarlo in modo articolato, composito, dove esiste una parte, meno intenzionale, determinata dai condizionamenti materiali, socio-culturali, economici e formativi sperimentati – che sono di per sé orientanti – e una parte che intenzionalmente si propone di creare le condizioni per vivere l’orientamento con margini più ampi di esplorazione. Si può indirizzarsi così verso un approfondimento della conoscenza di sé e delle proprie aspirazioni, un’analisi del mondo del lavoro e dei futuri professionali meno coartati dalle prefigurazioni di lavori prodotte dalle matrici socio-economiche, culturali e familiari di certi ambienti di provenienza. Le aspettative genitoriali infatti – ad esempio sul tipo di scuola da scegliere – sono orientanti, spesso per assolvere, da parte dei figli, compiti di riscatti e risarcimenti di storie incompiute di membri significativi del sistema di appartenenza. In ogni famiglia esistono pervicaci copioni ripetitivi, richieste di lealtà e di fedeltà familiari e transgenerazionali da rispettare, pena il sorgere di pesanti sensi di colpa per il tradimento dovuto al voler seguire una propria diversa strada. Ad esempio, ricorda Cigoli (2006) la storia di Renato, un giovane che è stato costretto a iscriversi contro voglia alla facoltà universitaria di farmacia per assecondare i voleri dei genitori, che possedevano una farmacia. Questi genitori avevano da anni avviato appunto un esercizio commerciale farmaceutico, che rappresentava per loro l’emancipazione dalle loro famiglie d’origine castranti e abusanti, e desideravano assolutamente che il loro emblema proseguisse tramite il figlio, senza rendersi conto di reiterare verso il figlio stesso il medesimo comportamento di costrizione che li aveva tanto fatti soffrire. Il figlio aveva obbedito, ma era rimasto bloccato negli esami e manifestava dei consistenti sintomi somatici. Per lui era pressoché impossibile coltivare le proprie differenti aspirazioni, anche se poi riuscì a trovare un parziale compromesso, pur a prezzo di forti rinunce al proprio Vero Sé (Miller, 2008). Si può pienamente riconoscere come le stesse storie di famiglia siano orientanti. Ricorda ad esempio Cristina Comencini, secondogenita del regista Luigi Comencini, di aver frequentato la scuola francese fin dalla materna perché la tradizione familiare del padre l’aveva condotta lì. Dopo la scuola dell’obbligo scelse economia come decisione autonoma. “Ma credo che – inconsapevol-

mente – essa nascondesse la volontà di contrastare mio padre che non apprezzava questa disciplina; o forse la volontà di differenziarmi... Desideravo fare un percorso mio, a modo mio” (in Scandella, 2019, p. 34). Tuttavia il padre le aveva consigliato di iscriversi a Lettere, data la sua passione per la scrittura. E lei gli aveva risposto di essere “diversa da te”. “Nel suo stile educativo ogni nostra passione doveva essere scoraggiata per capire se fosse solida e resistente alle difficoltà” (in Scandella, 2019, p. 34). E ricorda che invece il ruolo della madre era stato differente. “Lei non ha influito sulle mie scelte, ma mi ha permesso di realizzarle”, supportandola e aiutandola concretamente anche nella gestione dei figli piccoli.

Orientare si configura dunque come una attività e una pratica che deve saper costruire consapevolmente e intenzionalmente le connessioni tra passato, presente e futuro, in modo che non si resti schiacciati da passati incastranti in dinamiche involutive, si possa comprendere pienamente e con profondità anche emotiva le ragioni delle caratteristiche assunte dalla propria situazione del presente, aprirsi al futuro, con la solidità derivante dalla conoscenza delle proprie radici, dal loro recupero. Esse sono parte costitutiva di noi, della nostra identità e del modo di essere della nostra personalità. Questo processo deve essere sostenuto da adeguate competenze ermeneutiche e interpretative per la lettura e l’analisi consapevole – e dunque attività di orientamento intenzionale – di tutte le componenti cognitive, rappresentazionali, emotive, motivazionali, materiali in gioco nelle storie di vita e di formazione che, come affermato, costituiscono quella parte fondante dell’essere ‘in orientamento’ per il solo fatto di essere cresciuti in quel modo, in quel contesto, in quella nazione. Un posto importante va assegnato alla rilevazione, all’analisi e allo sviluppo delle “competenze di futuro”. “Futuro” è una parola che non passa mai di moda, anzi: usata e abusata in ogni contesto e fuori contesto, dai discorsi politici agli spot pubblicitari, è stata svuotata di ogni significato. “Futuri”, d’altro canto, fa riferimento a un altro concetto: quello associato ai *futures studies*, lo studio dei futuri possibili, una disciplina nata negli anni Sessanta che si è diffusa in tutto il mondo. “Futuri” è una parola che esemplifica un concetto, quello per cui non esiste un destino manifesto, un futuro oggettivo nel quale vivremo, ma una vastissima gamma di possibilità, di “scenari”. Dopo essere stato invaso e colonizzato da una sola grande narrazione, il futuro va pluralizzato: bisogna liberare i “futuri” potenziali e dormienti². Queste competenze di futuro vanno coltivate attra-

² <http://www.futurimagazine.it/about/>, The Italian Institute for the Future. Vds. anche <http://www.instituteforthefuture.it/wp-content/uploads/2014/02/ManifestoWeb.pdf>, “Ricostruiamo il future”, Manifesto dell’Italian Institute for the Future; vds. inoltre <https://www.millennium-project.org/publications-2/futures-research-methodology-version-3-0/>, The Millennium Project. Global Futures Studies and Research – Futures Research Methodology, cons. 30.4.2022.

verso percorsi formativi che preparino a visioni di lungo periodo, a progettazioni strategiche, al pensiero prospettico, a promuovere le capacità di anticipazione, a dare ascolto alle implicazioni e alle conseguenze delle azioni attualmente in atto, a saper cogliere le opportunità, gli indizi per supportare processi trasformativi, a saper leggere le latenze, gli aspetti impliciti per comprendere più in profondità i fenomeni in corso. Competenza raffinata è la capacità negativa, il saper sostare nell'incertezza (Bion, 1973) per potersi dare il tempo di individuare e ponderare le difficoltà, le criticità e i possibili rischi, non avere paura di attivare l'esplorazione e l'immaginazione di scenari plurali – non appiattiti sul qui e ora –, pur essendo ben consapevoli – in ottica *life-long learning* e *life-wide learning* – delle connessioni fra passato, presente e futuro e delle interconnessioni fra eventi, fenomeni, contesti e situazioni diverse³.

4. Conclusioni: per un orientamento formativo sostenibile e inclusivo

L'orientamento, per svolgere appieno la sua funzione formativa ed emancipativa, deve essere sostenibile, ispirandosi all'Agenda ONU 2030 per la sostenibilità, realizzandosi come pratica educativa inclusiva e, così impostato, proponendosi come indirizzo per le *policies* per la crescita e il benessere delle giovani generazioni e, con esse, di tutti e tutte. L'inclusione è parte costitutiva della sostenibilità (Nota, Soresi, 2017), e opera per consentire di immaginare per tutti futuri plurimi, non predeterminati dai condizionamenti inconsapevolmente orientanti dei contesti di partenza; supportando con azioni formative orientanti consapevoli e intenzionali la comprensione profonda degli ostacoli di cultura, di genere, di ceto sociale, di dinamiche di potere che si frappongono nel poter aspirare a traiettorie esistenziali e formative di promozione sociale e di realizzazione di sé, permettendo la partecipazione di tutti alle opportunità della società⁴. L'orientamento deve essere sostenibile su tutti i livelli: si tratta di andare

³ Si veda anche: <https://www.forwardto.it/>. Studi e competenze per scenari futuri, cons. 30.4.2022.

⁴ “Accanto a un serio investimento nell'intero sistema scolastico e universitario – non solo per gli edifici o per le attrezzature, che comunque hanno necessità di essere portati a livelli di qualità accettabili, ma anche e soprattutto a sostegno degli addetti e delle loro competenze – è certamente indispensabile agire al fine di sostenere e potenziare le reti di servizi territoriali per la cultura, lo sport e il tempo libero da vivere nella dimensione della socialità e della condivisione delle responsabilità civili. E, last but not least, il nodo dell'occupazione, soprattutto delle giovani donne, non è più rinviabile. Le opportunità offerte dal PNRR per affrontare in modo sistematico questa profonda domanda di cambiamento non hanno precedenti nel recente passato del Paese. Il nostro augurio è che le politiche rispondano con intelligenza, generosità e sistematicità, rendendo possibile, già dalla prossima edizione del Bes, che gli indicatori sul benessere, soprattutto dei nostri giovani, con i quali abbiamo contratto un debito sociale e morale molto serio, misurino

oltre l'ormai tradizionale eppur onnipresente concezione basata sulla credenza che fare orientamento consista nell'operare dei matching tra richieste delle aziende e le cosiddette attitudini dei giovani, che inchiodano a una fotografia statica e utilitaristica la proiezione di sé nel progetto di futuro. La metodologia del 'bilancio di competenze', ad esempio, pur d'aiuto se svolta con tecniche attente anche alla qualità, alla narrazione delle storie, a un ascolto globale delle risorse inesprese o non consapevoli delle persone, tuttavia può generare la sensazione di rimanere ancorati al presente e a una visione di appiattimento sulle richieste del mondo del lavoro. In tal maniera si rinuncia ad esplorare le proprie aspirazioni, le proprie potenzialità e a chiedersi quali sfide si vogliono affrontare e quali competenze si desidera acquisire a tale scopo (Nota, Di Maggio, Santilli, 2019). Orientamento è anche operare per raggiungere il possesso di capacità gestionale e manageriale, è prepararsi alle competenze di futuro, a saper anticipare, prevedere e monitorare. Come ricordato all'inizio, la pedagogia, ripensata come teoria della formazione – e, nell'ottica clinico-pedagogica, come teoria della formazione critica e clinica – può dare profondità ai modelli e alle pratiche di orientamento che accompagnano il dipanarsi delle storie di formazione soggettive, portando dentro a una pratica di riflessività le dinamiche esplicite e implicite delle vicende complesse dell'accadere educativo. E' importante non concepire l'orientamento come insieme di attività e di pratiche retoriche e di puro *marketing*, svolte con proclami e dichiarazioni che pongono l'attenzione solo a comportamenti esterni da raggiungere per avere successo nella vita, che non fanno i conti con blocchi, condizionamenti e motivazioni più profonde, radicate nel rapporto educativo originario del soggetto con il suo ambiente di appartenenza. Infatti, se non c'è questa delicata attenzione e sensibilità all'analisi formativa, si rischia, come sovente avviene, di scontrarsi con resistenze e fallimenti. La pedagogia ha predisposto, si anticipava, sistemi di accompagnamento, approcci, metodi e strumenti di guida, di supporto, di facilitazione e di consulenza alla crescita e al benessere individuale e collettivo. Tali dispositivi permettono, con una intenzionalità educativa e una riflessività attenta a non escludere le componenti emotive, implicite e inconsapevoli, di promuovere traiettorie formative, che consentono alle storie di vita di rendersi consapevoli autori delle strade che le orientano, di non consegnarsi più alla rimozione di aspetti difficili da gestire, di stare a contatto con parti profonde e, per ciò stesso, generative (Riva, 2021). In conclusione, l'orientamento va decisamente ripensato - nella nostra società a rischio di emergenze climatiche, modi-

un miglioramento diffuso" (Blangiardo, in ISTAT BES 2021, p. 7), https://www.istat.it/it/files/2022/04/BES_2021.pdf, cons. 30.4.2022.

ficazioni radicali e catastrofiche della vita sul pianeta, fondate spesso su profonde ingiustizie sociali a livello globale – attribuendogli la responsabilità di attuarsi come una pratica educativa sostenibile e inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Bion W. R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando, 1973.
- Cigoli V. (2006). *L'albero della discendenza*. Milano: FrancoAngeli.
- CNOP (2019). *Lo sviluppo del counseling e sue applicazioni*. <https://www.centrostudicnop.it/wp-content/uploads/2019/11/libro.pdf>.
- De Silva D. (2014). *Non avevo capito niente*. Torino: Einaudi.
- Foulkes S.H. (1975). *La psicoterapia gruppoanalitica. Metodo e principi*. Roma: Astrolabio, 1976.
- Ginevra M. C., Di Maggio I., Nota L., & Soresi S. (2017). Stimulating resources to cope with challenging times and new realities: Effectiveness of a career intervention. *International Journal for Educational and Vocational*. 17: 77-96.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2: 60-66.
- Miller A. (2008). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del Vero Sé*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Nota L., Di Maggio I., Santilli S. (2019). La costruzione di un futuro inclusivo e sostenibile, Rivista di Scienze dell'educazione. *Dossier Educazione alla sostenibilità ambientale*, LVII(2), https://rivista.pfse-auxilium.org/it/pdf/rse/nota-dimaggio-santilli_02-19.pdf.
- Nota L., Soresi S. (a cura di) (2017). *...For a manifesto in favor of inclusion*. Firenze: Hogrefe Editore, https://reterus.it/public/files/Eventi/unisustainathon/Manifesto_hogrefe_1_.pdf.
- Nota L., Soresi S. (2018). *Il contributo dell'orientamento all'Agenda 2030*. <https://asvis.it/approfondimenti/22-3294/il-contributo-dellorientamento-allagenda-2030>.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ISTAT (2022). *Rapporto ISTAT BES 2021: il benessere equo e sostenibile in Italia*. https://www.istat.it/it/files//2022/04/BES_2021.pdf.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano: Guerini.
- Riva M.G. (2020). Orientamento: una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee-guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6(2): 37-50.
- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva M.G. (2021a). Orientamento e immagine del futuro: modelli certificativi e adattativi o guida a 'saper aspirare'. In Passaseo A.M. (a cura di) (2021). *Educazione e*

- teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi.* Roma: Armando, pp. 278-298.
- Riva M.G. (2021b). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas educationis*, 10(2): 113-130.
- Scandella O. (2019). *Il futuro oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2011). *La consulenza educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- SIO, LARIOS. (2019). *Una Carta-Memorandum a supporto dell'Orientamento e del Career Counselling*. <http://www.larios.fisppa.unipd.it/it/wp-content/uploads/2019/10/carta-memorandum-dellorientamento-e-del-career-counselling.pdf>.
- Soresi S. (2018). In materia di orientamento, ha ancora senso formulare consigli e proporre profili? La parola all'Orientamento. *La rivista online per l'orientamento*, 1. <https://www.sio-online.it/newsletter/materia-orientamento-ancora-senso-formulare-consigli-proporre-profilo-parte-seconda/>.
- Soresi S., Nota L., Santilli S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Padova: Cleup.

Il cammino smarrito verso una scuola democratica

The lost path towards a democratic school

Massimo Baldacci*

Riassunto

Il saggio esamina la storia della scuola italiana nel suo cammino verso il modello democratico. Propone una divisione in tre fasi: la fase tradizionale, la fase del riformismo, la fase del neoliberalismo. Oggi la scuola è al bivio tra scuola democratica e scuola neoliberista.

Parole-chiave: scuola, tradizione, riformismo, democrazia, neoliberalismo

Abstract

The paper examines the history of the Italian school on its way towards the democratic model. It proposes a division into three phases: the traditional phase, the phase of reformism, the phase of neoliberalism. Today the school is at the crossroads between the democratic school and the neoliberal school.

Key words: school, tradition, reformism, democracy, neoliberalism

Articolo sottomesso: 30/04/2022, accettato: 01/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

In *Democrazia e educazione* (1916), John Dewey aveva asserito che una democrazia prende seriamente a cuore la questione educativa, e quindi il tenore della scuola. Per mantenere le condizioni della propria esistenza, infatti, una democrazia ha bisogno di formare cittadini sensibili al suo valore e capaci di contribuire fattivamente al suo sviluppo. La democrazia, sempre secondo

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Carlo Bo' di Urbino. E-mail: massimo.baldacci@uniurb.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13755

Dewey (*Etica della democrazia*, 1888), non è semplicemente una forma di governo, ma anche una forma di vita della comunità umana, e quindi un sentimento che porta ad apprezzare tale forma di vita. Ciò che caratterizza la democrazia in quanto forma di vita è la devozione alla crescita umana – intellettuale e morale – di tutti i membri della comunità, la cura dello sviluppo dell'individualità di ognuno di loro, nella prospettiva della espansione della qualità sociale della comunità stessa. In questa prospettiva, la cura profusa dallo Stato per una scuola capace di formare i futuri cittadini democratici è un indicatore del tenore stesso della democrazia nel Paese. Se un Paese democratico cura la propria scuola in modo coerente con il proprio orientamento, quando questa cura viene meno, o s'indebolisce, o subisce una deviazione, allora si deve temere che si stia indebolendo il tessuto democratico stesso del Paese, la fede della politica nella democrazia. Un esito che è in agguato nelle odierne società, che – secondo l'analisi di Crouch (2003) – stanno subendo una deriva verso una condizione *post-democratica*. In questo contributo, intendiamo ripercorrere schematicamente il cammino della nostra scuola, per evidenziare la genesi e il progressivo indebolimento del suo modello democratico, e definire così l'alternativa che le si prospetta oggi. Questo cammino ha visto tre fasi: quella della scuola tradizionale; quello della nascita e dello sviluppo di una scuola democratica; e quello dell'indebolimento di questo modello, parallelamente al progressivo predominio di una scuola di matrice neoliberista. Beninteso, il processo non è stato quello di una semplice sostituzione, bensì quello di un accumularsi di questi diversi modelli in una situazione che si è fatta via via più complessa, ma entro la quale si può individuare un modello sostanzialmente egemone.

2. La prima fase

Nella *prima fase* della vita della Repubblica, nella scuola permane l'ordinamento duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente: un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo), e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale). A questa canalizzazione precoce si aggiunge una marcata selezione esplicita, che porta a una quota consistente di abbandoni. Questa impalcatura viene difesa dalla DC e dai suoi ministri della Pubblica istruzione attraverso l'"ostruzionismo di maggioranza" (Gattullo, Visalberghi, 1985), che permette di ritardare o bloccare i tentativi di cambiamento. Per altro le forze progressiste, impegnate nei problemi della ricostruzione, non vedono nella scuola una priorità. In questa fase, la scuola non si muove ancora secondo gli ideali di emancipazione inscritti nella Costituzione, la cui attuazione rimane sostanzialmente ferma (Zagrebel'sky, 2011). In questa prima fase, la scuola rimane così ancorata a un modello tradizionale, di cui si

possono evidenziare alcuni caratteri salienti. L'idea di fondo è che la scuola provveda alla formazione culturale dell'uomo, secondo una impostazione che mira innanzitutto alla preparazione delle classi dirigenti del Paese. In realtà, essa assolve a due ulteriori funzioni, individuate chiaramente nel libro di Barbagli e Dei (1969), *Le vestali della classe media*. La scuola tradizionale svolge una funzione di *selezione* tra gli scolari che proseguiranno gli studi e quelli destinati a un precoce ingresso nel lavoro. In questo modo, essa concorre alla *riproduzione* della *stratificazione sociale* esistente. Tale selezione è svolta innanzitutto dalla biforcazione degli studi al termine della scuola elementare: da una parte la strada che dalla scuola media porta al liceo, e da qui all'università; dall'altra un breve percorso di avviamento professionale. Il dispositivo di smistamento tra queste due vie è affidato agli esami di uscita e di accesso. Inoltre, la scuola provvede alla *socializzazione* all'*ordine sociale* esistente, alla sua accettazione come assetto sociale naturale. Così, i ceti subalterni sono portati a sentire la propria condizione naturale e inalterabile. Al contorno di questa impostazione stanno una serie di concezioni pedagogiche che orientano e giustificano il modo tradizionale di fare scuola. Le capacità degli scolari sono considerate come doti naturali, e si pensa che gli esiti d'apprendimento tenderanno a rispecchiarle. L'impegno nel lavoro scolastico viene visto come una caratteristica morale del discente, e come sintomo della sua predisposizione allo studio. Si pensa perciò che a scuola ognuno raccolga ciò che merita, e ciascun alunno deve saper che i suoi risultati dipendono solo da lui, dalle sue capacità e dal suo impegno. Il modo di fare scuola propende inoltre verso il nozionismo, il dogmatismo e l'autoritarismo. Questo modello presuppone una società statica, a bassa spinta di mobilità, tipica di un Paese prevalentemente agricolo. Pertanto, esso tende a disgregarsi quando la società cambia.

3. La seconda fase

La fase successiva, a partire dagli inizi degli anni Sessanta, è quella del riformismo scolastico, che vede la nascita e lo sviluppo di un modello democratico di scuola nel nostro Paese. La forte crescita economica di questo periodo produce sensibili mutamenti sociali, e inducono a riconsiderare il ruolo della scuola. Nel 1961, il Rapporto Svimez assegnava alla scuola una funzione strategica nello sviluppo socioeconomico del Paese. Oltre alle forze progressiste, le stesse forze confindustriali premono per una modernizzazione del sistema scolastico e per un ampliamento della base d'istruzione. L'avvento del Centrosinistra rende inoltre possibile il "disgelo costituzionale" (Zagrebelsky, 2011, p. 24), l'inizio di politiche volte a realizzare lo spirito sociale della Costituzione.

Questi cambiamenti aprono una fase di riforme scolastiche, sebbene la loro realizzazione rimanga travagliata. Le riforme ottenute sono però importanti: dalla *scuola media unica* del 1962 (la più importante riforma di struttura del nostro sistema scolastico), all'istituzione della *scuola materna statale* del 1968; al *tempo pieno* del 1971; alla gestione sociale della scuola dei *Decreti delegati* del 1974 (tuttavia, impastata di elementi burocratici); alla *Legge 517/77* sulla programmazione e valutazione. Nonostante questo riformismo rimanga complessivamente debole e il suo andamento sia contraddittorio, i progressi della scuola verso un modello democratico sono innegabili. Ciò risulta evidente anche dalla significativa riduzione della selezione scolastica (sebbene rimanga il problema della selezione implicita: di un raggiungimento inadeguato degli obiettivi d'istruzione). A indebolire il modello tradizionale di scuola e favorire il processo della sua democratizzazione concorre anche la contestazione del *Sessantotto*, situata nel cuore di questa fase. Si tratta di una rivoluzione culturale, più che sociale, contro l'autoritarismo e il conformismo diffuso nella società. Una rivoluzione culturale nel segno della creatività e della trasformazione degli stili di vita, che evidenzia una crisi di legittimazione dell'intero sistema politico-sociale, segnando almeno nell'immediato uno spartiacque generazionale. Come tale, la contestazione giovanile mette in seria discussione anche la scuola e l'università. Gli atti di accusa della contestazione contro la scuola erano essenzialmente due. In primo luogo, quella di essere borghese e classista, e quindi di colpire con la selezione scolastica le classi subalterne, costringendo gli studenti di estrazione proletaria a massicci abbandoni, funzionali a una riproduzione della stratificazione sociale esistente. In secondo luogo, la scuola era accusata di essere un'istituzione autoritaria e dogmatica, la cui funzione era quella di conformare i giovani secondo l'ideologia borghese-capitalista, e farne quindi sudditi docili e utili al sistema. Prima di allora, l'esperienza più importante di critica della scuola tradizionale (e di proposta di una scuola diversa), anteriore al Sessantotto è stata quella legata al *Movimento di Cooperazione Educativa* (Mce). Promosso fin dal 1951 da Pettini e Tamagnini, questo movimento riprendeva la pedagogia popolare di Freinet, e la sua critica alla scuola-caserma, per proporre una scuola basata sull'esperienza e sulla cooperazione. Entro tale movimento, furono di particolare significato le posizioni di Bruno Ciari – sia sul versante critico (la scuola come *Grande disadattata*, 1970) che su quello costruttivo (concernenti il tempo pieno e la scuola dell'infanzia) – e le esperienze didattiche di Mario Lodi (*C'è speranza se questo accade a Vho*, 1963), improntate a una profonda sensibilità verso il mondo del bambino.

L'opera di riferimento della contestazione fu però la *Lettera a una professoressa* (1967) di don Lorenzo Milani, ma firmato dall'intera Scuola di Barbiana. L'unificazione della scuola media aveva incontrato una forte resistenza

da parte degli insegnanti più conservatori. Tale resistenza si rifletteva nella selezione scolastica che continuava a colpire gli alunni di estrazione popolare. L'opera educativa di Don Milani si inserisce in questa situazione con una sensibilità del tutto particolare, nutrita al tempo stesso dei valori del Vangelo e dei principi della Costituzione. La sua critica al carattere discriminante della scuola non assume come riferimento la disegualianza di classe concepita in termini marxiani, ma la distinzione evangelica tra ricchi e poveri. La scuola ha la colpa di discriminare i poveri, perché Dio non ha creato i poveri meno intelligenti dei ricchi. L'opera di don Lorenzo assume come finalità la formazione del cittadino democratico, anziché quella del semplice produttore, radicalizzando lo spirito della Costituzione. Inoltre, in tale opera egli assume l'educazione linguistica come direzione fondamentale per il raggiungimento dell'eguaglianza: è la lingua che fa eguali. Ma il suo stile di lavoro non concede nulla a un facile puerocentrismo e non inclina significativamente verso l'antiautoritarismo. Anzi, essa appare improntata a un rigorismo simile a quello gramsciano: lo studio richiede sforzo, serietà e disciplina. Questo rigore è messo però al servizio del riscatto degli ultimi, orientato alla loro emancipazione culturale e politica.

Tra le elaborazioni pedagogiche fiorite nel clima culturale del Sessantotto, raccogliendone l'ispirazione antidogmatica e antiautoritaria si possono citare anche l'*antipedagogia* di De Bartolomeis, e le esperienze dell'*erba voglio*, animate da Fachinelli. Nel pieno della contestazione, De Bartolomeis pubblica *La ricerca come antipedagogia* (1969). L'intento è quello di colpire il centro del dogmatismo scolastico: la lezione frontale, vista come una forma di sopraffazione culturale del discente. L'alternativa proposta è quella della *ricerca*, concepita come via per un'emancipazione intellettuale e politica. Esperienze significative di educazione non autoritaria sono invece quelle raccolte intorno al gruppo dell'*Erba voglio*, animato da Elvio Fachinelli, che cura l'omonimo volume pubblicato nel 1971. Si tratta di una serie di tentativi – compiuti in varie parti d'Italia – per superare il carattere della scuola come istituzione prevaricante, aprendola al territorio e cercando di stabilire rapporti orientati alla liberazione dei soggetti.

Il Sessantotto rappresentava una *radicale antitesi* verso la scuola tradizionale. E come tale ebbe il merito di aver messo in moto il suo cambiamento in senso democratico. Tuttavia, nella sua *radicalità* si dimostrava come una reazione romantica contro lo stato di cose vigente. La sua lezione andava perciò riassorbita in un quadro più ampio ed equilibrato. Andarono in questa direzione, opere come *Educazione alla ragione* (1968), di Giovanni Maria Bertin, nel cui problematicismo antitesi come quelle sollevate dal Sessantotto – ragione e immaginazione, dogmatismo e criticismo, disciplina e libertà, mente e corpo, lezione e ricerca – dovevano essere conciliate sul piano di una prassi educativa

razionale e democratica. In ogni caso, pur nella sua radicalità bisognosa di mediazioni, il Sessantotto creò un clima culturale propizio al rinnovamento della scuola in senso democratico.

L'elaborazione di un modo di fare scuola consono a un suo orientamento democratico vide due vie complementari. La prima è quella di matrice deweyana della *scuola come laboratorio dell'intelligenza*. Il pensiero pedagogico di Dewey era stato portato in Italia da Borghi e Visalberghi già agli inizi degli anni Cinquanta. Dopo il Sessantotto, e la citata opera di De Bartolomeis, l'idea di una scuola come sistema di laboratori – in cui si fa ricerca e si lavora in gruppi, puntando a coltivare il pensiero critico – trovò ampio interesse. L'altra via è quella volta alla *eguaglianza degli esiti formativi* rispetto agli obiettivi fondamentali di istruzione. Alla scuola era assegnato il compito di ripianare le disuguaglianze socioculturali dei discenti, attraverso la metodologia dell'*individualizzazione*. Questa indicazione era attinta dalla pedagogia *liberal* americana degli anni Sessanta. In particolare, Bloom (1964) e Carroll (1963) connettevano nel *mastery learning* l'individualizzazione a una nuova filosofia dell'istruzione. Al posto delle concezioni naturaliste e deterministe del modello tradizionale, subentrava una visione che assegnava all'ambiente un ruolo incisivo sulle attitudini iniziali degli alunni, e gli esiti raggiungibili erano imputati essenzialmente all'intervento didattico. Pertanto, si asseriva che in condizioni didattiche adeguate la grande maggioranza dei discenti poteva raggiungere gli obiettivi fondamentali del curriculum. Da noi questa impostazione ebbe largo seguito da parte della pedagogia progressista, per esempio con i lavori di Maragliano e Vertecchi (1978), ma la metodologia del curriculum si affermò anche grazie all'opera di Scurati (1975). Queste due vie erano complementari, e vi furono tentativi di portarle a sintesi. Per esempio, Frabboni (1987) propose un modello curricolare che compendia l'insegnamento individualizzato delle conoscenze disciplinari (ispirato al *mastery learning*); e l'allenamento dell'intelligenza attraverso progetti basati sulla ricerca (ispirati al *metodo dei progetti* del deweyano Kilpatrick, 1918).

Il modello democratico di scuola raggiunse una certa egemonia culturale, ma quello tradizionale non scomparve, e mantenne anzi il favore della maggioranza dei docenti. Così, la contesa tra questi due modelli continuò per tutto questo periodo.

4. La fase attuale

Nel corso degli anni Ottanta il clima culturale subisce un mutamento, e il movimento per una scuola democratica comincia a svanire. Sopravviene un

terzo modello sui due precedenti, il modello della scuola neoliberista, che conquista una pur contrastata egemonia.

L'ideologia neoliberista ha avuto una sensibile avanzata tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta. Il sommovimento culturale creato dal governo Thatcher in Gran Bretagna e dalla presidenza Reagan in America ha effetti estesi. Viene annunciato il tramonto delle grandi narrazioni della modernità (Lyotard, 1983), e il passaggio a un'epoca post-ideologica. Poi, caduta l'Unione Sovietica, viene proclamata addirittura la "fine della Storia", che sarebbe giunta al capolinea col trionfo planetario del sistema liberal-democratico (Fukujama, 1992). Negli anni Novanta, le socialdemocrazie europee abbandonano la loro impostazione per orientarsi verso una "terza via" (Giddens, 1999). In realtà, si ha uno slittamento progressivo verso il neoliberismo. Tale processo interessa la stessa scuola. Norberto Bottani, nel 1986, pubblica *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Secondo questo ricercatore dell'Ocse, le riforme scolastiche degli anni Sessanta-Settanta volte a realizzare l'eguaglianza e la democraticità dell'istruzione hanno fallito. La scuola non ha garantito una maggiore uguaglianza degli esiti formativi, ha continuato largamente a funzionare secondo i modi tradizionali, che però sono ormai inadeguati per l'istruzione di massa, e quindi non è riuscita più a tutelare nemmeno la qualità dell'istruzione. Occorre abbandonare quel riformismo per impostare in modo nuovo il problema della conciliazione tra l'equità e la qualità. *La ricreazione è finita*, tende a lasciar credere che la stagione della democratizzazione della scuola sia ormai da archiviare. Un decennio dopo, il *Rapporto Delors sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (Delors, 1997), promosso dall'Unesco, propone una conciliazione di elementi socialdemocratici e neoliberisti, che di fatto inclina il piano verso il neoliberismo. Le politiche formative dell'Unione europea si allineano con il nuovo clima politico-culturale: il *Libro Bianco* dell'Unione Europea, curato dalla Cresson (1995), mette in primo piano il problema dell'adeguamento dell'istruzione alle dinamiche di un'economia globale basata sulla conoscenza; la *Strategia di Lisbona* (2000) concepisce una serie di traguardi formativi comunitari da raggiungere entro un decennio, finalizzati a fare dell'Unione Europea l'economia più avanzata e dinamica del pianeta. Si considera necessario votare i sistemi scolastici al sostegno alla produttività e alla competitività economica nella nuova economia globalizzata.

Il modello neoliberista è quello della *scuola come azienda*: come le altre istituzioni pubbliche anch'essa deve darsi un'organizzazione efficiente, per competere nel mercato della formazione. Questo regime concorrenziale stimolerà la produttività della scuola e tenderà così a migliorare la qualità dell'istruzione. Un alto tenore della formazione è necessario perché – nell'economia post-industriale – la conoscenza è ormai il principale fattore della produzione.

Lo scopo consiste perciò nella *produzione del capitale umano*, ossia nella formazione di produttori equipaggiati delle conoscenze e delle competenze necessarie al funzionamento della macchina economica. La qualità di questa produzione di competenze è affidata al meccanismo della competizione tra le scuole e tra gli studenti. In questo modo, il modello neoliberista entra in conflitto con quello democratico della fase precedente. Quest'ultimo mira alla formazione di cittadini critici, quello alla preparazione di produttori competenti. Il modello democratico è teso a garantire esiti egualitari, a dare a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali; quello neoliberista mira alle vette qualitative, a coltivare le eccellenze e a premiare gli studenti migliori. Questo scontro riguarda anche le concezioni circa i presupposti dell'istruzione. Il modello democratico era basato sulla concezione ambientalista delle attitudini, e vedeva gli esiti d'apprendimento come un frutto dell'insegnamento. Il modello neoliberista torna a una concezione naturalista e determinista, secondo la quale sono le doti naturali individuali a predeterminare gli esiti dell'istruzione. Le doti non sono però solo diseguali, ma anche diverse. Pertanto, ognuno può raggiungere una sua forma d'eccellenza, magari in campo manuale od operativo anziché in quello intellettuale. Sotto questa visione cova la vecchia ideologia tecnocratica dell'uomo giusto a posto giusto, nonché quella della stratificazione sociale come riflesso di quella naturale. Questa concezione soffre perciò di marcati limiti. Il suo impianto formativo è unilaterale, e privilegia la figura del produttore a scapito di quella del cittadino (mentre lo sviluppo dell'essere umano completo deve coniugare queste due dimensioni). Il nesso diretto e meccanico tra scuola e mondo produttivo rischia di portare a formare competenze appiattite sull'esistente e soggette a rapida obsolescenza. Il neo-autoritarismo dirigenziale della scuola-azienda è in trasparente contraddizione con l'idea di scuola come comunità democratica. La vasta disoccupazione giovanile e la tendenza alla distribuzione delle occupazioni attraverso le reti di conoscenze familiari rendono inattendibile l'ideologia del merito. In conclusione, il neoliberismo porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico.

5. Conclusioni

Veniamo alle conclusioni. L'egemonia del modello neoliberista è tuttora contrastata. Da una parte vi è ancora una consistente area che si richiama al modello tradizionale (soprattutto nei licei). Dall'altra vi sono ancora roccaforti pedagogiche del modello democratico (soprattutto nell'associazionismo dei do-

centi e nei sindacati). Tuttavia, nel complesso il cammino verso una scuola democratica sembra sul punto di essere smarrito. Come ho scritto in altre occasioni (Baldacci, 2019), la scuola si è trovata di fronte a un bivio drammatico. Da una parte la strada verso una scuola democratica, volta alla formazione completa di uomini e donne, sia in rapporto alla cittadinanza che al lavoro. Dall'altra, la via verso una scuola subordinata al sistema economico, appiattita sulla formazione unilaterale di produttori integrati nel sistema, docili, competenti e competitivi. Da una parte la centralità della persona come fine in sé, dall'altra la sua strumentalizzazione economica. I passi compiuti in questi ultimi anni vanno nella direzione sbagliata. Vanno verso il neoliberismo, e la via che porta a un'educazione democratica rischia di essere smarrita. Appare necessario ripensare il cammino della scuola. Essa deve ritornare sui propri passi, e riconsiderare attentamente quale ramo del bivio imboccare.

Riferimenti bibliografici

- Arrighi G. (2014). *Il lungo XX secolo*. Milano: Il Saggiatore.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbagli M. e Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bloom B.S. (1964). *Stabilità e mutamento delle caratteristiche individuali*. Roma: Armando.
- Borghi L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottani N. (1986). *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Bruner J. (1961). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando (1978).
- Cambi F. (1996). I grandi modelli della formazione. In: Cambi F. e Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Carroll J.B. (1963). Un modello dell'apprendimento scolastico. In: Block J.H. (a cura di) (1972). *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*. Torino: Loescher.
- Ciari B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Cipollone P. e Sestito P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Crainz G. (2016). *Storia della repubblica. L'Italia dalla liberazione a oggi*. Roma: Donzelli.
- Cresson É. (1995). *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. Roma: Armando.
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.

- Dardot P. e Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- Dei M. (2012). *La scuola in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Fachinelli E. (a cura di) (1971). *L'erba voglio*. Torino: Einaudi.
- Frabboni F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gattullo M. e Visalberghi A. (a cura di) (1986). *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.
- Genovesi G. (2010). *Storia della scuola italiana dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens A. (1999). *La terza via*. Milano: Il Saggiatore.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi (st. 1929-1935).
- Hobsbawm E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: RCS.
- Illich I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano-Udine: Mimesis (2010).
- Kilpatrick W.H. (1918). Il metodo dei progetti. In: Borghi L. (1953), *Il metodo dei progetti*. Firenze: La nuova Italia, Firenze.
- Lytard J.F. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Maragliano R. e Vertecchi B. (1978). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Maritain J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola (ed. or. 1943).
- Milani don L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Paggi L. (1997). Un secolo spezzato. In: Pavone C. (a cura di) (1997), *Novecento. I tempi della storia*. Bari: Donzelli.
- Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia*. Brescia: La Scuola.
- Kuhn T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Visalberghi A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wallerstein I. (2013). *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*. Trieste: Asterios.
- Zagrebelky G. (2011). Memoria e identità di una nazione. In: *La Costituzione italiana*. Roma: Gruppo editoriale l'Espresso.

Bullismo: quadro di riferimento per una ricerca pedagogica **Bullying: A framework for pedagogical research**

*Tommaso Fratini**

Riassunto

L'articolo propone in modo sintetico e schematico e sviluppa una serie di assunti, sotto forma di enunciato, come quadro concettuale del bullismo, preliminare a una ricerca pedagogica della quale vengono espresse e delineate le potenziali coordinate. Tanti enunciati sono che il bullismo costituisca un fenomeno ubiquitario e sempre esistito, che sia oggetto di studio di diverse discipline, che sia possibile rinvenirne una definizione chiara, con una eziologia altrettanto intellegibile, che presenta analogie con altri fenomeni collegati, e che si possa chiarirne una comprensione clinica in rapporto anche ai fenomeni di esclusione sociale.

Su queste basi vengono fissati alcuni capisaldi per una ricerca pedagogica sul bullismo, distinta da quella psicologica, con un accento sulla prevenzione del fenomeno, sull'educazione socio-affettiva, su una connotazione valoriale, e sulla sua comprensione come base per ingaggiare una lotta contro il bullismo.

Parole chiave: bullismo, pedagogia, eziologia del bullismo, esclusione sociale, educazione socio-affettiva

Abstract

The article proposes in a synthetic and schematic way and develops a series of assumptions, in the form of an utterance, as a conceptual framework of bullying, preliminary to pedagogical research of which the potential coordinates are expressed and outlined. There are many statements that bullying constitutes a ubiquitous phenomenon that has always existed, that it is the object of study by various disciplines, that it is possible to find a clear definition, with an equally intelligible etiology, which presents similarities with other related phenomena, and that it can be clarified a clinical understanding in relation also to the phenomena of social exclusion.

On these bases, some cornerstones are established for pedagogical research on bullying, distinct from the psychological one, with an emphasis on prevention of the phenomenon, on socio-affective education, on a value connotation, and on its understanding as a basis for engaging in the fight against bullying.

Keywords: bullying, pedagogy, etiology of bullying, social exclusion, socio-affective education

* Ricercatore e docente di Didattica e inclusione, Università Telematica IUL, Via Michelangelo Buonarroti, 10 - 50122 Firenze. E-mail: t.fratini@iuline.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13741

Articolo sottomesso: 27/04/2022, accettato: 29/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Introduzione

Scopo di questo scritto è quello di tracciare un quadro di riferimento di osservazioni, acquisizioni e concetti, quale lettura del fenomeno del bullismo che sia utile come cornice e sfondo integratore e d'indirizzo per una ricerca pedagogica di una condizione che attualmente affligge in modo rilevante la società occidentale e non solo. La prima parte dell'articolo sarà dedicata all'enucleazione di alcuni principi preliminari, mentre nella seconda entreremo nel merito del contributo della pedagogia alla ricerca sul bullismo.

2. Quadro concettuale di riferimento

Primo enunciato. Il bullismo costituisce un fenomeno consolidato, esteso e ubiquitario nei differenti contesti. Sebbene esso sia stato portato a declinarsi in modo diverso nei diversi periodi storici e nelle diverse condizioni antropologiche, ambientali e culturali, è possibile rinvenire dei caratteri che sono propri del bullismo in ogni frangente, epoca storica e cornice sociale. Ciò che si sostiene qui è che vi siano senz'altro importanti differenze culturali nella caratterizzazione del bullismo, anche se poi in filigrana emergono dei tratti e caratteristiche di fondo che connotano il fenomeno delle prepotenze in modo abbastanza chiaro, univoco e delineato.

Secondo enunciato. Il bullismo è attualmente oggetto di studio di diverse discipline e in particolare di diverse scienze umane. Sorto inizialmente nel terreno della ricerca psicologica¹, lo studio del bullismo si è esteso poi a diverse discipline. La psichiatria, la sociologia, il giornalismo, la psicoanalisi sono ambiti distinti che concorrono a fornire uno studio esplorativo, descrittivo, clinico e scientifico del fenomeno. In tale cornice si pone la questione di come collocare la specificità di un approccio pedagogico al bullismo.

Sul bullismo esiste una letteratura sterminata². Come è possibile arricchire tale letteratura di un contributo originale? Il punto di vista da cui partire ci sembra risiedere nella legittimità di un approccio alternativo a quello psicologico

¹ Si veda lo storico contributo di Olweus (1993).

² Cfr. a titolo d'esempio in lingua italiana Caravita, Gini (2010); Menesini, Nocentini, Palladino (2017); Rizzardi (2012); Fedeli (2007); Fonzi (1997, 1999).

in senso canonico ed empirico. Il bullismo infatti è stato studiato fin dagli inizi dalla psicologia dello sviluppo. In tale prospettiva le ricerche scientifiche sono cresciute negli ultimi venticinque-trent'anni in modo esponenziale. Eppure esiste un'importante criticità. Il bullismo come forma di psicopatologia si presta di fatto ad altre forme di approccio di ricerca e d'intervento.

Per fare un esempio, esistono innumerevoli ricerche sull'ansia da un versante psicofisiologico, ma anche l'esplorazione in profondità dell'angoscia da un punto di vista psicopatologico o psicoanalitico rivendica una altrettanta ragione d'essere.

Terzo enunciato. Il bullismo è un fenomeno che probabilmente è sempre esistito, anche se ha cominciato ad emergere come oggetto di studio sistematico solo a partire dagli anni Novanta del Novecento. Si deve all'ormai noto contributo di Olweus (1993) l'inaugurazione degli studi, inizialmente psicologici, sul bullismo. Come mai, se il fenomeno è esistito da molto prima, solo in tempi relativamente recenti ha cominciato ad essere noto, teorizzato, delineato, esplorato e studiato scientificamente? La ragione sta nel fatto che evidentemente esistevano importanti difese collettive a livello sociale che si opponevano al riconoscimento sociale del fenomeno. Il bullismo in quest'ottica ha iniziato a imporsi compiutamente all'attenzione degli studiosi, dopo che sono sorti con forza l'interesse e l'allarme collettivo sul fenomeno della violenza sui minori. Nel momento in cui ha cominciato a delinarsi un interesse compiuto per la violenza sui minori entro le mura domestiche, e anche all'esterno, ad esempio in istituzioni come la scuola, anche la violenza tra minori è diventata un oggetto specifico di indagine che non poteva più essere passato sotto silenzio.

Il bullismo costituisce di fatto il modo con cui si declinano le relazioni di potere e i processi di prevaricazione e umiliazione tra coetanei in età evolutiva. Si tratta di un accento precipuo dunque posto non già sulle violenze in età adulta³, oppure nella relazione adulto-genitore/bambino, quanto sulle relazioni tra i bambini e gli adolescenti tra di loro.

Quarto enunciato. È possibile individuare una definizione chiara del bullismo da un punto di vista descrittivo, quanto a livello della mente profonda. Il bullismo si caratterizza, è qui vi è sostanziale accordo (ad es. Gini, 2016), per una triade di fattori patologici: intenzionalità, reiteratività e asimmetria nel rapporto di potere tra bullo e vittima. In questo senso, nella nostra società, un ruolo

³ Esiste anche il fenomeno del bullismo in età adulta, come noi stessi abbiamo rilevato (Frattini, 2015).

non indifferente è giocato dalla forza fisica nel determinare i fenomeni di vittimizzazione. Un soggetto forte fisicamente ha più possibilità, specie nell'infanzia, di difendersi dall'abuso di un soggetto debole.

Si può sostenere, parimenti, che il bullismo a livello della mente profonda rifletta sempre nel bullo la presenza di uno stato mentale preciso (Meltzer, 1973). Si tratta di uno stato mentale narcisistico, caratterizzato dalla volontà di umiliare e prevaricare colui che è essenzialmente oggetto della propria invidia. Se non c'è invidia, volontà di umiliare, patologia narcisistica, possiamo essere nel terreno dei fenomeni di aggressività anche tra coetanei in età evolutiva, ma non in presenza di un atto e una condizione di bullismo.

Quinto enunciato. L'eziologia del bullismo è intellegibile, quanto più complessa e diversa da come viene ipotizzata dalle teorie di mainstream sul fenomeno delle prepotenze. Un aspetto carente e molto spesso trascurato dai programmi di prevenzione e anche dalle ricerche scientifiche è un'idea, sia pure anche abbozzata, dell'eziologia del fenomeno. Il bullismo si qualifica anzitutto per essere una patologia relazionale. Per quanto vi siano soggetti predisposti a identificarsi con il ruolo di bullo e altri con il ruolo di vittima, il fenomeno delle prepotenze va letto sempre come una patologia sociale, che scaturisce in quella realtà, in quella situazione e contesto di vita. È per questo che la ricerca psicologica ha introdotto anche il concetto di bullo-vittima (ad es. Menesini, Nocentini, Palladino, 2017), facendo a paper nostro una certa confusione. Per dirimerla, qui si sostiene, è il concetto di campo analitico (Baranger, Baranger, 1969) a fornirci una significativa chiave di lettura. Ogni rapporto interpersonale, diadico, triadico o grupppale, forma un campo interpersonale fantasmatico all'interno del quale si inscrivono i vissuti e le proiezioni reciproche tra i membri. Un soggetto può essere stato una vittima all'interno di un campo di rapporto, per poi diventare un bullo in un altro campo.

Nonostante questa precisazione, non da poco, nei casi gravi esiste una costellazione di tratti patologici che qualificano un soggetto essenzialmente e in modo duraturo e costante, in tutti i campi di relazione, come bullo o vittima. Ciò che qui si ipotizza è che in molti casi, anche se non sempre, entrambi, bullo e vittima, siano stati nel loro passato recondito, nella prima infanzia, dei bambini abusati all'interno dell'ambito familiare. Bullo e vittima riattualizzerebbero all'interno della loro relazione uno scenario vissuto nell'infanzia, nel quale avevano esperito una forma di abuso da parte dei genitori. Altrimenti, come spiegare in certi casi la persistenza di un fenomeno di vittimizzazione, la tendenza cronica a impersonare il ruolo di bullo o di vittima. Ci deve essere un elemento traumatico, per quanto negato, che impedisce alla vittima di difendersi e al bullo di mentalizzare una forma di invidia e di odio narcisistico, che

alla radice deriva dalla rabbia e dall'aggressività per una forma di abuso contratta nel rapporto con i genitori.

Le origini del bullismo si pongono spesso nella relazione tra fratelli, laddove il futuro bullo è portato a provare rabbia narcisistica per le doti di un fratello che percepisce inconsciamente essere più amato dai propri genitori, per i migliori sentimenti che nutre o per qualche particolare dote o talento.

Sesto enunciato. Il bullismo presenta analogie con altri fenomeni collegati destinati ad accrescersi e a diramarsi nel corso dello sviluppo dell'individuo. Come abbiamo visto, possiamo rinvenire le origini del bullismo già nelle prime manifestazioni di prepotenza tra fratelli e tra bambini coetanei anche molto piccoli. Il bullismo è destinato poi ad evolvere in altre manifestazioni patologiche: gli scherzi di cattivo gusto nei gruppi goliardici universitari e nelle società sportive, il nonnismo nelle caserme militari, il mobbing nei luoghi di lavoro, la violenza nelle carceri, gli atti violenti nel tifo organizzato nello sport del calcio sono tutti fenomeni collegati che implicano una matrice condivisa col bullismo. Ad essi possiamo aggiungere la pornografia e il cyberbullismo; fenomeno molto importante che non viene preso in considerazione qui.

Il legame più stretto nel corso dell'arco evolutivo è tuttavia tra il bullismo e le dinamiche di razzismo vero e proprio, del quale il fenomeno delle prepotenze può essere comprensibile come un suo precursore già nei tempi più precoci dell'età evolutiva. Il razzismo, come esaltazione del primato di una razza, per definizione, è in verità comprensibile come una sindrome psicosociale (Di Chiara, 1999) che si esprime in una intolleranza della diversità; quella diversità che invece reca con sé aspetti di intelligenza, cultura, ricchezza, vitalità, umanità e bontà d'animo e che la personalità razzista non tollera e vuole mettere a tacere.

È importante mettere in luce come molti fenomeni di razzismo e anche di bullismo abbiano origine da un contatto interpersonale diretto del bullo con la vittima, oggetto del proprio odio; un contatto che non può essere in alcun modo tollerato perché evoca sentimenti ed elementi insopportabili di creatività, saggezza, originalità, autenticità che la personalità razzista o il bullo di turno devono assolutamente reprimere in tutte le maniere. E da qui l'odio per la diversità. In questa luce si spiega anche l'odio per i più deboli, per le categorie svantaggiate come gli stranieri immigrati, i disabili, gli omosessuali. Il contrasto tra i sentimenti di fragilità che la condizione di svantaggio possiede, unita agli aspetti invece altamente umani e anche creativi di questa, non possono essere tollerati e scatenano odio, invidia, furore, desiderio di rivalsa e di rappresaglia.

Settimo enunciato. Ulteriori considerazioni sulla comprensione clinica. I fenomeni di prepotenza attualizzano dinamiche precise e diversificate. Esistono

almeno due livelli nella dinamica del bullismo. A un livello tipico, potremmo definire classico, il bullo e la vittima sono due coetanei che si conoscono e che hanno modo di entrare in contatto. La vittima è quasi sempre un soggetto sensibile, che per una propria dote e indole caratteriale si presta a scatenare l'invidia del bullo. Il bullo riversa nelle vessazioni sulla vittima la propria invidia e la rabbia per i sentimenti buoni che avverte inconsciamente la vittima avere e che egli sente come di avere perduto o simbolicamente ucciso dentro di sé.

Come mai ci possiamo chiedere la vittima non riesce a ribellarsi in modo efficace? Ella potrebbe farlo non solo opponendosi al bullo sul piano fisico, ma anche, semplicemente, tenendolo alla debita distanza. La vittima non è in grado di difendersi per un senso di colpa, che viene in qualche modo espiato subendo le vessazioni del bullo. La vittima rivede nel bullo alcuni aspetti del proprio persecutore interno, che origina da un'immagine genitoriale interiorizzata. La vittima, nel momento in cui si avverte presa in giro o vessata e maltrattata dal bullo, regredisce in una posizione di passivizzazione. In essa si sente come attratta o calamitata da un aspetto sadico del bullo, dal quale la vittima si sente scoperta in una parte vulnerabile o fragile di sé; per antonomasia i tratti femminili di personalità, per i quali la vittima prova vergogna, nel momento in cui invece ammira ed è affascinata dal potere che la posizione del bullo emana. Ne deriva una spirale nella quale la vittima regredisce sempre di più, e provando vergogna espia i propri sensi di colpa lasciandosi tormentare dal bullo.

A un livello più grave invece le responsabilità del bullo nella dinamica possono essere tali da essere assolutamente non solo ingiustificabili, ma anche preponderanti su quelli di vulnerabilità della vittima. Il bullo può essere una persona così forte e violenta da soggiogare chiunque, anche chi è in grado di difendersi, come avviene per quelle popolazioni svantaggiate che in guerra si trovano ad essere vittima di un'invasione di un nemico più forte, che può riversare tutto il proprio odio perverso su persone inermi e masse indifferenziate.

Ottavo enunciato. Il fenomeno delle prepotenze è il riflesso dell'esclusione sociale in una società dal bullismo cronico. Si affronta qui una questione ormai ineludibile. La società occidentale e i rapporti umani al suo interno sono mutati in peggio negli ultimi quattro decenni. Viene chiamato in causa il concetto di sindrome psicosociale (Di Chiara, 1999), quale patologia di massa che fa da sfondo alle relazioni interpersonali e affettive intime tra le persone.

La società occidentale vive ormai immersa in una patologia sociale di stampo collettivo di tipo narcisistico, destinata ad avere importanti ricadute sul carattere individuale e le relazioni tra persone, tra cui anche quelle tra coetanei in età evolutiva.

Possiamo intendere gli effetti di questa sindrome psicosociale come il corrispettivo a livello della mente profonda individuale di un nuovo Super-io sociale di stampo narcisistico (Borrelli, De Carolis, Napolitano, Recalcati, 2013). Questo Super-io è la conseguenza degli effetti del cementarsi della società dei consumi in Occidente. Non abbiamo più il Super-io di freudiana memoria (Freud, 1922), quale effetto delle proibizioni genitoriali e paterne in particolare nei confronti del desiderio sessuale, ma una nuova istanza, frutto dell'interiorizzazione della spinta della società narcisistica verso quello che ad esempio da Recalcati (2010), ispirato dal pensiero di Lacan, è stato inteso come un nuovo imperativo al godimento illimitato.

Questa condizione di stampo collettivo impone le sue regole nella direzione di modalità di rapporto improntate alla competizione esasperata, al culto dell'immagine di sé, al bisogno dell'essere ammirati. Vi è stata ciò che già Pier Paolo Pasolini (1975) negli anni Settanta aveva indicato come una mutazione antropologica della società occidentale e anche italiana in particolare.

È possibile rinvenire in quest'ottica la presenza di un nuovo tipo di struttura di personalità assai prevalente e diffusa tra i giovani, contrassegnata da tratti quali il narcisismo, l'investimento sul proprio aspetto fisico, l'adesione acritica alla società dei consumi, quanto l'indifferenza, il cinismo, la mancanza di empatia e di contatto emotivo con chi soffre.

La diffusione di questo tipo di struttura di personalità, unita alla sindrome psicosociale a cui è stato fatto cenno, ha delle importanti ripercussioni anche sulla natura delle relazioni affettive tra coetanei in età evolutiva. C'è da chiedersi se ormai non viviamo perennemente in una società dal bullismo cronico, nella quale chi è diverso tende sistematicamente ad essere inferiorizzato e marginalizzato attraverso il dileggio, la presa in giro, se non con altre manifestazioni più esplicite di odio, invidia, disprezzo e rivalsa vendicativa. In tale cornice di rapporti umani collettivi, che producono in automatico pressione verso la conformazione a uno stile di vita edonistico, l'esclusione sociale colpisce tanto chi non è equipaggiato a competere, quanto chi si rifiuta di competere.

Tale sindrome collettiva, di impronta prettamente adolescenziale, è possibile ipotizzare, è venuta affermandosi in Occidente, dalla fine degli anni Settanta, quale conseguenza diretta del consolidarsi della società di massa dei consumi e dell'incremento delle disuguaglianze sociali. Vi sono indizi tuttavia per teorizzare l'estendersi di questa patologia di massa negli ultimi anni, via via con il suo sedimentarsi in pianta stabile nell'avvicinarsi delle generazioni, sia tra i bambini da un lato, sia tra la popolazione degli adulti dall'altro.

Il prototipo di questa patologia collettiva è un gruppo adolescenziale, che anziché esercitare la sua funzione positiva di sostegno all'adolescente, nel momento in cui muove i passi verso una separazione dalla famiglia, esercita invece una pressione nella direzione di una conformazione ai dettami del narcisismo

patologico (Kernberg, 1975; Lasch, 1979; Gabbard, Crisp, 2019), caratterizzato da conformismo, grandiosità ed eccitazione maniacale.

In tale cornice, che tende, come dicevamo, verso un massiccio e durissimo processo di esclusione sociale, il bullismo viene a caratterizzarsi come riflesso macroscopico di tale sindrome, chiamando in causa il rapporto tra i membri più disturbati del gruppo, in seno alla patologia narcisistica da un lato, e quelli più fragile, ma anche più sensibili dall'altro; quelli che si rendono portatori di un messaggio alternativo di autenticità e contatto con i sentimenti buoni.

In quest'ottica la vittima è un soggetto vulnerabile, ma in verità a contatto con la realtà dei sentimenti buoni di struggimento, lutto e perdita, laddove il bullo è colui che più di altri vuole punire la vittima, in quanto non tollera il contatto con tale insieme di sentimenti e di valori, di cui la vittima si rende endemicamente e simbolicamente portatrice.

3. Quale ricerca pedagogica per il bullismo?

Seguendo l'impostazione data nella prima parte di questo scritto, anche qui ci si sforza di formulare delle enunciazioni schematiche, comprensibili come essenziali linee guida per orientare una ricerca sul bullismo che possa definirsi più strettamente pedagogica, pur consapevoli dell'impossibilità di prescindere da un approccio al bullismo che sia necessariamente interdisciplinare.

Primo enunciato. La ricerca pedagogica sul bullismo deve differenziarsi dall'approccio della psicologia dello sviluppo. Per quanto la psicologia evolutiva sia il terreno d'indagine all'interno del quale il bullismo è sorto ed è stato operazionalizzato, in rapporto a un insieme di costrutti ad uso della ricerca empirica⁴, un contributo pedagogico può attingere e fare riferimento ad altri approcci, come quello psicoanalitico, più attrezzati per una ricerca sul bullismo che da un lato lo inquadri come una forma di psicopatologia, sia pure relazionale e non individuale, e dall'altro dia spazio all'esplorazione dei vissuti che caratterizzano questa piaga sociale, ma anche campo dell'esperienza umana. La ricerca pedagogica deve calarsi nel cuore delle dinamiche di bullismo e dare voce alla soggettività degli attori sociali coinvolti, mettendo in luce in ultima analisi il dolore psichico che si cela in ogni dinamica e forma di abuso.

In secondo luogo la ricerca pedagogica ha necessariamente una connotazione più culturale. Da questo punto di vista assume importanza una ricognizione delle origini del bullismo nei diversi periodi storici e nelle diverse culture,

⁴ Vedi ad es. Fonzi (1997, 1999).

nonché l'estensione del discorso sul bullismo a caratteristiche più ampie della nostra società e di diversi processi e fenomeni ad esso collegati.

Secondo enunciato. La ricerca pedagogica sul bullismo si orienta dal versante della prevenzione delle manifestazioni del bullismo, valorizzando l'impianto e il modello dell'educazione socioaffettiva. Coerente con la sua storia, tradizione e impostazione di fondo, la pedagogia offre il meglio di sé nello studio del bullismo nella prospettiva della prevenzione primaria di questa forma di patologia relazionale.

Per quanto non faccia miracoli, l'educazione socioaffettiva⁵ si pone come importante cornice di riferimento nell'alfabetizzazione emotiva delle giovani generazioni, fin dagli stadi più precoci dello sviluppo, configurandosi come significativo impianto di prevenzione dei disturbi psicopatologici. L'educazione alla comprensione delle emozioni nel bambino e nell'adolescente, all'autoconsapevolezza affettiva, allo sviluppo di attitudini empatiche e di comportamento prosociale viene a costituire un parterre di proposte, nel quale può degnamente calarsi anche il tema della prevenzione del bullismo.

In quest'ottica si colloca anche il contributo, dalla parte della pedagogia speciale, alla diffusione di una cultura inclusiva a livello sociale, a partire dal territorio privilegiato delle scuole.

Il paradigma dell'inclusione (ad es. Cottini, 2017) offre alla base una concezione dei rapporti umani che valorizza il riconoscimento universale delle differenze e si batte per la valorizzazione dell'unicità di ciascuno secondo una visione estesa a tutte le popolazioni sociali. Il tema dei diritti è in questa prospettiva in primo piano (Macinai, 2013). L'affermazione identitaria nella disabilità, nella marginalità, nella differenza linguistica, socioculturale, etnica, e nella diversità di orientamento e scelta sessuale è alla base di un'affermazione dei diritti umani, con particolare accento sulla difesa di quelli delle popolazioni svantaggiate e marginali.

Terzo enunciato. L'approccio pedagogico al bullismo deve valorizzare la sua inclinazione e propensione verso il tema dei valori. Non si può prescindere dal fatto che la pedagogia, a differenza della psicologia o della psichiatria, abbia come suo oggetto di studio precipuo il tema etico dell'affermazione dei valori. L'educazione alla cittadinanza democratica (Mortari, 2008; Santerini, 2010), l'attenzione ai temi della pace e della non violenza (ad es. Guetta, 2017), la propensione di matrice cattolica verso i temi della misericordia, della fratellanza e del riconoscimento dei bisogni dei più deboli (Papa Francesco, 2013)

⁵ Sul modello dell'educazione socio-affettiva vedi, tra gli altri, Morganti (2018) e Ianes, Demo (2007).

favoriscono l'accento su una dimensione dell'approccio alla comprensione del bullismo improntata in senso fortemente etico e valoriale.

Dal versante laico si pone l'assunto secondo cui il bullismo rappresenta di per sé una grave violazione dei diritti umani. Nello stesso tempo un'attenzione al paradigma della pedagogia critica (Cambi, 2006; Colicchi, 2009; Spadafora, 2010a, 2010b) colloca la lotta al bullismo nel terreno congeniale di una critica della società contemporanea, la società del culto dell'immagine di sé, dell'egoismo, della negazione dei sentimenti depressivi di lutto e perdita.

Le tre prospettive richiamate, quella dell'inclusione, quella dei valori di matrice cattolica e quella della critica sociale di estrazione laica insieme definiscono un quadro e uno sfondo ordinatore all'interno del quale cogliere la lotta al fenomeno delle prepotenze, come importante contributo al cambiamento sociale.

È in quest'ottica che si pone una radicale critica alla società del narcisismo (Mancia, 2010), quale scenario di fondo dentro al quale si esplicano le dinamiche di bullismo. La ricerca pedagogica così non può prescindere dall'assunto secondo cui il fenomeno delle prepotenze nella nostra società si iscrive nel contesto di una struttura e una configurazione sociale di rapporti umani nella quale la deriva verso il cinismo, l'egoismo, l'indifferenza al dolore dell'altro sono sempre più velatamente o smaccatamente in primo piano.

L'approccio pedagogico si pone dunque in un'ottica di opposizione ai canoni del narcisismo patologico e mira a smantellare quel terreno simbolico di erbacce e cattiva coltura all'interno del quale il bullismo come conseguenza attecchisce, pone le sue radici e miete le sue vittime. La pedagogia, a differenza di un approccio più scientifico ma anche più impersonale, non è neutrale dal punto di vista dei valori, ma propende verso una critica profonda di quella gigantesca sovrastruttura di falsi valori sociali, di stampo genericamente adolescenziale o giovanilistico, che abbiamo visto porsi come premessa all'interno della quale, nella nostra società occidentale, il fenomeno delle prepotenze prende corpo attraverso la segregazione e la marginalizzazione di coloro che non incarnano l'ideale del successo e del potere.

Quarto enunciato. Una ricerca pedagogica, sulla base di queste premesse indispensabili, deve calarsi dunque nei contesti nei quali il bullismo si esprime, ingaggiando contro di esso una lotta che non può prescindere dalla questione essenziale della comprensione delle radici profonde del fenomeno.

C'è una contraddizione in moltissime ricerche sul bullismo, nelle quali si pone attenzione ai caratteri di un buon intervento, ma si tende a eludere la questione centrale della comprensione. Un approccio pedagogico al bullismo funziona e assume senso compiutamente laddove gli educatori non hanno paura di entrare in campo nei contesti nei quali il bullismo prende corpo, spiegando né più né meno che cosa esso sia.

In quest'ottica si pone una critica a certe facili semplificazioni del fenomeno di stampo cognitivo-comportamentale. Non basta dire che il fenomeno delle prepotenze esiste, che ci sono un bullo e una vittima in posizioni di asimmetria di potere, che c'è magari un pubblico di potenziali spettatori tra i coetanei volti a fiancheggiare il sopruso e l'abuso sulla vittima. Un approccio pedagogico, pur nel grande rispetto della profonda intimità del dolore che il bullismo genera in tutti gli attori coinvolti nel fenomeno, direttamente o indirettamente, non teme la possibilità di esplorarlo, scandagliarlo, metterlo a nudo e denunciarlo. In ultima analisi una concezione pedagogica del bullismo colloca il fenomeno nel quadro di quello del razzismo, inteso quale tra le prime, più gravi forme di sindrome psicosociale che hanno afflitto l'umanità nel corso della storia.

Fare propria questa posizione significa spiegare agli adolescenti e anche ai bambini che la violenza può esistere anche tra di loro e che il bullismo rappresenta il modo con cui si esprimono le forme di umiliazione tra coetanei, bambini e adolescenti. Questa posizione rappresenta il punto di partenza per un'apertura alla complessità di un fenomeno che investe l'interiorità delle coscienze, perché esistono motivi molto precisi che spingono un bambino o un ragazzo a compiere una prepotenza verso un coetaneo, e altrettanto un altro a non potere difendersi da angherie e abusi di tale sorta. Tutto ciò significa sfidare i luoghi comuni e affrontare la questione delicata dell'invidia all'opera nelle relazioni umani, nonché tutte le ripercussioni di cui essa può rendersi portatrice in seno alla diffusione del narcisismo patologico.

Queste motivazioni in ultima analisi hanno la propria radice nell'esperienza di un dolore psichico che unisce tutta l'umanità nella comune esperienza della sofferenza umana e nella sempiterna tendenza a infliggere per vendetta sofferenza ad altri (Meltzer, 1978).

Riferimenti bibliografici

- Baranger M., Baranger W. (1969). *La situazione psicoanalitica come campo bipersonale*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1990.
- Borrelli F., De Carolis M., Napolitano F., Recalcati M. (2013). *Nuovi disagi nella civiltà*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il «postmoderno»*. Torino: UTET.
- Caravita S., Gini G. (2010). *L'(im)moralità del bullismo*. Milano: Unicopli.
- Colicchi E. (a cura di) (2009). *Per una pedagogia critica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

- Di Chiara G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fedeli D. (2007). *Il bullismo oltre*. Brescia: Vannini, 2 Voll.
- Fonzi A. (a cura di) (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive di intervento*. Firenze: Giunti.
- Fonzi A. (a cura di) (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*. Firenze: Giunti.
- Fratini T. (2015). *Il bullismo in epoca di crisi. Una lettura pedagogica*. Roma: Anicia.
- Freud S. (1922). L'Io e l'Es. Trad. it. in *Opere*. Torino: Boringhieri. Vol. 9, 1986.
- Gabbard G.O., Crisp H. (2018). *Il disagio del narcisismo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- Gini G. (2016). Comprendere e affrontare il bullismo a scuola. In D. Ianes, S. Cramerotti (a cura di), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*. Trento: Erickson, pp. 237-251.
- Gini G., Pozzoli T. (2011). *Gli interventi anti-bullismo*. Roma: Carocci.
- Guetta S. (2017). Educazione alla pace. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS, pp. 281-298.
- Kernberg O.F. (1975). *Sindromi marginali e narcisismo patologico*. Trad. it. Torino: Boringhieri, 1978.
- Ianes D., Demo H. (2007). *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Trento: Erickson.
- Lasch C. (1979). *La cultura del narcisismo*. Trad. it. Milano: Bompiani, 1981.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Mancia M. (2010). *Narcisismo*. Torino: Boringhieri.
- Meltzer D. (1973). *Stati sessuali della mente*. Trad. it. Roma: Armando, 1975.
- Meltzer D. (1978). Teoria psicoanalitica dell'adolescenza. *Quaderni di psicoterapia infantile*, 1: 15-32.
- Menesini E., Nocentini A., Palladino B.E. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e cyberbullismo*. Bologna: il Mulino.
- Morganti A. (2018). *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Olweus D. (1993). *Bullismo a scuola*. Trad. it. Bologna, Giunti, 1996.
- Papa Francesco (Jorge Mario Bergoglio) (2014). *La Chiesa della misericordia*. Cinesello Balsamo: San Paolo.
- Pasolini P.P. (1976). *Lettere luterane*. Milano: Garzanti, 2009.
- Recalcati M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzardi M. (2012). *Prepotenze fra i banchi. Educazione, prevenzione, ricerca*. Bologna: Pendragon.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Spadafora G. (a cura di) (2010a). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.

- Spadafora G. (2010b). Formazione, persona, democrazia: una questione aperta. *Education Sciences & Society*, 1(2): 10-20.
- Stramaglia M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*. Roma: Anicia.

Turning life into art and art into a way of life. A cross-country perspective about art-based research, critical pedagogy, and social intervention[^]

Sofia Sousa*, Tommaso Farina**, Paula Guerra***

Abstract

This article is the result of a partnership and disciplinary crossing, directed towards social intervention through the arts. In this sense, we used a multi-sited ethnography (Barbosa et al., 2020), i.e., we focused on the study of two distinct empirical cases, one in Portugal and the other in Italy, in order to understand and emphasize how sociology and critical pedagogy can be complemented with artistic practices, more specifically with the use, application and analysis of art-based research, thus promoting more effective means of intervention and perception of the social reality lived and experienced by different social actors, but also by the researchers. For the Portuguese case the initiative “The Neighbourhood is Ours!” will be presented, and for the Italian context the project “Alice In Wonder Wall”, both targeted at young people from different backgrounds and with different experiences.

Keywords: art-based research, sociology, critical pedagogies, youth, social intervention

Articolo sottomesso: 27/04/2022, accettato: 28/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

[^] This article is part of the individual PhD scholarship entitled “All Worlds within Porto. Migrant women, arts and activism in contemporary Portugal”, funded by the Foundation for Science and Technology (FCT) with the reference 2021.06637.BD.

The authors agreed with the general thrust of the contribution. However, for attribution purposes, Paula Guerra drafted paragraph 1 (pp. 69-72), Sofia Sousa paragraphs 2 and 3 (pp. 73-82), and Tommaso Farina paragraphs 4 and 5 (pp. 83-87).

* Faculty of Arts and Humanities, University of Porto (FLUP); Institute of Sociology, University of Porto (IS-UP). E-mail: sofiaarsousa22@gmail.com.

** Department of Education, Cultural Heritage and Tourism (SFBCT), University of Macerata. E-mail: t.farina@unimc.it.

*** Faculty of Arts and Humanities, University of Porto (FLUP); Institute of Sociology, University of Porto (IS-UP); Griffith Centre for Social and Cultural Research (GSCR), Australia. E-mail: pguerra@letras.up.pt.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13724

1. Art-based research and critical pedagogies. An overview about the Portuguese and Italian case studies

How do critical pedagogy and sociology connect? This was the question that guided the writing of this article. To offer an answer, it is important to highlight the scope of this article. Thus, we propose the crossing of two European perspectives from the Global North: the Portuguese and the Italian, on the benefits, advantages, consequences, and difficulties of using artistic practices, as a means of inclusion and social intervention, but also as a tool for scientific research. Using a qualitative methodology, we'll present, discuss and analyse two case studies: 1) the Workshop "The Neighbourhood is Ours!"¹, a set of artistic initiatives carried out between May and June 2021, in Portugal, among young people not working, not studying or not following an education course (NEEF/NEET), living in one of the most disadvantaged and stigmatized social neighbourhoods in the northern area of the country, namely the Cerco do Porto neighbourhood; 2) a street-art/graffiti project planned as a socio-educational intervention and urban co-design social experiments, which took place in the metropolitan area of Rome, in 2015. The project, named "Alice In Wonder Wall"² involved a group of 20 students from different classes of the "Gandhi" Comprehensive Institute, in the marginalized San Basilio district of Rome.

Increasing importance has been given to the incorporation of artistic practices as a methodology, which is why Fisher and Phelps (2006) consider that artistic practices can be understood as an essential vehicle in the emerging dynamics of action research. At the same time, art-based research is also a promoter of civic involvement; a symbol of active citizenship (Reason and Bradbury, 2001). Thinking about art-based research and art-based education, we agree with Carvalho (2017), when the author states that civic participation cannot only be theoretically envisaged, i.e., these ways of participation should be analysed from activities, behaviours and initiatives carried out in geographical – and sometimes digital – contexts, taking communities as a starting point. Furthermore, in the scope of this article, we venture to assert that art-based research is a means of improving citizenship practices, but also a vehicle for fostering community links which, in turn, potentiate discussions and reflections around specific social problems.

¹ This workshop, as part of the CANVAS project - Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance, was supported by the European Regional Development Fund (FEDER), through the Programme COMPETE 2020 and received project funding POCI-01-0145-FEDER-030748.

² This urban co-design social experiment has been planned and developed by the Cultural Association W.A.L.L.S., Rome, Italy, in collaboration with Cooperativa Sociale Integrata A.r.l. Ampio and Cooperativa Sociale Eureka Onlus.

For Murdoch III et al. (2016) the term art-based research is replaced by art-led development; a replacement that comes a belief that the arts have a determining role in community development, in the sense that they facilitate social interactions, collective action and strengthen of social ties. Thus – and bearing in mind our case studies – we considered it pertinent to mention that art-led development policies are motivated by a variety of approaches and factors, the most common of which concerns community development, including apprenticeships and informal forms of education. The community development perspective adopts an approach that assume that the arts are a factor in the creation of social benefits, but also as a promoter of equitable development. The Workshop “The Neighbourhood is Ours!”, carried out by the Portuguese researchers, intended to go further, and involve residents in their communities, but also to promote the involvement of those who were external to the community, since the principle was that the capacity for collective action is built together, namely from co-creation processes (Androutsos and Brinia, 2019).

For Engelchin et al. (2019), the development of research that delves into the ways in which the arts can be used – within formal and informal education – still merits further exploration, and it is this gap that we have sought to address. Further, the authors argue that the main gap focuses on the study of co-production and co-creation processes, social in nature. The authors – and we – start from the idea that art as a subject of analysis, can be understood as a method of institutionalized of the same, affirming it as a vehicle of personal and collective communication, given that it allows and institute the usage of symbols, images, metaphors, experiences, and feelings as an indirect expression of a social reality (Foster, 2007). By referring to the potentialities of art-based research, we want to demonstrate the ways in which – in our case studies – art (image, music, performance, among others), was detached from static and voiceless visions. We wanted to show the various notions and perspectives related to the act of *being with art* (Thomson and Davies, 2019). In this way, we collate that art has direct impacts on the bodies and acts of social agents, given that we feel before we think and reflect on what we are seeing, so at this level, a comparison can be established with music, which, like painting or graffiti (for example), first causes sensations and then allows thought or reflections, that is, it promotes community and civic involvement, within a state of affectivity.

Thinking of the Portuguese context, Cerco do Porto neighbourhood was inaugurated in the 1960s and since then it has been one of the largest social

housing districts in the city of Porto, more precisely in the parish of Campanhã³. In fact, it is currently one of the most populated. Initially, it was built to meet the housing needs of the city, however, it quickly became a geographical and social space marked by uncertainty, stigma, precariousness, crime, and social exclusion (Sousa, 2018; Guerra, 2002). In that sense, from a sociological point of view, we believe that this research – namely the “Neighbourhood is Ours!” Workshop – is based on the use of expressive, artistic, and interactive processes as an integral part of the research. Besides, from the perspective of social pedagogy, a further reflection about art-based methodologies and public spaces is needed. Mostly at this time, where the spread of SARS-CoV-2 has inevitably weakened the social and relational dimension. The result of this weakening, which above all concerns children and adolescents, who lived through the impossibility to deal with recreational play (Wulf, 2014; Farina, 2020) during lockdown, inevitably also reflects on the area. This, in fact due to the forced stop on production activities, including cultural entertainment and live shows, has been deprived not only of spaces and structures to fill, but also of content with which to enliven the structures themselves, of generous people and educators (Deluigi, 2010). On this subject, in an article published by the *FNAS*, the Italian Federation of Street Artists it reads:

At this (historic) time, artists and street entertainers are bearers of experience and expertise that the indoor sector has not refined in the same way. To those who show the urgency to “get outside”, generating possible proposals to give new impetus to culture, we ask that they do not forget that professionals who are expert in “outside” and its dynamics are out there and always have been, and that they can help to find solutions to take us where we need to be. There is knowledge that has often not been considered as “high” compared to traditional places, but which is “extremely high” in this regard (Boron G., Barnaba M., Lanciotti A., Vecchio B. and Toso F., (2020, pp. 2-3).

It is perhaps important now to turn to these artists, these workers, and professionals, for a comparison on practices. It is time to be pragmatic. We need to speak to people, to bring them back, together, to find one another. These artists do not speak to critics or to the *élite*. They speak to families, workers, shopkeepers, the homeless; they speak to priests, addicts, old people, politicians, immigrants, local tourist boards, associations, volunteers, and passers-by. These are their public. These are their customers. Because these artists do something simple: they talk to people. From here, an appeal to political decision-makers not to underestimate, in the lengthy recovery process

³ The Campanhã valley is in the easternmost part of the city of Porto. According to Paula Guerra (2002), this is one of the most disadvantaged parishes in the municipality of Porto, marked by high levels of poverty and other various social problems.

that awaits us, the importance of the arts and culture, including events with performing arts, and not to fall into the trap of relegating them to the “suspended time” (Corsi, 2020) where the indignity to our socialisation: conditioned, penalised, rewritten, as a haven for affective and cognitive areas and their original context, is the meta-question that represents the suspension of all possible suspensions (Corsi, Susca and Farina, 2020). On the contrary, following a dialectic approach between theory and practice, which forms the fundamental regulatory criterion for pedagogical epistemology and educational work “in the field” (Baldacci and Colicchi, 2016), it is considered essential to identify norms and procedures that will guarantee a safe, serene performance of the above relational occasions, since reducing communities to a simple container of places, without cultivating a relational and emotional dimension means de-centering the role of people and reinforcing their real need for interaction (Paroni, 2004). At the same time, it is important to mention that art-based research – like art-based education – focuses mainly on the research process, and not so much on the product, thus there is a need for constant reflexivity. For Seregina (2019), associated with art-based research are visual media as an alternative source of research, such as the use of photographs and illustration. Although sociologists already have a tradition of using visual methods (photovoice, ethnography, among others), it is important to question why it is only now that these methods are reaching a wider audience (Rose, 2014): one of the explanations refers to the use of technologies in an intensified way. At the same time, the concept of visual culture has also been gaining interest over the years – and activist practices – fostering citizenship and intervention in youth – due to the potential of digital technologies in relation to visual methods – gains strength. Nevertheless, in an age in which the diffusion and pervasiveness of new media also involves the weakest, poorest and least literate social classes, it is urgent to reflect not only on the potential of digital technologies but also on the dangers that lie behind an incorrect use of the same. In this sense, the lesson of Paulo Freire (1968) is exemplary and must not be forgotten, but rather, reread in the light of the characteristics of contemporary society. In fact, it recalls that democracy and equality are not innate in man but it is the fruit of education, and it is necessary to start with the oppressed and the weakest, assisting them first of all in understanding their rights and in the emergency of fighting to conquer them (Freire, 2017). The Brazilian pedagogist, at the end of the 1960s, conceived the educational process as an act of continuous deposit of contents, bringing it back to what he himself defined a “banking” conception of education, whose main concern was to avoid restlessness, curbing impatience, mystifying reality, avoiding the unveiling of the world to adapt man (Ibid.). Anyone can draw a parallel thinking at what’s happening today with the use of new media, adding, however, a further level of

complexity. In fact, the information to which we all have access every day is potentially infinite, as well as the information we receive and which we must necessarily filter, select, metabolize. An enormous challenge, especially for those who are not precociously educated in the critical reading of media-mediated contents and messages. So, once again, the risk is that, where there is educational poverty, young people, hit by a wave of “fragments of the world”, transform those same fragments into contents of consciousness.

2. Methods

Firstly, we should mention that this article is in line with the exercise of a multi-sited ethnography (Barbosa et al., 2020) – Portugal and Italy – whose objective is related to the understanding of the dynamics of institutional and spatial-temporal intervention of two populations, and their ways of appropriation and signification of territories, through the arts. Thus, our objectives are twofold: firstly, we want to assess how art – or community artistic practices – can serve the social sciences, in the sense that they can be understood as a methodology, a tool, a resource and an output and, on the other hand, we intend to investigate how the arts, in two geographical, historical and social contexts, assume an important role in the design of intervention strategies for youth, and in plans for promoting social inclusion. In the following section, we will present and reflect upon our case studies (Creswell et al., 2007).

Focusing on the “Neighbourhood is Ours!” Workshop, we can immediately ascertain that it was based on the use of a qualitative methodology, based on a logic of action-research and prevention-action. The focus of this Workshop was on the use of art-based research to reduce/institute the feelings of insecurity related to the Cerco do Porto neighbourhood and to break the stigma associated to NEET youngsters. Authors such as Avison et al. (2007), state that action research institute collaboration between researchers and the object of study. In fact, we, as researchers, wanted to be an active part in promoting structural changes, starting from what Clark (1972) calls the communities’ stock of knowledge. Art-based research, in this context, emerged as the means through which it became possible to promote the intersection between interpersonal and social levels of inclusion (Guerra and Sousa, forthcoming).

Within the Workshop, artistic initiatives related to music, graffiti and photography were carried out, and two participative milestones were also achieved. The first was the visit of the research team to the neighbourhood, and the second was the final presentation session of the results of the initiatives by these youngsters at the University. Perhaps this second milestone was the most relevant since that for those youngsters it was their first contact with a

university and with the academic environment. The initiatives began in May 2021, and occur weekly, under the format of artistic residencies. Linking our discourse with the action research, it is important to mention that the activities, the artistic contents, the schedule, and other formal and informal aspects were established, not in a bottom-up logic, but side-ways. Initially, our goal was to work only with NEET youngsters from Cerco do Porto neighbourhood, however, we soon realized if our goal was to counteract the stigmatization, as well as counter the stereotypes regarding this space as being unsafe, we should open the initiatives to everyone who was interested in participating. Besides working with youngsters from the Cerco neighbourhood, we counted on the participation of young people institutionalized in a youth centre, because one of our guest artistic mentors⁴ for the cypher workshop, worked in that centre. Thus, during the initiatives – which ended in June 2021 – we worked with 15 young NEETs aged between 14 and 22 from Portugal, Brazil, Sudan, Morocco, Angola, and Colombia, thus creating a multicultural dynamic that would have been difficult to achieve if we had limited ourselves to young residents of the Cerco do Porto neighbourhood. In the following section of this article, we will present one of the initiatives carried out: the showcase of the OUPA! Group, held during the Workshop, which was based on a community mini-concert organized in a logic of co-creation-, held at the OUPA! Association, in the Cerco do Porto neighbourhood, and directed to the young people who participated in the initiatives, but also to other youngsters from the neighbourhood, with the intention of revealing the power of music as a form of resistance (Guerra, 2020a) and of social intervention. Thus, we propose a content analysis (Bardin, 1977) of the lyrics of the songs written by the young mentors of the OUPA! Group, because we believe that music can be a pedagogical weapon (Guerra, 2020b), as well as assume themselves as engines of resistance, contestation, and collective affirmation. What we intend to assess is that art – in this case music – can (and should) be seen as a fundamental element for the pursuit of research in sociology and critical pedagogy.

According to Richard Schechner (2014), the practice of performance art and the theories of performativity are closely related. Many performance artists work solo, conflating the artist and the artwork. The solo performance is a “one and only”, the artist – sometimes naked literally as well as figuratively – is an “original,” both creator and object created. One of the recurring themes/actions in performance art is the construction of identity. The question performance art

⁴ We speak about Daniel Figueiredo, also known by his artistic name \$tag One, a rapper from the Cabanas neighbourhood who already had a close relationship with the members of the OUPA! Cerco association. \$tag is known for his music directed towards the community, the neighbourhood and young people. More information at: <https://www.instagram.com/stagone4435/>.

often asks, sometimes answered, sometimes left hanging, is, “Who is this person doing these actions?” (pp. 158-162). Performance art evolved to some degree from painting. Therefore, unlike theatre, dance, and music, much performance art was and is the work of individual artists using their own selves – bodies, psyches, notebooks, experiences – as material. Referring to streets, urban-metropolitan or unstructured environments, today street artists converge in participatory planning ideas and projects.

The elaboration of such projects is often done with the equal involvement of users or actors, through spaces and moments of planning, with the technical and/or administrative persons of the public administrations. The definition can be traced back to the English word *partnership*, borrowed from the political and social sciences of the Anglo-Saxon school. The aim of the collaboration between the social actors is the pursuit of a social objective, which has positive repercussions on the local community. According to Raymond Lorenzo (1998), participatory planning is an educational process. Making different people work together allows, for mutual knowledge, the understanding of the different problems. Everything contributes to the growth of the sense of belonging to a local community.

A form of participatory planning that can be considered also a form of contemporary art is the co-design social experiments’ perspective. With the aim of combining theoretical research and practical applications, some (not many) work groups in this scientific sector have been able to take a strongly pedagogical stance, as shown by the experience begun in the large district of San Basilio, in Rome. The adopted research methodology consists of the participation of urban planners, engineers, anthropologists, and sociologists in a work group, and integrates studies which “borrow” (and therefore, perhaps not using them in a totally orthodox manner) approaches from sociology and anthropology (e.g., the use of life stories and in-depth interviews, work in the field, participating observation, research-action) and it integrates them with traditional or innovative methods that investigate spaces (Cellamare, 2011). This multidisciplinary approach is used to strengthen the wealth represented by the existing network of institutions and local stakeholders; the aim is to create a common outlook and to share means and methods, respecting the particularities of each. Particular attention will be paid to listening to people, not just as “recipients” of a service, but as stakeholders in planned and activated initiatives, with an eye to a positive re-appropriation of the area, and the good use and care of same.

3. Surrounded by art: music as an epitome to the resistance of contemporary youth

Since the 1990s this social neighbourhood has been the target of several and

diversified urban and political interventions ⁵, however, none of those had significant long-term effects. Historically, the initiatives of political and social intervention carried out for this territory have only focused on architectural aspects, thus leaving aside the populations, especially the younger ones. Years later, in 2013, a political initiative emerged with the intention of breaking with this history of interventions, we talked about the “Cultura em Expansão” Programme⁶, an initiative that arose with the purpose of promoting intervention and social inclusion through the arts. This programme – an initiative of the Porto City Council – was born at a time when, in Portugal, cultural policies were extremely valued. In addition to promoting social inclusion, the programme aimed to provide a cultural offer throughout the city, from urban centres to the peripheries, as was the case of the Cerco do Porto neighbourhood. In 2015, the OUPA! project was created and included in the “Cultura em Expansão” Programme, with the objective of reconciling the young NEEF⁷ (Ferreira et al., 2017) with arts. Since then, these youngsters who have been part of OUPA!⁸ never abandoned music again; and music has never left them, in fact, it has become their main vehicle of performance within the community, serving to enhance the neighbourhood and its young people, countering the stigmas and prejudices imposed on them. In fact, at the end of the programme, these youngsters kept the OUPA! activities going, having opened an Association that functions as a community studio for young people and, what’s more, these young people were our partners in the planning, organisation, dissemination, and execution of the artistic initiatives of the “The Neighbourhood is Ours!” Workshop.

Nielson (2011) states that hip-hop, more specifically rap, became – since its emergence – the anthem of youth resistance, and of ethnic, disadvantaged, and stigmatised populations. Although this assertion is made in relation to the North American context, Portugal does not escape this characterisation. In fact,

⁵ The main urban intervention plan that can be highlighted is URBAN, a plan of improvements, directed to the Campanhã Valley. This plan was an initiative carried out by the European Commission and was based on a series of objectives and action axes, among which we highlight local dynamisation, the dynamisation of multipurpose and innovative equipment, urban and environmental requalification and management, communication, and local visibility.

⁶ Available at: <https://www.culturaemexpansao.pt/>.

⁷ The NEEF concept is specific to Portugal and refers to young people who are neither in the labor market nor in the formal education system.

⁸ The OUPA! group and is composed of several young NEET artists. Currently, the group is a reference in the scope of artistic-community interventions in Campanhã and Porto. More information available at: <https://www.facebook.com/oupacerco>.

groups such as the Dealema⁹ or Mind Da Gap¹⁰ marked the younger generations of the 1990s, putting Porto rap on the map, while tackling themes such as the stigma attached to social neighbourhoods, juvenile delinquency, political, economic and social issues or police violence. Since the 1990s, various critics have dubbed rap a ‘resistance culture’, as an expression and artistic practice that unveiled the enormous potential for music to assume itself as a language of liberation (Rose, 1994). Inevitably, over time, rap came to be seen as a form of denunciation social exclusion and stigma; it came to epitomise the narration of young people’s ways of life in social neighbourhoods. However, as rap asserted itself as an oppositional culture (Martinez, 1997), its critical, contestatory and pedagogical capacity was lost in a haze of stigmas and labels, enhanced by the media. Thus, issues such as delinquency, violence, criminality, and vandalism, became the touchstones in relation to hip-hop culture, in general, and in relation to rap, in specific. Despite the veracity of the ‘social criminalisation’ of rap – mainly when done in relation to social neighbourhoods – what is certain is that it never stopped resisting and reinventing itself and, currently, continues to be the epitome of youth resistance (Ren and Feixa, 2021). In fact, we even ventured to state that since the 1990s, social institutions have realised the potential of rap as a form of social intervention.

Focusing on our object of study – the OUPA! Cerco project/artistic group – we can ascertain that throughout the various conversations we had with its members, it became clear that these youngsters are aware that they do not have the same educational, work and life opportunities as youngsters who do not live in social neighbourhoods. For the members of OUPA! and especially for Ricardo¹¹ – the group representative – from early on, rap assumed itself as a

⁹ Group that represents the hip-hop from Porto since 1996, which makes them one of the oldest Portuguese hip-hop groups. They started with the fusion of 2 projects Factor X (Mundo and Dj Guze) and Fullashit (Fuse and Expeão), however they met the “5th element” Maze, and all together they formed Dealema which has been active for 20 years with the same line-up. More information at: <https://www.dealema.pt/biografia/>.

¹⁰ They were a hip-hop group from the city of Porto, made up of reference names such as Ace and Presto and Serial (producer). They began in 1993, still as Da Wreckas. In 1994, they recorded their first demo as Mind da Gap and immediately made a big impact on the scene, reaching number one on José Mariño’s Rpto programme with the track “Piu-Piu-Piu”. Their debut album was in 1997, with Sem Cerimónias, and was undoubtedly an important moment for Portuguese hip hop, still in its initial phase at the time. More information at: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mind_da_Gap.

¹¹ We complied with the guidelines included in the Charter of Fundamental Rights of the European Union (2000/C364/01), especially with regard to Article 8 “Protection of personal data”, including any information, private or professional, concerning an identified or identifiable natural person (Article 2(a) of EU Directive 95/46/EC). We also comply with the guidelines contained in the General Data Protection Regulation No. 2016/679. The collection, processing, management, and exploitation of data will similarly be based on the guidelines provided by the Codes of Ethics of the University of Porto, the Faculty of Arts of the University of Porto, the

means capable of building a new world of opportunities, different and independent from those that are socially and politically inaccessible to him. In addition, the discouragement and disbelief of these youngsters with regard to social intervention projects also became evident, because to date, few projects have taken into consideration the needs of young people, their interests and tastes, i.e., there is a history – in the Cerco do Porto neighbourhood – of project activities based on a top-down logic. And how is this revolt expressed? Through music. Looking at the specific case of the artistic-musical practices of OUPA! it becomes impossible not to frame rap as a materialisation of a broader spectrum of community arts (Lawton, 2019). The 2016 song “Rótulos e Preconceitos” was one of the songs selected by the group to be targeted for performance during the mini concert. The choice of this song was clearly based on its pedagogical component, as it intends to counter and denounce the labels and stigmas suffered and experienced by the young people who participated in the Workshop (see figures 1). In the lyrics we can read the following verses:

Awaken your conscience, you can be the labeled one
Live in one essence,
Respect to be respected.
It doesn't matter if you're a junkie, a thug or a lawyer,
Doctor, combed man
If you come on foot or by car (...)
What I can say, to me it matters little (...)
Here everyone's equal, no parental differences
And no lawsuits or marital problems (...)
Be black, fat or bi
Fake, dread or wanna be (...)
Show what's in you, be free and shameless.
Free yourself from prejudice, because any one of us dreams.
(OUPA! Cerco, “Rótulos e Preconceitos”, 2016, our translation)

Portuguese Sociological Association, the International Sociological Association and the Oral History Association and International Council on Archives. In addition, the Code of Ethics of the International Sociological Association and the Statement of Ethics of the American Anthropological Association will also be acknowledged. Besides that, we have the express consent of the person concerned to the use of his real name.



Figure 1 - OUPA! (Ricardinho and Drunk Nigga) in performance, during the mini-concert in the scope of the "The Neighbourhood is Ours!" Workshop, at OUPA! Association, in Cerco do Porto neighbourhood, in 2021. Photo credits: Sofia Sousa

Besides the fact that we can see in these lyrics the revolt against imposed stigmas, especially when they say that any individual can be a victim of labels and prejudices and not only the residents of social neighbourhoods, we can also see a collaborative and pedagogical aspect, in the sense that the song conveys the inclusive and empowering message of the population, i.e., it aims to inspire youngsters to let go of these labels, encouraging them to dream and to have personal goals, not resigning themselves to the processes of hetero-exclusion; processes that are materialized in scarce job opportunities, precarious work, housing difficulties, poverty, teaching and education, among others. In effect, this music marks a difference between the formal and informal learning system. Rap in specific, and music in general, can be seen as non-formal education, in the sense that – in this spatial-social context – they emerge as a response to different juvenile demands inside and outside the school context. If previously non-formal education was only seen as a programmatic alternative to formal education, nowadays it emerges as a response to social problems and, from our point of view, the various artistic expressions – related to non-formal education – should act in complementarity with formal educational programming, because only in this way could we provide adequate answers to the needs of young people.

Another aspect of community arts for education is that they directly address grassroots settings, i.e., art serves a public interest, such as issues of civic responsibility or active citizenship. In the song stated above, sexism and the

role of women in society are also addressed: “Woman’s place is in the kitchen”. In fact, this is more pressing because in this neighbourhood the traditional divisions of gender roles are still very much present, in which women do not work and are resigned to the role of caretaker of the domestic space and children (Sousa, 2018)¹². At the same time, in the song under analysis, topics such as domestic violence are also addressed, when they sing “why do you hit the woman in front of you?”. In fact, this was a very sensitive topic for the youngsters who participated in the Workshop, since some of them had family members arrested for homicide and, in most cases, had witnessed situations of domestic violence. It is from this intersection and identification of personal experiences with music and an artistic practice that, in our understanding, emerges the importance of associating sociology with pedagogy and art.

In Lawton (2019), we can read that art possesses the ability to shape human powers, adapting them, and putting them at the service of society, which makes us view the musical productions of OUPA! as a form of community-based art education (Ulbricht, 2015); something that lies in the fact that these productions enhance community involvement, self and hetero learning experiences and social intervention. Rap appears here as the responsible for the creation of a space propitious to discourse and dialogue and, in our case, the same did not resign itself to dialogue between and with the youngsters, but also with the research team, fostering artistic co-creation processes (Helguera, 2011; Horvath and Carpenter, 2020). With this Workshop and the application of art-based research, we realised that these techniques go beyond the use of art as an illustrative image of what we say theoretically, i.e., it is something that involves more methodology than method (Knowles and Cole, 2008).

A second message emerged during the mini-concert, and that was about the interventional capacity of music. During a brief pause, the members of OUPA! talked about the importance of music in their lives, as well as discussed, the ways in which music had helped them through less good times. The message was clear: music was their way of enduring, and existing (Guerra, 2021). Let's read an excerpt of the song “A Música é” (2016),

Music to me is everything, and I prove it
My breath and it's all I need (...)
Decorate my name, cause I only talk about what I go through
And as a singer I went to the stage to demonstrate that side,
Ask my father, my brother or my trooper Joca (...)

¹² In fact, in some work carried out in the neighbourhood (Sousa, 2018) it was found that some women who had served prison sentences for drug trafficking did so to exonerate their husbands or partners, which immediately highlights the role that women occupy within these territorial, social and cultural contexts.

So focus on what I say, cause music is what I live
9 years married to it and it's it that inspires me
Feel the melody, that gives me strength for another day,
Music is my life, and a smile at least creates
(OUPA!, "A Música é", 2016, our translation)

Through the analysis of this lyrics, we can glimpse what Bank et al. (2016) enunciate as PYD (Positive Youth Development). This concept starts from the idea that young people and children, even if they come from disadvantaged social and geographical contexts, have an appetite for success at school, or personal success, etc. The lyrics of the song demonstrate how music serves as a platform, because it allows the creation of opportunities for these youngsters to develop meaningful social relationships, support networks and social cohesion. Furthermore, it is evident that music – in the case of the OUPA! – has allowed these youngsters to expand their geographical horizons, i.e., to get involved in prosocial activities: for example, they were responsible for representing Portugal at a music festival in Slovakia¹³. So, the development of opportunities and capacities on the part of these youngsters through music meets the PYD, since it encourages a positive development, based on the capacity to adapt to the most diverse social situations, while it promotes and strengthens resilience in relation to negative experiences (Lerner, 2005): stigma, labels, discrimination, poverty, exclusion, among others. In fact, this is evident in the last stanzas of the song.

Focusing on Lerner's (2005) contributions, we can refer six essential characteristics in relation to PYD, which are materialized in the artistic practice of OUPA! group, but also in what were the main outputs obtained from the realization of the Workshop. The first characteristic refers to the competences. Both the participation of youngsters in the OUPA! project and the participation in the "The Neighbourhood is Ours!" Workshop promoted a positive view of their capacities in specific domains, in this case artistic, technical, and social, such as how to make a beat, creative writing, creating a technical rider, how to respond to work invitations, among many other aspects. Thus, by carrying out initiatives of this nature, in addition to enhancing the skills of each of these young people, we are also fostering other skills that will eventually be transmitted to other young people, creating a latent PYD cycle, and this through music and the arts. Then, connections are also established; relationships with researchers, young people, institutions, politicians, and other social agents, and these are reflected in two-way exchanges. Music also impacts character formation, as it strengthens a sense of right and wrong; it promotes confidence,

¹³ The Error Festival, which gives visibility to various forms of community arts. More information at: http://www.divadlobezdomova.sk/FESTIVAL_ERROR.html.

in a logic of self-worth, counteracting the frequent processes of self-exclusion. It is also visible the impacts on care and compassion, since music promotes empathy for the other, as well as the ability to see outside of oneself and embrace diversity and, in parallel, music allows youngsters to get involved and contribute to the (re)construction of social, family, and institutional environments and, ultimately, develop active citizenship competences. Let's read a short excerpt of the song “Cercados” (2016), which goes along with the idea of music as an ability to see outside oneself,

1960s, inaugurated neighbourhood
32 blocks until it was expanded,
Zone for those who know, has several exits (...)
Always belonging to the Campanhã borough,
Noble people, always fighting for tomorrow (...)
Block 8, spot where people played ball
It was hours on end throughout the summer,
Dealers try to keep their business up
The brothers inside, now all they can do is have faith
Fortunately we've got schools for the kids to enjoy
To make a name for themselves, and show off their talents.
Social housing, in a neighbourhood seen by a bad name
Welcome to my spot, seven days a week.
(OUPA!, “Cercados”, 2016, Our translation)

Going towards the previously stated points, and thinking about the message that the young people of OUPA! wanted to transmit during the mini-concert, we cannot fail to mention that – from a sociological point of view – when we analysed music as an agent of change (Tas, 2014), most literature is prone to see culture as a symbolic and discursive field, which aims at framing musical contents in a broad spectrum of meanings; meanings that go beyond the lyrics. This is evident in the music “Tu com os meus” (2019), where more than the theme of “party” and “fun”, subliminal ideas of unity, references to stigmatisation and resistance are present, highlighted by us in the excerpt.

Because I'm with mine living the moment
if it's to the limit believe me I don't fall
I'm with my friends **you say it's a crime**
for a boy to be from the hood
You pray to the heavens for a grey day,
but I'm with the gang even with the rain I go out

You want the dock, **so watchful I change Cerco into exciting Cairo**¹⁴
(OUPA!, “Tou com os meus”, 2019, Our translation and highlights)

Eyerman and Jamison (1998), treat music as a cognitive praxis, according to which individuals and communities use music to contest existing challenges and discourses, and it is possible to frame the group OUPA! here. On the other hand, Roy (2010) adds that music has also been seen as a cultural project, used to cross racial boundaries. Let us see that one of the members of the group – Drunk Nigga – whenever possible, refers that he was the first black guy to live in the neighbourhood. Hence, Roy (2010) concludes that the impact of music depends to a lesser extent on the meaning of the lyrics or its sonic qualities but depends above all on the social relations in which it emerges or is inserted.

4. “Alice In Wonder Wall”: re-thinking a place starting from the will and aspirations of its young inhabitants

The main premise, describing this project, is that among the different approaches to urban planning, which use art, color, and light as central elements to bring out the intrinsic quality of places, including the suburbs, one cannot fail to mention street-art. This art form can express the personality and identity constructed and socially perceived by the members of a local community. There are numerous interventions by street artists, conducted in deprived contexts, marginal or at risk of marginalization, which demonstrate the regenerative, aggregative, perceptual, and sensorial stimulation potential. Street art was born in the United States in the early 1970s, inspired by the experience of eclectic artists such as Keith Haring and Jean Michel Basquiat. In the 1980s he also arrived in Europe, where the French artist Jean-François Perroy became its main exponent. Starting in the 2000s, especially thanks to the contribution of the English artist Banksy, the phenomenon of street art became global. The subjects represented in street art generally communicate social issues: freedom of expression, pacifism, police repression, antiprohibition, civil rights, freedom of conscience, racial discrimination, etc.

The use of color and light, in the experiences of urban regeneration, not only have an aesthetic-decorative impact but, above all, psychological, communicative, informative and, therefore, on perceptual and judgment processes. In fact, color is an integral element of our world, not only in nature

¹⁴ This last verse is a reference to the 1982 song “Cairo” by the group Taxi. This song referred to the city of Cairo, in Egypt, considered by Taxi as a place favourable to corruption, but also to fun, discovery and mysteries. By using this reference, OUPA! wanted to mention that the neighbourhood also had the same characteristics, making an appeal to its discovery.

but also in the human-built environment and has always played a role in the evolutionary process of humanity. “Alice In Wonder Wall” is a good example of the principles described above, aimed at young people development through participation in co-design, urban re-qualification and art-based education. The collaboration between writers and students has resulted in an experience of ideation, choice of subject and discussion around the type of artistic intervention. The murals and the street art workshop planned involved a group of 20 students from different classes of the “Gandhi” Comprehensive Institute of San Basilio District. The goals were:

- creating a work that would highlight the negative aspects of the periphery while showing how to rethink it, starting from the will and aspirations of its young inhabitants;
- making the school a place for analyzing the social conditions of the places that students live in every day, putting it in dialogue with the context in which it is inserted.

In the conceptual phase writers and students analyzed the territory together through paper and photographic materials, trying to intercept places and situations that represented the different faces of the neighborhood. This led to the synthesis of the positivity and negativity expressed by the territory in indicative keywords. In the implementation phase, analyzing all the words produced together with the students, the difficulty of transforming words that express concepts and not objects into a visual equivalent emerged. The process of symbolizing positive and negative concepts (such as peace, love, environment, crime, drug dealing, addiction, etc.) allowed students to perform an interesting imaginative exercise and to improve their graphic skills with the help of writers. Finally, the analysis of the words led to the creation of 20 symbolic images. The different subjects contributed to composing and constituting the final work: a large tree, which represents the common frame. The branches carry positive messages (to water and grow) and negative messages (to prune, to revive a strong and luxuriant tree-community) (W.A.L.L.S., 2015)¹⁵.

In other words, we are talking about some of the most common challenges which with the younger generations are facing today. These challenges concern both knowledge and the transmission of knowledge, thus first involving the school and the main educational agencies and participation in an increasingly complex and multicultural society. According to Jerome Bruner (2000), for a young person in training, participating in a culture means addressing, from a psychological point of view, «issues concerning the creation and negotiation of

¹⁵ All the informations about this project and the other realized by W.A.L.L.S Association can be found at the following link: <https://onthewalls.it/>.

meanings, the construction of identity and the sense of personal action» (p. 8). In projects like “Alice In Wonder Wall”, the same issues characterize the typical attitude of the adolescent to measure himself against the other within the group of peers which represents not only the first and smallest voluntary social formation but also a powerful filter between the life of the adolescent outside his own family, and society, constituting a real social laboratory that helps to develop his own and original idea of citizenship and participation in the life of the communities to which he belongs.



Figure 2 - A student showing the scale model with 20 symbolic images chosen for the making of the final graffiti. Photo credits: Valerio Muscella

Now, the question is: in such a multifaceted framework, which pedagogical perspective can contribute to place the ideals of citizenship, community, common good and social participation at the center of youth horizons? In the Italian school environment, a possible starting point for a reflection on education in favor of society is the very recent Law n. 92/2019, which introduces the obligation to teach Civic Education in all school levels and grades. An excellent opportunity to develop educational practices aimed at defining a new idea of citizenship, active and aware. The ministerial guidelines present three macro areas on which the teaching of Civic Education will focus:

- the first concerns the study of the Constitution, for a more conscious participation in civic, cultural, and social life;
- the second concern the sustainable development, for the knowledge and protection of the cultural and environmental heritage, but also of health and common goods;

- the third digital citizenship, for a conscious and responsible use of the new means of communication.

According to Michele Corsi (2011) is essential that the school becomes aware of the change resources it has at its disposal, to the extent that society is called upon to choose a citizenship project that reflects its cultural and political identity. But it is only through the synergistic effort of school, family, and society that a truly transformative educational action can be achieved. It is therefore necessary to move from school to the territory, to meet young people where they are, without forgetting, indeed, taking advantage of the opportunities and levels of communication offered by the network.

Therefore, moving from the classrooms to the streets of the city and identifying youth work as one of the most effective tools for raising awareness among young people about social participation, democratic life and the value of differences we can consider, here again, art-based education and research valuable perspectives to develop projects with young people. Also, the guidelines contained in the *European Youth Strategy 2019-2027*¹⁶ bring educational interventions back to the territory, with the primary objective of helping the new generations to fully exploit their potential, promoting personal development, autonomy, a sense of initiative and social participation. Society and the territories, therefore, return to being a background within is possible to activate and integrate participatory and transformative processes. This is fundamental for the new generations of citizens, to whom educational institutions and agencies are asking to think big (globally) but to be able to act small (locally), for the common and collective good.

5. Final remarks

We live in an age where all societies are subject to sudden, interdependent changes and it is now clear that any problem, regardless of its nature, cannot be faced from a single viewpoint. The vastness of the questions that embrace the everyday needs an equally vast range of answers from multiple disciplinary approaches charged with the planning, design, and transmission of knowledge. Art-based projects and research represent a source knowledge within a broader horizon, with a high degree of attention on the question of the suburbs, which are a significant problem all around the world: like housing disadvantages, the question of city of acceptance, the city seen from its past, a model of housing development that is more attentive to city life and quality of housing than to

¹⁶ For more information on the contents and the 11 goals of the strategy see also: https://europa.eu/youth/strategy_en.

rents. For these reasons, is important to work on the (re)activation, promotion and boosting of the educating community, understood as the groups of formal and informal subjects, with different roles, who pursue shared aims linked to the referral of young people for educational and training purposes and who share these responsibilities with families. From this viewpoint, particular attention must be paid throughout the action to listening to and involving local individuals from the public, social private sector and private sector (schools, families, associations, town hall, parishes, university, social cooperatives, informal virtuous concerns, the young people themselves) that can contribute to achieving the shared aims. The positive effects of the art-based path always impact the collectivity: involvement from different social elements and – more in general, the local population in its widest sense, in terms of social background and age – in achieving the aims, will be useful in reinforcing the integration/action between inhabitants and area, promoting social cohesion, and creating a sense of community.

References

- Allen L. (2004). Music and Politics in Africa. *Social Dynamics*, 30(2): 1-19.
- Androutsos A. and Brinia V. (2019). Developing and Piloting a Pedagogy for Teaching Innovation, Collaboration, and Co-Creation in Secondary Education Based on Design Thinking, Digital Transformation, and Entrepreneurship. *Education Sciences*, 9(2): 113-129.
- Avison D., Baskerville R. and Myers M.D. (2007). The Structure of Power in Action Research Projects. In: Kock N. (Ed.). *Information Systems Action Research. An Applied View of Emerging Concepts and Methods*, 19-42. London: Springer.
- Baldacci M. and Colicchi E. (editors) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Barbosa A.P., Sousa S. and Guerra, P. (2020). (Des)encontros de uma etnografia multissituada em regiões urbanas de marginalidade avançada no Brasil e em Portugal. *Iluminuras*, 21(54): 447-477.
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. France: Presses Universitaires.
- Boron G., Barnaba M., Lanciotti A., Vecchio B. and Toso F., (2020). *Spazio pubblico non è terra di nessuno, ma è dove tutto ricomincia*. Roma: FNAS «testo disponibile al sito: <http://www.fnas.it/notizie/spazio-pubblico.html> (03/2022)».
- Bruner J. (2000). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carvalho C.P. (2017). Community intervention in urban areas: A youth driven initiative. *Action Research*, 0(0): 1-15.
- Cellamare C. (2011). Pratiche dell'abitare. La ricerca urbanistica e la Città degli uomini. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2: 306-311.
- Clark P. (1972). *Action Research and Organizational Change*. London: Harper and Row.

- Corsi M. (Ed.) (2011). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Susca V. and Farina T. (2020). Educating Today: The Challenges of The Present. Research Paths. The Contemporary Time of Coronavirus. *Education Sciences & Society*, XI(1): 25-40.
- Creswell J.W., Hanson W.E. and Vicki C.P. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2): 236-264.
- Deluigi R. (2010). *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*. Turin: SEI.
- Engelchin D.S., Huss E. and Massry N. (2019). Arts-Based Methodology for Knowledge Co-Production in Social Work. *British Journal of Social Work*. DOI: 10.1093/bjsw/bcz098.
- Eyerman R. and Jamison A. (1998). *Music and social movements. Mobilizing traditions in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farina T. (2020). The crisis of symbolic, ritual and mimetic values of childhood play during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences & Society*, XI(1): 41-53.
- Ferreira T., Pappámikail L. and Vieira M.M. (2017). *Jovens NEEF: Mudanças e Continuidades no Pós-Crise*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fisher K. and Phelps R. (2006). Recipe or performing art? Challenging conventions for writing action research theses. *Action Research*, 4(2): 143-164.
- Forrest-Bank S.S., Nicotera N. and Bassett D.M. (2016). Effects of an Expressive Art Intervention with Urban Youth in Low-Income Neighborhoods. *Child Adolesc Soc Work J*, 33: 429-441.
- Foster V. (2007). "Ways of knowing and showing": Imagination and representation in feminist participatory social research. *Journal of Social Work Practice*. 21(3): 361-76.
- Freire P. (2005). *The pedagogy of the oppressed*. London: Continuum.
- Freire P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.
- Guerra P. and Sousa S. (forthcoming). Make the world yours! Arts-Based Research in Action at Cerco do Porto neighborhood. In: Saraiva M. (Ed.) *Urban Crime Prevention*. London: Springer.
- Guerra P. (2021). So close yet so far: DIY cultures in Portugal and Brazil. *Cultural Trends*, 30(2): 122-138.
- Guerra P. (2020a). Cidade, pedagogia e rap. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 22(2): 431-453.
- Guerra P. (2020b). The Song Is Still a "Weapon": The Portuguese Identity in Times of Crises. *Young*, 28(1): 14-31.
- Guerra P. (2002). *A cidade na encruzilhada do urbano. Algumas modalidades de relação e um estudo de caso acerca do processo de recomposição espacial e social do tecido urbano portuense na década de 90*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Helguera P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. New York: Jorge Pinto Books.

- Horvath C. and Carpenter J. (2020). *Co-Creation in Theory and Practice. Exploring Creativity in the Global North and South*. Bristol: Bristol University Press.
- Knowles J.G. and Cole A.L. (Eds.) (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: Sage.
- Laing D. (2003). *Resistance and Protest. Continuum Encyclopedia of Popular Music of the World*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Lawton P.H. (2019). At the Crossroads of Intersecting Ideologies: Community-Based Art Education, Community Engagement, and Social Practice Art. *Studies in Art Education*, 60(3): 203-218.
- Lerner R.M. (2005). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In: Lerner R.M. (Ed.). *White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development*. Washington: National Academies of Science.
- Lorenzo R. (1998). *La città sostenibile: partecipazione, luogo, comunità*. Milano: Elèuthera.
- Martinez T. (1997). Popular culture as oppositional culture: rap as resistance. *Sociological Perspectives*, 40(2): 265-286.
- Murdoch J., Grodach C. and Foster N. (2016). The Importance of Neighborhood Context in Arts-Led Development: Community Anchor or Creative Class Magnet?. *Journal of Planning Education and Research*, 36(1): 32-48.
- Nielson E. (2011). “Here come the cops”: Policing the resistance in rap music. *International Journal of Cultural Studies*, 15(4): 349-363.
- Paroni P. (2004). *Un posto in strada. Gruppi giovanili e intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Reason P. and Bradbury H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. California: Thousand Oaks.
- Ren S. and Feixa C. (2021). Being nomadic and overseas rappers Construction of hybrid identity in Chinese hip-hop scene. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 160-174. DOI: 10.15847/cct.25618.
- Rose G. (2014). On the relation between “visual research methods” and contemporary visual culture. *The Sociological Review*, 62: 24-46.
- Rose T. (1994). *Black Noise*. Middleton: Wesleyan University Press.
- Schechner R. (2013). *Performance Studies: an introduction*. London: Routledge.
- Scott J.C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Seregina U.A. (2019). Co-creating bodily, interactive, and reflexive knowledge through art-based research. *Consumption Markets & Culture*, 1-25. DOI: 10.1080/10253866.2019.1634059.
- Sousa S. (2018). *O Cerco é a minha casa! Apropriações e identidades face ao espaço habitado*. Master Thesis. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tas H. (2014). Melodies of resistance: Islamist music in secular Turkey. *Social Compass*, 61(3): 368-383.
- Thomson J. and Davies B. (2019). Becoming With Art Differently: Entangling Matter, Thought and Love. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 19(6): 399-408.

Ulbricht J. (2015). What is Community-Based Art Education?. *Art Education*, 58(2): 6-12.

Wulf C. (2014). Le basi mimetiche, performative e rituali del gioco. *EDUCAZIONE Giornale di pedagogia critica*, III(2): 41-64.

Discography

OUPA! (2016). Rótulos e Preconceitos. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). A Música é. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). Cercados. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). Do Cerco ao Centro. CD. Cidade Líquida.

OUPA (2019). Tou com os meus. Single.

Mind the gap: impatto dell'evoluzione legislativa sul panorama del Sistema Universitario Italiano

Mind the gap: Impact of legislative evolution on the current systems of the Italian university panorama

*Francesca De Marco**, *Antonio Brusini*[^]

Riassunto

Sulla base di quanto di quanto si evince dalla Magna Charta Universitatum definita durante la Conferenza svoltasi a Budapest e a Vienna l'11 e 12 Marzo 2010, nell'ottica della creazione di uno Spazio Europeo dell'istruzione superiore (EHEA-European Higher Education Area) e così come previsto anche all'interno della Dichiarazione di Bologna (1999), quello dell'istruzione rappresenta il più alto valore che influenza l'avvenire dell'umanità, l'autonomia universitaria, l'indissolubilità tra didattica e ricerca, la libertà di insegnamento. Nel primo decennio del 2000 l'università italiana è stata raggiunta da diversi provvedimenti rivolti ad introdurre grandi cambiamenti nel nostro sistema di istruzione superiore. Alla luce dei suddetti principi e in ottemperanza ai più recenti dettati normativi, si vuole definire attraverso questo intervento un raccordo tra i percorsi di Laurea attualmente presenti nel sistema di istruzione superiore italiano con quelli definiti a livello legislativo e definirne orientamenti e prospettive future.

Parole chiave: sistema di educazione terziario, regolamentazione, orientamento

Abstract

Based on the findings of the Magna Charta Universitatum established during the Conference held in Budapest and Vienna on 11 and 12 March 2010, with a view to the creation of a European Higher Education Area (EHEA-European Higher Education Area) and as also provided in the Bologna Declaration (1999), that of education represents the highest value to influence the future of humanity, university autonomy, the indissolubility between teaching and research, the freedom of teaching. In the first decade of 2000 the Italian university has been invested by several measures aimed to introduce major changes in our higher education system. In the light of these principles and in accordance with the

* Orientamento allo studio, UniMore, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia. E-mail: demarco.francesca@hotmail.com.

[^] Medicina dello Sport, AUSL Modena. E-mail: antonio.brusini2@unibo.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13709

most recent rules, the aim of this article is to define a link between the degree courses currently present in the Italian higher education system and those defined at the legislative level and define guidelines and future perspectives.

Keywords: tertiary education system, regulation, orientation

Articolo sottomesso: 21/04/2022, accettato: 06/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Introduzione

La tendenza evolutiva dei percorsi formativi che si sta definendo sempre più negli ultimi anni (Noorda, 2021) è quella di promuovere maggiormente l'aspetto meramente tecnico attraverso un approccio pragmatico. E ciò per la necessità diretta, insita poi nel fine ultimo di ogni sistema di istruzione, di riuscire a fornire non solamente nozioni (le quali rappresentano il risultato, in una percentuale sicuramente variabile, di un esercizio di memorizzazione di passiva induzione), bensì strumenti, coordinate tecniche e metodo di esercizio piuttosto che di "esercizio al metodo".

E a conferma di ciò, si interpone la proposta della nuova riforma, nata su proposta dell'ex ministro dell'Istruzione Gaetano Manfredi (Capano & Regini, 2021). Il nuovo modello si applicherebbe alle lauree magistrali a ciclo unico in Odontoiatria, Farmacia, Medicina veterinaria e Psicologia, io che conferirebbe pertanto l'abilitazione all'esercizio delle professioni, rispettivamente, di: odontoiatra, farmacista, veterinario e psicologo. Allo stesso modo, le lauree professionalizzanti per l'edilizia e il territorio, le tecniche agrarie, alimentari e forestali, le tecniche industriali, abiliterebbero all'esercizio delle professioni rispettivamente di: geometra laureato, agrotecnico laureato, perito agrario laureato e di perito industriale laureato.

Il provvedimento prevede anche che ulteriori percorsi universitari garantirebbero l'accesso agli esami di Stato sempre con il fine di rendere abilitanti le professioni su richiesta dei consigli degli ordini o dei collegi professionali o delle relative federazioni nazionali. L'idea di fondo della riforma è quella di "trasformare la discussione della tesi di laurea nella sede di accertamento delle competenze tecnico-professionali che abilitano all'esercizio della professione,

consentendo così al neolaureato di esercitare sin da subito l'esercizio della professione stessa, senza dover attendere i tempi burocratici del superamento dell'esame di Stato"¹.

2. Il Modello a Y

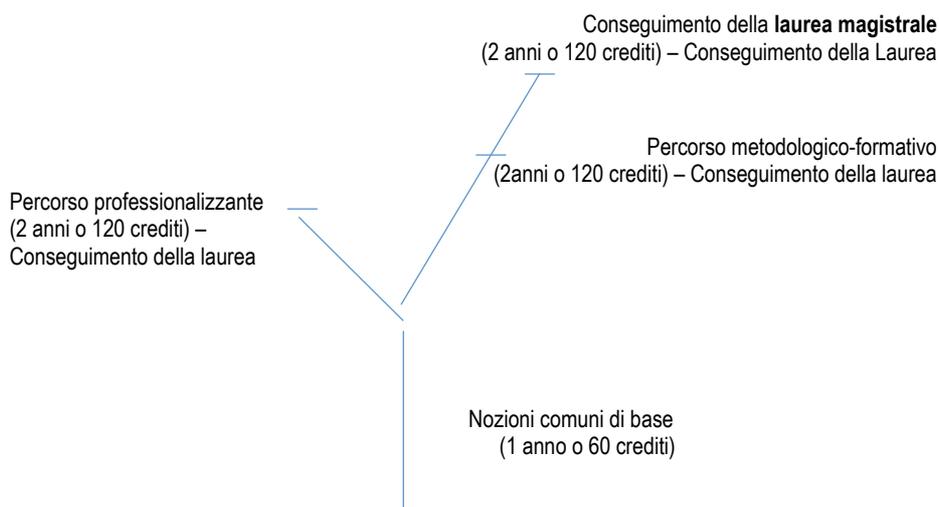


Figura 1 - Percorso Universitario secondo il Modello 3 + 2 e 1 + 2 + 2

Il nuovo modello cosiddetto a Y (1 + 2 + 2), mostrato nella Figura 1, sostituendo la precedente ratio del modello 3 + 2 (laurea triennale + laurea specialistica) è volto a favorire l'identificazione di percorsi adeguati alle esigenze del mercato del lavoro ed alla spendibilità del titolo universitario, oltre che una maggiore flessibilità del sistema universitario, adeguando la struttura dei Corsi di studio alle nuove esigenze formative e del sistema produttivo (Fassari, 2004).

Lo scopo della riforma sulla Didattica prevede un elemento di novità quale base fondamentale, ossia la distinzione tra un anno comune (volto all'ottenimento di 60 CFU e caratterizzato da una forte preparazione di base tale da garantire allo studente la possibilità di proseguire gli studi per altri due anni) e un percorso "professionalizzante" di due anni basato su una preparazione supportata da attività pratiche di stages/tirocini e un biennio metodologico-formativo (a completamento del percorso di studi Magistrale). Attraverso la netta separazione tra i due iter formativi, si intende ottenere un più facile transito tra l'uno

¹ Definito alla luce della Riforma sul nuovo ordinamento didattico, introdotta con la 270/2004, il cui prospetto è definito graficamente nell'immagine in Figura 1.

e l'altro, così da aumentare la capacità di assorbimento dei giovani laureati da parte del sistema produttivo, oltre che valorizzare il capitale umano qualificato "prodotto" dagli Atenei (Picardi, 2019).

Il passaggio vero e proprio alla "Nuova Università" ha preso avvio a partire dall'a.a. 2008/2009 con la ridefinizione di nuove classi di Laurea attraverso l'emanazione degli appositi decreti attuativi. Con la ridefinizione dell'offerta formativa completata entro l'a.a. 2010/2011, si è voluto delineare un passaggio fondamentale per garantire l'efficacia, la qualità e la coerenza dei Corsi di studio, nell'ottica di una sempre maggiore convergenza entro il quadro Europeo previsto dal processo di Bologna e per generalizzare altre azioni di miglioramento del sistema. Il più recente dettato di Legge in tal senso è stata la "Riforma Gelmini" (Ichino, Terlizzese & Regini, 2012), la quale ridefinisce gli organi di governo universitari, dettando diverse disposizioni sul personale docente (professori e ricercatori). Con la Riforma, viene in particolar modo istituito un Fondo per la premialità dei professori e ricercatori (art. 9) alimentato da:

- scatti e classi non attribuiti ai professori valutati negativamente;
- attribuite dal Miur alle Università, sulla base dei risultati raggiunti;
- finanziamenti privati.

Viene inoltre prevista la possibilità di prevedere compensi aggiuntivi per il personale docente e tecnico-amministrativo che contribuisce a progetti o iniziative. Il fondo, in vigore a partire dal 7 Aprile 2012, finalizzato a promuovere l'eccellenza e il merito fra gli studenti dei corsi di laurea e laurea magistrale, è destinato a:

- erogare premi di studio;
- fornire buoni di studio;
- garantire finanziamenti.

Riguardo alla gestione, si rileva che con il D.L. 13 Maggio 2011, n.70, "Semestre Europeo - Prime disposizioni urgenti per l'economia", modificato in L. 106/2011 (cd. decreto sviluppo) è stata istituita la Fondazione per il merito denominata con la legge di bilancio 2017 (il cui statuto è approvato con decreto del MIUR, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze e con il Ministro della gioventù). I membri fondatori sono il Ministero dell'Università e della Ricerca ed il Ministero dell'economia e delle finanze a cui è affidata la gestione del Fondo per il merito sulla base di un'apposita convenzione. Tale fondazione ha lo scopo di promuovere la cultura del merito e della qualità degli apprendimenti nel sistema scolastico e in quello universitario, attraverso la realizzazione degli obiettivi di interesse pubblico attraverso i fondi stanziati nel cosiddetto "Fondo per il merito".

3. Prospettive future

Il modello a Y consente di attivare un percorso professionalizzante negli

anni successivi ai primi due e si può ritenere un preludio alla riforma Manfredi, che completa a sua volta il percorso di riforme precedentemente intrapreso. Tuttavia le problematiche relative alla professionalizzazione dei corsi di laurea riguardano altre condizioni. L'Italia spende lo 0,3 % del proprio Pil nell'istruzione terziaria, contro lo 0,7 della media europea ².

Il Fondo per il finanziamento ordinario delle università (FFO), istituito nello stato di previsione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica³ è relativo alla quota a carico del bilancio statale delle spese per il funzionamento e le attività istituzionali delle università, comprese le spese per il personale docente, ricercatore e non docente, per l'ordinaria manutenzione delle strutture universitarie e per la ricerca scientifica, ad eccezione della quota destinata ai progetti di ricerca di interesse nazionale – destinata a confluire nel Fondo per gli Investimenti nella Ricerca Scientifica e Tecnologica (FIRST)⁴ – e della spesa per le attività sportive universitarie (Geuna & Silos Labini, 2013). Per l'anno 2021 lo stanziamento del cap. 1694 – quale risultante dal D.M. 30 dicembre 2020, di ripartizione in capitoli delle Unità di voto parlamentare relative al bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2021 e per il triennio 2021-2023 è pari ad € 8.242,3 mln. Ravvisata la necessità di definire nuove linee generali d'indirizzo per lo sviluppo del sistema universitario, alla luce dell'evoluzione complessiva del contesto in cui operano gli atenei nell'ambito dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, con D.M. 6 agosto 2020, n. 435, è stato previsto che, con successivo decreto, da adottare entro il mese di gennaio 2021, sono definite le linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università e gli indicatori per la valutazione periodica dei risultati per il triennio 2021-2023⁵, in sostituzione del D.M. 989/2019, nonché i criteri di riparto delle risorse a tal fine destinate per gli anni 2021, 2022 e 2023 e per gli interventi a favore degli studenti.

Una spinta riformatrice potrebbe essere svolta dalla marcata pubblicizzazione e più chiara definizione semplificata dell'offerta formativa degli Atenei pubblici italiani, la quale dovrebbe essere gestita e centralizzata unicamente dal MIUR, con rimando agli Atenei verso la sede più vicina allo studente nel caso di interessamento da parte dello stesso verso uno specifico Corso. La mancanza di decreti negli ultimi anni volti a riformare i contenuti o che li rendessero meno obsoleti è abbastanza palese. E a colmare questo vuoto formativo, la vasta scelta di formazione *post lauream* (Semeraro, 2006) attraverso Master di primo/secondo livello, attivi sia a livello universitario che a livello privato. Sebbene il

² [https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-Nota_istruzione\(1\).pdf](https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-Nota_istruzione(1).pdf).

³ Cap. 1694, art. 5, co. 1, lett. a), della L. 537/1993.

⁴ Art. 1, co. 870, L. 296/2006.

⁵ D. M. 289 del 25-03-2021.

fine primario dovrebbe essere quello di acquisire una maggiore specializzazione in determinati ambiti tecnico/scientifici, questi assolvono nella realtà dei fatti all'onere di aiutare i giovani studenti, dopo l'acquisizione di un titolo già ben definito, e a fronte sicuramente di una prospettiva lavorativa non del tutto rosea, a muoversi attraverso l'intricato "labirinto lavorativo" per accaparrarsi la possibilità di entrare in "contatto diretto" con l'ente convenzionato di interesse.

Anche i costi troppo spesso sono inadeguati alle reali aspettative ed esigenze del mondo del mercato che, auspicabilmente andrà ad assorbire i futuri studenti, attraverso prima attività di stage/tirocini, finalizzati in un secondo momento all'inserimento diretto. Quando ciò non accade, è inevitabile che le mancate aspettative determinino un giustificato disappunto; il ragazzo considera quasi vanificato l'impegno e lo studio intrapreso a fronte soprattutto del raggiungimento di un titolo altamente specifico e quindi difficilmente spendibile in un contesto differente da quello per il quale era stato concepito.

Tuttavia, bisogna anche mettere in evidenza come il ventaglio delle ultime proposte formative si sia arricchito sempre più di elementi di trasversalità tra le diverse aree disciplinari. Le attivazioni maggiori riguardano in primis le scienze mediche che sono diventate sempre più ibride e multidisciplinari: nell'elenco completo di tutti i corsi di medicina e chirurgia, accanto ai corsi di laurea in medicina e chirurgia "classici", la maggior parte degli atenei italiani offre per il prossimo anno accademico sempre più corsi che intrecciano discipline sanitarie con quelle tecniche e ingegneristiche⁶.

4. Conclusioni

Coerentemente alle nuove esigenze prettamente di carattere finanziario e del necessario potenziamento di una nuova modalità di didattica erogata in modalità mista, conseguente sia all'evoluzione epidemiologica in atto, si ritiene parimenti auspicabile un profondo rinnovamento nei rapporti con il settore privato, attraverso la stipula di convenzioni chiave con le Università, al fine da un lato di aumentarne l'attrattiva e dall'altro di ottenere ulteriori fonti di stanziamento. Tutto ciò aumenterebbe una forte interconnessione con il tessuto socio-economico-culturale, in modo tale da permettere di entrare in contatto con le realtà del territorio, comprendendone le esigenze e rispondendo attraverso un'offerta formativa che miri a colmare le lacune definite alla luce degli sviluppi in atto. Nell'ottica di conformarsi a quanto esposto finora, la possibilità

⁶ https://www.ilsole24ore.com/art/corsi-laurea-202122-oltre-5mila-attivati-universita-italiane-mappa-completa-AETA15R?refresh_ce=1.

di rendere omogeneo il primo anno di università per classi di laurea potrebbe favorire il passaggio da un curriculum di studi all'altro già dal secondo anno, permettendo di dare al sistema di istruzione una maggiore flessibilità, riducendo al tempo stesso il tasso di abbandono al primo anno. Ed è in questa stessa linea di pensiero che si colloca anche l'approvazione della legge sulla doppia laurea che consente di iscriversi contemporaneamente a due diversi corsi di laurea magistrale o di master, anche presso più università, scuole o istituti superiori ad ordinamento speciale. Sebbene la proposta sia stata presentata per affrontare un problema effettivo dei nostri ordinamenti, ovvero l'eccessiva rigidità che caratterizza i curricula, le problematiche maggiori continuano a riguardare i metodi didattici, che dovrebbero iniziare ad orientarsi al "learning by doing", "learning by thinking" o comunque diretti verso un metodo di insegnamento fortemente interattivo. Pertanto una importante spinta riformatrice si potrebbe realizzare, tra le altre cose, attraverso la marcata pubblicizzazione dell'offerta formativa degli Atenei pubblici italiani centralizzata e gestita unicamente dal MIUR attraverso un portale unico, alla stregua del portale University⁷. Innovazione, internazionalizzazione e interdisciplinarietà dovrebbero rappresentare le tre strade maestre al fine di definire un reale ed effettivo cambiamento culturale necessario per la costruzione di una via tutta italiana al sistema duale, che riprende buone prassi europee, coniugando le stesse con le specificità del tessuto produttivo e del contesto socio-culturale italiano, soprattutto laddove sia presente una forte sofferenza nella disponibilità delle risorse.

Bibliografia

- Antonelli, A. (2013). *Assegnazione delle risorse: ruolo dell'Anvur*.
- Banfi A. e Viesti G. (2017). Il finanziamento delle università italiane (2008-2015) Una politica assai discutibile. *Scuola democratica*, 8(2): 299-318.
- Bani E. e Barletta V. (2013). *Il Fondo per il merito: modalità di finanziamento*.
- Bertoli Barsotti L. (2017). *Le incongruenze dell'ISPD e i dipartimenti di eccellenza*.
- Brown J. (2012). The current status of STEM education research. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 13(5).
- Capano G., Regini M. (2021). Le politiche universitarie al tempo del Covid: le risposte parallele. *Social Policies*, 8(2): 281-304.
- Contini D., et al. (2017). *Abbandono universitario e tempi alla laurea: una criticità in evoluzione positiva?*.
- Curatolo P. R. A. (2014). *L'orientamento, il tutorato e l'empowerment in presenza e a distanza nella transizione all'università: esperienze italiane e spagnole a confronto*. Universidad de Granada.

⁷ <https://www.university.it/>.

- Delors J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.
- Di Rienzo P. e Serreri P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1: 231-253.
- Fassari L. (2004). *L'autonomia universitaria tra testi e contesti. Dinamiche di cambiamento dell'Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Field J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books, Ltd., Westview House, 734 London Road, Stoke on Trent, ST4 5NP, United Kingdom UK.
- Fischer G. (2000). Lifelong learning – more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3): 265-294.
- Fondazione R. E. S. (2015). *Nuovi divari, un'indagine sulle Università del Nord e del Sud*.
- Gentili C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10: 16-37.
- Geuna A. e Sylos Labini M. (2013). *Il finanziamento pubblico delle università italiane: venti anni di riforme incomplete* (No. 201319). University of Turin.
- Ichino A., Terlizze D., and Regini M. (2012). Sulla riforma Gelmini. *Il Mulino*, 61(1): 151-159.
- Kennedy T. J. e Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3): 246-258.
- Knapper C. e Cropley A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Psychology Press.
- Loiodice I. e Dato D. (2017). *I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità*.
- Luzzatto G. (2015). *Disponibilità pubblica dei risultati scientifici versus clausole di segretezza previste in convenzioni di privati con le Università*.
- Meuret D. (2006). *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18): 75-98.
- Noorda S. (2021). A New Magna Charta Universitatum. *International Higher Education*, (107): 5-6.
- Paino R. (2011). Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Scenari e sviluppi delle politiche di alta formazione dal Processo di Bologna a Bucarest 2012. *Quaderni di Intercultura*.
- Picardi I. (2019). La porta di cristallo: un nuovo indice per rilevare l'impatto di genere della riforma Gelmini sull'accesso alla professione accademica. *Quaderni di Sociologia*, 80: 87-111.
- Puggioni G. e Tedesco N. (2002). *Il rischio di abbandono degli studi universitari: problemi di rilevazione e di misura*.
- Ragni F. (2017). *Accessibilità dei Siti Web nella Pubblica Amministrazione: Principi, Norme e Buone Pratiche*.
- Regini M. (Ed.) (2009). *Malata e denigrata: l'università italiana a confronto con l'Europa*. Donzelli Editore.

- Sciolla L. (2012). Il paradosso di un Paese poco istruito. *il Mulino*, 61(6): 1011-1018.
- Semeraro R. (2006). *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Serafino P. (2018). La valutazione dell'Assicurazione della Qualità nell'Università Italiana. Dal processo di Bologna al sistema AVA. *Amministrativ@ mente-Rivista di ateneo dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico"*, (1-2).
- Tino C. e Fedeli M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3): 213-231.
- Turri M. (2019). La didattica universitaria tra sfide e cambiamento. In *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*" (pp. 155-162). Università degli Studi di Bari Aldo Moro.
- Vaira M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica: idee, norme, pratiche, attori*. LED Edizioni Universitarie.
- Vegliante R., et al. Dall'assessment of learning al peer assessment: l'attivazione di strategie regolative in un corso di laurea magistrale. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38): 220-238.
- Xie Y., et al. (2015). STEM education. *Annual review of sociology*, 41: 331-357.

Legislazione

- DECRETO 22 ottobre 2004, n. 270, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509. (GU Serie Generale n.266 del 12-11-2004).
- DECRETO 26 luglio 2007. Definizione delle linee guida per l'istituzione e l'attivazione, da parte delle Università, dei corsi di studio (attuazione decreti ministeriali del 16 marzo 2007, di definizione delle nuove classi dei corsi di laurea e di laurea magistrale), pubblicata in GU n. 246 del 22 ottobre 2007 Supplemento ordinario.
- Disegno di legge ordinario C. 2751 presentato il 27 ottobre 2020.
- 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" pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 10 del 14 gennaio 2011 - Suppl. Ordinario n. 11.

Sitografia

- EUROSTAT, <https://ec.europa.eu/eurostat>.
- MIUR, <https://www.miur.gov.it>.

Università e territorio: riscoprire le radici locali della cultura nazionale e globale

University and area: Rediscovering the local roots of national and global culture

Massimiliano Stramaglia*, Grazia Romanazzi**, Tommaso Farina***

Riassunto

Un'istituzione universitaria può essere definita tale solo se profondamente radicata nel territorio a cui appartiene. È questa la premessa da cui muove il presente contributo che, focalizzandosi sulla proposta educativa dell'ateneo maceratese, costantemente in dialogo con una comunità locale in lento e progressivo rinnovamento, indaga le possibilità di diffondere conoscenze e competenze accademiche di matrice pedagogica nel vivo del tessuto urbano, investendo sulle future generazioni di studenti nell'ambito delle scienze umane e sociali – in particolare, di studenti di sesso maschile – in qualità di “nuovi protagonisti della cura”. A partire dai dati AlmaLaurea sull'occupabilità dei laureati in Scienze pedagogiche, comparati con i dati Istat sulle caratteristiche demografiche del territorio comunale maceratese, gli autori delineano un possibile profilo dei futuri educatori e pedagogisti, ai quali spetta il compito di mettersi al servizio di una comunità locale eterogenea e multietnica, bisognosa di politiche sociali e educative il più possibile inclusive. Ciò che emerge, altresì, è la necessità di un forte investimento formativo – nonché di una rilettura euristica – sul ruolo degli uomini nel *caregiving*, per rafforzare la presenza di un modello educativo alternativo. Da un lato, lontano dall'autorità patriarcale e, dall'altro, in grado di incarnare competenze e professionalità ispirate a una visione dei ruoli educativi, di cura e di accompagnamento non più declinati esclusivamente al femminile.

Parole chiave: Università, Territorio, Macerata, Pedagogia, Intrapresa

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: m1.stramaglia@unimc.it.

** Ricercatrice T.D. di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata, e-mail: grazia.romanazzi@unimc.it.

*** Dottorando in “Formazione, patrimonio culturale e territori” (ciclo XXXV) presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, e-mail: t.farina@unimc.it. Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso dei tre autori. Nondimeno, Massimiliano Stramaglia è autore della premessa, Tommaso Farina è autore del paragrafo 2 e Grazia Romanazzi è autrice del paragrafo 3.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13678

Abstract

A university can be defined as so only if it is deeply rooted in the area it belongs to. Let's start from this premise, focusing on the educational aims of Macerata University, which constantly dialogues with a local community in slow and progressive renewal. This paper investigates the possibilities of spreading knowledge and academic skills pedagogically oriented, in the heart of the social and urban fabric, investing in future generations of Human and Social Sciences students – particularly male students – as “new protagonists of care”. Starting from AlmaLaurea data on the employability of graduates in Pedagogical Sciences, compared with Istat data on the demographic characteristics of Macerata municipal area, the authors outline a possible profile of future educators and pedagogists, who have the task to serve a heterogeneous and multi-ethnic community which needs social and educational policies as inclusive as possible. The authors also focus on the need for a strong training investment – as well as a heuristic reinterpretation – on the role of men in caregiving, to strengthen the presence of an alternative educational model. On the one hand, far from the patriarchal authority and, on the other, able to embody skills and professionalism inspired by a vision of educational, care and accompaniment roles, no longer declined exclusively on women.

Keywords: University, Area, Macerata, Education, Enterprise

Articolo sottomesso: 17/04/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

Il presente contributo si propone di fondare pedagogicamente il nesso cultura accademica-realtà territoriale. La riscoperta della territorialità e della tipicità enogastronomica e paesaggistica si coniuga, nella prospettiva indicata, con il valore sociale e globale di una cultura della convivialità operante: l'Università non è tale se non è radicata nel Territorio, e Questo non può definirsi agente culturale se non interagisce attivamente con le istanze emergenti dalle ricerche universitarie; l'“Umanesimo che innova” promosso dall'Università di Macerata, alla stessa stregua, è innovatore perché in dialogo costante con un *Territorio che si rinnova*.

La proposta pedagogica avallata, financo di carattere economico e produttivo, è di diffondere le conoscenze accademiche nel vivo del tessuto urbano attraverso il contrario di ciò che Leonidas Donskis definiva “*junk food* accade-

mico” (2019, p. 172): forme di indagine *lente, cliniche e in profondità*, che contemplino possibilità di esplorazione *a servizio del territorio*, in un Comune, peraltro, a ridotta densità di popolazione. Un Territorio, quello maceratese, che non può che avvertire un debito di riconoscenza economica nei riguardi dell’Università locale; un’Istituzione, questa, che non si connota come mero contenitore euristico, ma quale vera e propria *intrapresa* in cui gli studenti, piuttosto che rivelarsi consumatori passivi e fruitori di servizi, si dimostrano protagonisti attivi dei processi di scambio culturale e interculturale in atto.

Un esempio di dialogo fecondo Università-Territorio è sintetizzabile nel dato AlmaLaurea secondo cui, a parità di condizione, la retribuzione mensile netta (media, in euro), nell’anno 2019, dei laureati in Scienze pedagogiche (classe delle lauree: LM-85) dell’Ateneo maceratese, a distanza di un anno dal conseguimento del titolo, è pari a 1.394 per gli uomini e a 901 per le donne: valori del tutto simili a quelli nazionali (1.275 per gli uomini, 988 per le donne), da considerarsi, nondimeno, di portata *più ampia* di quelli locali. I *livelli di analisi* desumibili sono i seguenti: 1) gli uomini, a parità di condizione, guadagnano più delle donne (rilievo statisticamente dimostrabile); 2) ai pedagogisti occupati a distanza di un anno dal conseguimento della laurea è riservato un trattamento economico superiore a quello delle pedagogiste occupate; 3) i pedagogisti formati presso l’Università di Macerata, a distanza di un anno dal conseguimento del titolo, ricevono un compenso superiore rispetto alle pedagogiste formatesi presso la medesima sede universitaria.

I livelli di azione *socio-economica* risultanti, che non si elidono l’un l’altro, sono i seguenti: a) livello statale (economicamente proficuo): promuovere l’uguaglianza retributiva delle esperte in pedagogia rispetto agli esperti nello stesso settore; b) livello locale (altrettanto produttivo): favorire l’iscrizione di studenti di sesso maschile al corso di studi in Scienze pedagogiche dell’Università di Macerata attraverso un approfondimento del significato che gli studenti e i laureati di sesso maschile della classe LM-85 del medesimo Ateneo attribuiscono alle professioni pedagogiche, preferendole, di fatto, ad altre professioni di tradizione più consolidata. Nel primo caso (a), l’obiettivo (uguaglianza) investe i diversi ambiti politico, economico, socioculturale e formativo del territorio nazionale; nel caso (b), l’obiettivo (diversità) concerne i medesimi ambiti del territorio locale, ossia i modelli di mascolinità dai quali *ripartire* per un effettivo collocamento mirato dei neolaureati. Se, infatti, i pedagogisti “maceratesi” guadagnano di più e sono numericamente inferiori rispetto alle pedagogiste (dato AlmaLaurea 2019: 3,3% uomini, 96,7% donne), una strategia locale vincente può essere quella di incentivare l’iscrizione degli studenti di sesso maschile al corso di laurea in oggetto, mutuando le motivazioni degli studenti già a esso iscritti e già “collocati” e rendendole *operanti* per gli studenti iscrivibili.

In questo caso, l'operazione di *marketing* (lenta nella misura in cui gli stereotipi stessi sono duri da estirpare) è eticamente orientata: non si tratta di “vendere un prodotto” (*junk food* accademico), ma di formare le nuove generazioni a investire sulle *tipicità umane* (gli uomini come nuovi “protagonisti della cura”) che realmente *innovano* il tessuto economico e produttivo del Paese (su larga scala) a partire dall'innovazione promossa, su piccola scala, nel maceratese.

2. Per un nuovo umanesimo: valorizzazione dell'alterità e sviluppo territoriale

Per parlare di *intrapresa*, considerando l'Università non solo come volano economico ma anche come piattaforma per lo sviluppo e la disseminazione di processi di scambio culturale e interculturale, è necessario calarsi nelle differenti realtà, locali e micro-locali, – nella fattispecie, quelle del territorio comunale maceratese – per osservare da vicino le dinamiche in essere e rilevarne le potenzialità, specialmente laddove queste ultime risultino inesprese o non adeguatamente valorizzate.

In quest'ottica, l'innovazione apportata dalla cultura umanistica promossa dall'Ateneo maceratese, auspicabilmente in sinergia con le politiche locali, è orientata a non tenere separati i beni relazionali dalle risorse economiche, poiché «nella prospettiva di un'economia della formazione, *cura e premura*, vera ricchezza delle famiglie, sono un valore *immateriale* e un dispositivo finanziario che attraversa il tempo per costituire un effetto generazionale di lungo periodo» (Malavasi, 2017, p. 125).

L'Università, pertanto, ha il delicato compito e l'obiettivo ambizioso di progettare (o riprogettare) la formazione e i *curricula*, in particolar modo quelli delle scienze umane e sociali, affinché essi forniscano ai futuri educatori e pedagogisti strumenti per interpretare le fasce deboli non come un “ostacolo a” ma, piuttosto, come una “risorsa per” lo sviluppo territoriale.

È altresì necessario che l'istruzione terziaria promuova pratiche educative, di cura e sostegno, inclusive, partecipative e caratterizzate da uno spiccato civismo, considerando le medesime un «investimento per la riconciliazione tra sviluppo e bene comune» (Ivi, p. 124).

Ma cosa significa, oggi, lavorare sul territorio? E quali sono le peculiarità del *curriculum* formativo degli studenti afferenti alle classi L-19 e LM-85, i quali, in un futuro prossimo, saranno chiamati a mettersi al servizio di quel territorio?

Per rispondere alla prima domanda, cominciamo col delineare meglio i tratti della comunità locale, partendo da una rilevazione demografica su dati Istat (2018) relativa al Comune di Macerata. Su un totale di 41.776 abitanti censiti,

la distribuzione per fasce di età mostra che il 21% è costituito da uomini e donne tra 66 e 85 anni, al quale si aggiunge un 4% di grandi anziani con un'età compresa tra 86 e ≥ 100 anni. Circa un quarto della popolazione, pertanto, è rappresentato da pensionati e da persone con potenziali fragilità legate all'età avanzata, le quali possono esercitare una notevole pressione economica per le famiglie a cui appartengono, se queste non trovano aiuto in un'adeguata offerta, pubblica o privata, di servizi rivolti alla terza età.

Un altro dato interessante, ai fini del nostro ragionamento, risulta essere la percentuale di stranieri residenti nel territorio comunale. In questo caso, i dati Istat (2018) mostrano che, sul totale degli abitanti, 3.792 (ovvero, circa il 9%) sono stranieri, con una distribuzione per età fortemente sbilanciata sulle fasce più giovani¹. Il 74% degli stranieri ha, infatti, un'età compresa tra 0 e 45 anni, mentre le persone tra 66 e 85 anni sono solo il 4% del totale. Restringendo ancora l'indagine alle sole fasce di popolazione in età prescolare e scolare, ovvero da 0 a 18 anni, la rilevazione demografica mostra percentuali più alte e, nel complesso, sovrapponibili, tra giovani e giovanissimi italiani (58%) e stranieri (63%) in un'età compresa tra 0 e 10 anni.

Ciò fa supporre che i servizi di cui la comunità ha maggiormente bisogno siano legati non solo ad esigenze di cura e accompagnamento, dato l'elevato numero di anziani presenti sul territorio, ma anche alla richiesta, da parte di un tessuto sociale eterogeneo e multietnico, di politiche sociali e educative inclusive e *dialogali* (Panikkar, 2002).

Il tema dello scambio culturale e interculturale induce obbligatoriamente la riflessione pedagogica a soffermarsi sul principio filosofico di alterità, il quale non può essere colto dalla ragione, che tende piuttosto a identificare e, quindi, a negare le differenze, ma che si manifesta nel rapporto etico, cioè in un rapporto in cui l'alterità dell'altro sia radicalmente riconosciuta e rispettata (Lévinas, 1998). Per gli educatori e i pedagogisti "di domani", dunque, lavorare sul territorio significherà necessariamente prepararsi e predisporre all'incontro con l'altro, ovvero colui che è diverso (o distante) da sé per scelte culturali, religiose e politiche, ma anche per età, sesso, identità di genere o stile di vita. Tutte le relazioni, siano esse educativo-formative, di aiuto o di cura, ci pongono dinanzi a richieste e desideri che sono specifici della storia personale di ognuno e che, giocoforza, ci spingono ad aprirci alle differenze: a ciò che è altro da noi. In questo senso, lavorare sul territorio significa anche promuovere una "cultura della convivialità" (Baker, 2001) che non interpreti l'etica del lavoro soltanto come espressione di un interesse di crescita economica, ma anche come «sfera dell'essere (umano e naturale) in grado di offrirsi immediatamente e indipendentemente dal suo impiego economico» (Mari, 2010, p. 244), e che riconosca

¹ Id., cittadini stranieri, <http://demo.istat.it/strasa2018/index.html>.

«la presenza dell'altro come vincolo in grado di orientare le scelte da fare nel percorso di crescita e di cambiamento» (Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2021, p. 22).

Alle politiche e alle istituzioni locali, tra cui l'*intrapresa* universitaria, pertanto, spetta il compito di rafforzare il *welfare*, sostenendo le “reti sociali locali” (Dematteis, Lanza, 2011, p. 202) e l'imprenditorialità (giovanile e non), socializzando e valorizzando iniziative già in essere orientate all'incontro, all'ospitalità e all'integrazione, rifuggendo da approcci specialistici a favore di una logica transdisciplinare, ovvero che “attraversi” le pratiche, siano esse educativo-didattiche, di cura o terapeutiche. In altre parole, in un momento storico come quello che stiamo attraversando, in cui la convivenza civile è messa costantemente a dura prova, è fondamentale rafforzare la cooperazione, proprio a partire dal livello locale, tornando «[...] compatti a proporre i valori dell'educazione e della solidarietà. Le prassi della stabilità e del progetto. Dell'apertura al nuovo, senza averne paura» (Corsi, 2020, p. 102):

Si riparte ritornando nei territori: crediamo si possa sintetizzare così la lezione del Covid. Il lavoro sociale, educativo, di cura deve fare ritorno nei territori, forte della consapevolezza guadagnata: che il territorio (inteso non come spazio geografico, ma come fascio di relazioni e risorse) è *il vero, grande fattore protettivo*. Senza il territorio, i servizi implodono e tante situazioni di fragilità esplodono. Oggi, il grande investimento va fatto sulla cura dei territori (Camarlinghi, d'Angella, Floris, 2020, p. 23).

Ma se tra le scommesse dell'educazione c'è anche la necessaria ricostruzione di uno spazio pubblico che, oggi più che mai, sembra essere disabitato, anonimo e poco attrattivo, quali dovranno essere – per rispondere alla seconda domanda che ci siamo posti all'inizio del paragrafo – le peculiarità dei futuri *caregiver* formati dai CdL L-19 e LM-85?

Zygmunt Bauman, delineando i tratti di una possibile *paidéia* post-moderna, identificava nel dialogo e nella negoziazione, nell'acquisizione di una mutua comprensione e nella gestione e la risoluzione dei conflitti (Porcheddu, 2005) le principali sfide pedagogiche della modernità liquida. Senza la pretesa di integrare l'analisi dell'eminente sociologo polacco, si ritiene, qui, di annoverare, tra le competenze irrinunciabili che gli educatori e i pedagogisti “di domani” devono acquisire per lavorare sul territorio, anche la *consapevolezza*, intesa principalmente come attitudine alla sospensione del giudizio, all'ascolto attivo e non giudicante (Gordon, 2005), al rispetto dei ritmi, dei valori e degli altrui codici comunicativi. Il termine, in realtà, racchiude in sé molteplici significati, tutti validi ai fini di una definizione del profilo dei futuri professionisti dell'educazione:

In uno studio comparativo su trentatré definizioni della consapevolezza, si sono ricavati cinque nuclei comuni: la coltivazione intenzionale, l'essere centrati sul momento presente, l'attenzione consapevole, l'orientamento etico, l'attenzione agli eventi esterni. Si parla invece di consapevolezza interpersonale per evidenziare la capacità di essere pienamente presenti all'esperienza di sé e dell'altro nell'incontro. Inoltre, la consapevolezza è un fattore dello stile della *leadership*. Una *leadership* umile e dedicata al servizio si coltiva, tra l'altro, a partire da una consapevolezza intenzionale, attenta e non presuntuosa (Simenc, 2020, pp. 34-35).

In ultima analisi, occorre calare le capacità e le attitudini appena descritte negli ambiti in cui le figure dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo si trovano ad operare. È necessaria, pertanto, una ricognizione sulle caratteristiche e le peculiarità di suddetti ambiti. In tal senso, il disegno di legge n. 2443, approvato dalla Camera dei deputati il 21 giugno 2016, chiarifica che i presidi, pubblici e privati, in cui l'educatore e il pedagogo esplicano le loro funzioni sono i seguenti:

servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità territoriale; servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni; servizi extrascolastici per l'infanzia; servizi educativi nelle istituzioni scolastiche, servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; servizi per la genitorialità e la famiglia, servizi educativi per le pari opportunità, servizi di consulenza tecnica d'ufficio nei procedimenti giudiziari di diritto di famiglia; servizi educativi di promozione del benessere e della salute, con riguardo agli aspetti educativi e servizi per il recupero e l'integrazione; servizi di educazione formale e non formale per gli adulti; servizi per anziani e servizi geriatrici; servizi educativi, ludici, artistico-espressivi, sportivi, dell'animazione e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta; servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione interculturale, servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale; servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti, servizi di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario; servizi di educazione ambientale, servizi per la conoscenza, la salvaguardia e la valorizzazione del patrimonio dei beni culturali; servizi educativi nel campo dell'informazione, della comunicazione, della multimedialità, della promozione culturale e della lettura; servizi educativi nei contesti lavorativi, nei servizi di formazione, collocamento, consulenza, orientamento e bilancio delle competenze; servizi per l'aggiornamento e per la formazione di educatori e di pedagogisti².

Da questo lungo elenco di servizi e contesti emergono chiaramente, da un lato, il forte legame dell'educatore e del pedagogo con il territorio e con l'ampia gamma di bisogni e istanze da esso potenzialmente espresse; dall'altro, la necessità di formare persone con un alto profilo professionale e umano: uomini e donne in grado di aprirsi agli altri – siano essi educandi, anziani, stranieri,

² Senato della Repubblica, DDL 2243-2016, http://www.senato.it/DDL/2243_2016.html.

persone con disabilità o emarginati – esercitando una “*leadership* umile” con sensibilità e consapevolezza; innescando o facilitando processi di apprendimento; cooperando all’interno di sistemi integrati di *caregiving* ed *équipe* multidisciplinari; progettando, programmando e realizzando interventi educativi; collaborando alla definizione di politiche formative. Persone pronte a sostenere un *welfare* oggettivamente in difficoltà e che «[...] sta attraversando una fase di transizione da una strutturazione nazionale, assistenziale, a una visione sempre più locale basata su logiche che ispirano politiche sociali attive» (Federici, Garzi, Moroni, 2011, p. 76).

Chi sono, a questo punto, i giovani che si iscrivono ai CdL L-19 e LM-85 dell’Università di Macerata? E quali previsioni di occupabilità dei nuovi iscritti possono essere avanzate alla luce delle considerazioni fatte finora?

3. Uomini e cura educativa: un capitale sociale in espansione

La XXII Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati, pubblicata da AlmaLaurea nel 2020³, consente di analizzare e comparare i dati relativi al collocamento professionale degli studenti uscenti dalla Laurea di primo livello in Scienze dell’educazione e della formazione (L-19, 18) e degli specializzati nella Laurea magistrale biennale in Scienze pedagogiche (LM-85), a distanza di un anno dal conseguimento del titolo. Pertanto, è plausibile ipotizzare delle previsioni di occupabilità dei nuovi iscritti.

In considerazione di un ragionevole bilancio sulla spendibilità del titolo acquisito nel territorio dell’Ateneo di appartenenza, abbiamo ristretto la ricerca ai laureati dell’Università di Macerata.

I dati emersi confermano il trend nazionale di un maggiore, migliore e repentino collocamento lavorativo degli uomini rispetto alle donne, a cospetto dell’esigua consistenza numerica della componente maschile nei corsi di laurea presi in esame.

Per quanto riguarda la Laurea di primo livello, nel 2019 a Macerata soltanto 10 uomini, su un totale di 213 unità, si sono laureati; a conferma del modesto 6,6% di presenza maschile rilevata nel collettivo nazionale.

In linea con tale andamento, anche i laureati magistrali di genere maschile risultano quantitativamente minimi, tanto a livello nazionale, quanto locale.

Tuttavia, tale “rarità” formativa, verosimilmente, genera un surplus valoriale del “prodotto” educatore o pedagogista, determinato giustappunto dall’inferiorità dell’offerta rispetto alla domanda, che, pertanto, prelude a una buona collocabilità sul mercato. Difatti, gli uomini intervistati da AlmaLaurea hanno

³ Cfr. <https://www2.almalaurea.it/universita/statistiche/occupazione.php>.

dichiarato di aver impiegato un tempo inferiore, rispetto a quanto riferito dalle donne, per reperire il primo impiego dopo la laurea. Nello specifico, il tasso di occupazione degli educatori maceratesi è del 60%, in continuità con il 65,8% nazionale, che, nel caso dei pedagogisti, sale all'83,8%. Anche le retribuzioni medie di entrambi i profili formati confermano il trend favorevole alla mascolinizzazione delle professioni educative, con stipendi più elevati per gli uomini, rispetto alle colleghe.

Nell'attuale panorama nazionale, ad alto tasso di disoccupazione, precarizzazione e atipicità lavorativa, come constatato dalle rilevazioni dell'Osservatorio Giovani e confermato annualmente dal Rapporto su La condizione giovanile in Italia a cura dell'Istituto Giuseppe Toniolo⁴, urge individuare e incentivare i percorsi formativi, e la relativa professionalizzazione delle figure uscenti, con proiezioni di occupabilità ottimistiche. Lungi dall'assoggettamento ad un certo "capitalismo accademico" (Bauman, Donskis, 2013), produttore di risposte universitarie *ad hoc* alle tendenze dei mercati e della politica.

Si tratta, tutt'al più, di una lettura interpretativa del contesto socioeconomico italiano e responsiva sul piano formativo-culturale delle giovani generazioni.

È il caso specifico dell'educatore e del pedagogo.

Se, per un verso, in ambito lavorativo, è tuttora ineludibile la rivendicazione dei medesimi diritti e trattamento, anche remunerativo, delle donne rispetto agli uomini, sul versante della contingenza storico-situazionale, è importante "investire" sul dato di realtà, che restituisce una richiesta sostanziale di uomini nel "mercato della cura educativa", in vista di un'autentica parità tra i generi, in quanto «la cura può essere una risorsa accessibile a tutti e tutte, senza confusività ma trasformando le diverse esperienze dei due generi in attenzioni e sensibilità, pensieri e atti che riconoscono e contribuiscono a tessere le differenti trame dell'interdipendenza umana» (Mapelli, 2013).

Il sessismo agisce sui maschi non meno che sulle femmine e con effetti psico-comportamentali e ricadute sociali parimenti deleteri. Michael C. Reichert (2020), a dimostrazione di un addestramento dei bambini alla mascolinità precoce e in continuità educativa tra scuola e famiglia, adduce alcune rilevazioni internazionali comparate, che assimilano l'uomo dapprima a una "scatola", contenente atteggiamenti e comportamenti socialmente ritenuti propriamente maschili, e successivamente a una "maschera", «che presenta un volto pubblico non autentico» (p. 35).

Pertanto, l'investimento formativo, di cui sopra, porta in seno il germe di una vera rivoluzione culturale, foriera di un profondo ripensamento ideologico, e, in quanto tale, rispettoso dei tempi lenti dei processi che, nell'opporsi alla logica dei consumi veloci, «cambiano il mondo delle idee» (Bauman, Donskis,

⁴ Cfr. <https://www.rapportogiovani.it/osservatorio/>.

2013, p. 171) e di un'inedita rilettura euristica del ruolo degli uomini nel *care-giving*.

Quest'ultimo, tradizionalmente, è sempre stato appannaggio delle donne, presumibilmente per "natura" più inclini alla dedizione e alla vocazione che la formazione delle giovani generazioni richiede; quasi che l'educazione non necessitasse di competenze e conoscenze specifiche e qualificate.

Tale "evidenza invisibile" (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012), ovvero l'esigua presenza maschile nei contesti di cura, rivela una "segregazione formativa di genere" (Biemmi, Leonelli, 2018), lesiva degli uomini tanto quanto delle donne. Convinti, o persuasi, di un innatismo epistemologico, gli uni si orientano verso i percorsi formativi tecnico-scientifici, le altre verso quelli di cura, insegnamento e educazione.

È lecito chiedersi, invero, quanto di fisiologicamente naturale vi sia in queste "libere" scelte, o se non siano, piuttosto, culturalmente "obbligate" dagli stereotipi di genere, che tutt'oggi attribuiscono alla missione educativa i connotati del *maternage* e la titolarità esclusiva dello stesso alle donne.

Sandro Bellassai, dopo una lucida ed esaustiva disamina storica sulle motivazioni e le condizioni che hanno determinato l'estraneità degli uomini all'ambito della cura dell'infanzia, addivene a ipotizzare le ragioni e le probabili insidie o ambivalenze insite nell'odierno riavvicinamento degli stessi alla cura educativa, a partire dall'ambito familiare. Bellassai rinviene un primo indizio nella "nostalgia del padre autoritario e normativo" della tradizione patriarcale, contestato e "deposto" dalle dinamiche di innovazione dei figli moderni; potremmo, dunque, rintracciare, in siffatta spiegazione, un movimento ascendente verso il "padre perduto": pertanto, un ritorno circolare alla condizione filiale. Antitetivamente, eppure interconnesso, si affaccia il postulato della rivendicazione, quasi compensatoria, di un'asimmetria relazionale con la prole, stante l'orizzontalità degli attuali rapporti di coppia, che hanno visto, nel tempo, la conquista, da parte delle donne, della centralità nella gestione familiare e di un progressivo riconoscimento sociale (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012).

In tal modo, in nome di una presunta "*hegemonic masculinity*" (Connell, Messerschmidt, 2005), gli uomini restano tuttora esclusi e preclusi dai percorsi di scolarizzazione e dagli ambiti di professionalizzazione della cura, specie se rivolti alla prima e seconda infanzia.

Nel rilevare "*l'evaporazione dei maestri e degli educatori*", Rapino (2019) opera un'ulteriore precisazione: i pochi uomini che scelgono di formarsi alle professioni educative della cura si concentrano, per lo più, nei curricula di Educazione Professionale, piuttosto che in quelli di Educatori d'infanzia. «Si riscontra dunque che la presenza di uomini nei vari percorsi universitari in campo educativo vari in relazione all'età degli utenti alle quali queste professioni si

rivolgono. Più si abbassa l'età dell'utenza, minore è il numero di uomini impegnati in tali tipi di professioni» (p. 103).

Tutto ciò è cagione di un circolo vizioso, in cui l'assenza o penuria di modelli maschili da emulare erode il "campo di pensabilità" (Biemmi, Leonelli, 2017) dei bambini e dei giovani, ovvero il novero di ipotetiche possibilità di affermazione entro cui immaginarsi. «I giovani uomini hanno bisogno di educatori che siano in grado [...] di mostrare la bellezza di progettarsi in modo autonomo, anche fuori dalle "gabbie di genere"» (Biemmi, Leonelli, 2018, p. 413).

Anche le bambine e le giovani donne trarrebbero beneficio da una maggiore presenza maschile nei contesti educativi, in quanto è comprovato che uomini e donne adottano metodologie e strategie comportamentali e relazionali differenti, volte a valorizzare aspetti e aree di sviluppo diversi ed egualmente importanti delle personalità in crescita. Essi, pertanto, forniscono "input formativi" (Zanniello, 2019) distinti e potenzialmente arricchenti per gli educandi e le educande.

Una mascolinità diffusa nei luoghi dell'educazione potrebbe fornire l'antidoto, o sopperire, alla "carenza di padre" (Stramaglia, 2009) che affligge i figli e le figlie delle famiglie moderne (specie di quelle monoparentali di stampo materno, ma non solo), affamati di una presenza affettivo-relazionale maschile assiologicamente e normativamente significativa. «È necessario che gli uomini assumano un ruolo più attivo nelle vite dei bambini» (traduzione a mia cura di Erden, Ozgun, Ciftci, 2011, p. 3199).

Karla Elliott (2016), a partire da un focus d'indagine storica che ripercorre in concomitanza l'evoluzione degli European critical studies on men and masculinities (CSMM) e delle lotte femministe, teorizza un «practice-based model of caring masculinities» (p. 252), che rielabora l'identità maschile in chiave antitetica alla "mascolinità patriarcale". Il rifiuto della tradizionale egemonia maschile, latrice di gerarchizzazione delle relazioni tra i generi, e, contestualmente, l'assimilazione di qualità affettive, relazionali, emotive e interdipendenti, proprie della cura, fondano un siffatto modello teorico-comportamentale. Il sostrato assiologico è fertilizzato da un'etica della cura, auspicabilmente universale, in cui il "potere educativo" degli uomini non è conferito da un'obsoleta logica di superiorità e dominazione, bensì dallo "status" di uomini in sé: personale e originale.

In questa prospettiva ermeneutica e pratica, persevera Elliott (2016), la "competenza" diviene "abilità di cura", il "rispetto" è generato dall'"amore" e non più dalla "paura" dell'autorità patriarcale, la "responsabilità" consiste nel farsi carico di una giovane vita, l'"orgoglio" deriva dal prendersi cura di un bambino, piuttosto che da una presunta e ostentata virilità (traduzione a mia cura, p. 253).

In siffatta accezione, “la cura genera cura” e “promuove cambiamento” (traduzione a mia cura, *ivi*, pp. 254-255). Già Heidegger (1970) la teorizzava quale dimensione ontologica e possibilità esistentiva dell’essere in quanto esserci, ovvero in relazione-con gli altri: la nascita, la sopravvivenza, la crescita e persino la vecchiaia dipendono dalla presa in carico di chi è in uno stato di necessità da parte di qualcuno che è in condizione di prestare delle pratiche di cura, in una circolarità virtuosa, che, in futuro, comporrà un’inversione di ruoli.

Cristiana Ottaviano e Greta Persico (2020), ricalcando i modelli paradigmatici dell’economia contemporanea postulati da Riane Eisler, associano questo tratto di incompiutezza umana al concetto di “vulnerabilità”, da non intendersi quale sinonimo di debolezza, ma in quanto generatrice di una rinnovata forza trasformativa che sovverte il paradigma di *dominio*, in cui le politiche economiche avvantaggiano esclusivamente i vertici dominanti, in favore del paradigma di *partnership*, sotteso a un sistema mutuale in cui la cura e il rispetto reciproco circolano in senso verticale, dagli apici alla base, e in senso orizzontale, tra pari. «Si tratta di un sistema-relazione, un sistema cioè interconnesso, interdipendente, dove non c’è spazio per sentirsi o volersi sentire davvero autosufficienti e indipendenti: un progetto inteso come inclinazione verso altri/e, come responsabilità generativa, da parte di tutti/e e ciascuno/a, nelle relazioni più personali e private così come in quelle comunitarie, verso le persone così come verso la natura e l’universo in generale, un progetto di *care* complessivo» (pp. 28-29).

Pedagogicamente, la cura è eminentemente educativa, in quanto attiene alle possibilità auto-realizzative delle persone, poste in essere dagli uomini tanto quanto dalle donne che educano, ciascuno e ciascuna con il proprio portato valoriale e un inedito significato differenziale.

Incentivare e motivare la presenza maschile all’interno dei corsi di laurea L-19 e LM-85 a livello locale e nazionale, dunque, si pongono quali obiettivi strategici di formazione e professionalizzazione delle nuove generazioni, in linea con gli orientamenti pedagogici e le linee guida dell’Unione Europea, ispirati a una visione di genere non più declinata esclusivamente al femminile, ma “illuminata” dall’inclusività degli uomini in generale e in particolare negli ambiti della cura educativa.

Nello specifico che ci compete, l’Ateneo maceratese offre ottime opportunità di qualificazione dei profili professionali dell’educatore e del pedagogo, formati da corsi di laurea a essi dedicati, e positive previsioni di occupabilità nel territorio, da cui emerge un’importante richiesta di specializzare le professioni educative con il contributo irriducibile e irripetibile del maschile, ad arricchimento della formazione dei bambini e delle bambine, auspicabilmente olistica e *alternativa* rispetto alla desueta standardizzazione dei generi.

Bibliografia

- Baker C. (2001). *Ozio, lentezza e nostalgia. Dialogo mediterraneo per una vita più conviviale*. Bologna: Emi.
- Bauman Z. e Donskis L. (2013). *Cecità morale. La perdita di sensibilità nella modernità liquida*, tr.it. di M. Cupellaro. Roma-Bari: Laterza.
- Biemmi I. e Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I. e Leonelli S. (2018). Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo. *Pedagogia oggi*, 16: 401-417.
- Camarlinghi R., d'Angella F. e Floris F. (2020). Per una costituente del lavoro sociale ed educativo. Ritornare nei territori. *Animazione Sociale*, 338: 18-30.
- Camarlinghi R., d'Angella F. e Floris F. (2021). Mai come oggi il futuro è l'altro. Ricreare nei territori fiducia, prossimità, cooperazioni. *Animazione Sociale*, 342: 16-23.
- Connell R.W. e Messerschmidt J.W. (2005). Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19: 829-859.
- Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Elliott K. (2016). Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19: 240-259.
- Erden S., Ozgun O. e Ciftci M.A. (2011). "I am a man, but I am a pre-school education teacher": Self-and social-perception of male pre-school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15: 3199-3204.
- Garzi R. (2011). Welfare e creatività: logiche innovative nelle politiche sociali locali. In: Federici M.C., Garzi R. e Moroni E., a cura di, *Creatività e crisi della comunità locale. Nuovi paradigmi di sviluppo socioculturale nei territori mediani*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon T. (2005). *Relazioni efficaci: come costruirle, come non pregiudicarle*. Bari: La Meridiana.
- Heidegger M. (1970). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Lévinas E. (1998). *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro*. Milano: Jaka Book.
- Malavasi P. (2017). Verso una Pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In: Alessandrini G., a cura di, *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Mapelli B. e Olivieri Stiozzi S., a cura di, (2012). *Uomini in educazione*. Rho: Stripes.
- Mapelli B. (2013). Uomini, educazione e cura. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*. 2. «testo disponibile al sito: <https://www.metisjournal.it/anno-3-numero-2-dicembre-2013.html>» 17/03/2022.
- Mari G. (2010). L'ozio come compito del lavoro. *Iride, Filosofia e discussione pubblica*, 86: 243-254.
- Ottaviano C. e Persico G. (2020). *Maschilità e cura educativa. Contronarrazioni per un (altro) mondo possibile*. Genova: University Press.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaka Book.

- Porcheddu A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Anicia: Roma.
- Rapino M. (2019). *Essere maestro: uomini e lavoro di cura. Oltre gli stereotipi di genere*. Chieti: Tabula Fati.
- Reichert M.C. (2020). *Quello che non abbiamo ancora capito dei maschi. Guida per crescere giovani uomini nel mondo di oggi*. Milano: Feltrinelli.
- Šimenc M. (2020). Rapporto tra la consapevolezza e i dinamismi di crescita vocazionale. Ricerca empirica quantitativa e alcune proposte pedagogiche. *Orientamenti Pedagogici*, 381: 33-48.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Zanniello G. (2019). Maestri maschi nella scuola primaria. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19: 119-137.

L'irruzione della guerra nella semiosfera degli adolescenti italiani: un focus group

The breakout of the war in the semiosphere of Italian adolescents: A focus group

*Francesco Bearzi**, *Andrea Tarantino***

Riassunto

Re-immaginare futuri pacifici, equi e sostenibili insieme agli adolescenti (UNESCO, International Commission on the Futures of Education, 2021), richiede prioritariamente ascolto attivo ed empatia, per dialogare con una semiosfera profondamente trasformata, nello sfondo del global warming, prima dall'esperienza pandemica e ora da una guerra sentita come parte integrante della propria vita. Da un focus group (integrato da successive interviste) con studenti liceali di età 16-18 anni, realizzato il giorno stesso dell'invasione dell'Ucraina e il seguente, emergono intime dinamiche di un momento topico della ristrutturazione dell'esperienza adolescenziale. Particolarmente rilevante l'influenza esercitata dai live streaming di Tik Tok sui processi di immedesimazione nell'Altro e sulla maturazione della consapevolezza della tragedia e dell'orrore insiti in ogni guerra. Tali dolorosi processi vanno convertiti in opportunità, valorizzati come indispensabili presupposti per la costruzione di una cittadinanza globale pacifica e democratica.

Parole chiave: educazione alla pace; Ucraina; Tik Tok; democrazia; apprendimento trasformativo; re-immaginazione del futuro

Abstract

Re-imagining peaceful, equal and sustainable futures along with adolescents (UNESCO, International Commission on the Futures of Education, 2021) firstly requires active listening and empathy, through the dialogue with a deeply semiosphere which has been transformed by the pandemic experience before and now by a war adolescents perceive like an integral part of their life, in the background of global warming. From a focus group (integrated by other interviews) including 16/18-year-old high school students, which was carried

* Esperto esterno Espéro srl, Servizi formativi avanzati, Università del Salento. E-mail: progettonwq@gmail.com.

** Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. E-mail: andrea.tarantino@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13578

out on the day of the invasion of Ukraine and the day after, we derive intimate dynamics of a topical moment of the restructuration of the adolescent experience. Relevance was particularly given to the influence of Tik Tok live streaming on the processes of identification with the Other and on the maturing of awareness of tragedy and horror typical of wars. These painful processes must be transformed in opportunities and enhanced as essential assumptions for building a global peaceful and democratic citizenship.

Keywords: education to peace; Ukraine; Tik Tok; democracy; transformative learning; re-imagining future

Articolo sottomesso: 01/04/2022, accettato: 02/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Contesto del disegno di ricerca

Il Rapporto *Reimagining our futures together* (ICFE, 2021) disegna i sistemi educativi che la comunità globale degli educatori è chiamata a costruire, in un drammatico presente «tra passate promesse e incerti futuri» (*ibid.*, p. 17). Nonostante con la pandemia si siano evidenziati la fragilità e l'interconnessione dell'umanità (*ibid.*, p. iii; Papa Francesco, 2020, n. 32), restano disattesi gli impegni assunti dalla comunità internazionale, accelerandosi invece, conseguenze di un "progresso" tecnologico ed economico eticamente inaccettabile, i ritmi della distruzione dell'ecosistema e della divaricazione delle disuguaglianze sociali. Mentre assumono contorni sempre più definiti e indifferibili apocalittici scenari climatici, crescono le minacce ai diritti umani, al pluralismo culturale, agli ordinamenti democratici e alla pace (ICFE, 2021, pp. 17-45). In tale contesto, si impone la sottoscrizione di un *New social contract for education*, riattivante le comunità educanti, i governi e la società civile nella realizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030, capace di re-immaginare, insieme a studenti già provvisti di una viva e mobilitante coscienza ecologica, un futuro «peaceful, equitable and sustainable» (*ibid.*, p. viii, 1, 7, 34, 37, 64, 112, 136; Chomsky, 2021). L'edificazione di rinnovate e più solide basi per vincere la sfida della sostenibilità e per costruire un'autentica cittadinanza globale (UNESCO, 2017, 2018a) richiede una perfetta compenetrazione tra le istanze dell'ecologia e quelle dell'equità sociale (*ibid.*; Papa Francesco, 2015, n. 139).

In tale quadro, l'inattesa invasione dell'Ucraina costituisce un potenziale fattore di molteplici e ancor più drammatiche conseguenze. Nella semiosfera

dell'opulenta Europa occidentale – non immune da rilevanti disuguaglianze sociali –, immersa nella ripresa dalla pandemia, tale invasione si è percepita inizialmente come una sorta di irruzione dell'assurdo. Risultava inconcepibile una guerra che ci toccasse direttamente, aggiungendosi alle 27 in corso sul pianeta, quasi tutte dimenticate. Non si può però non riconoscere che in fondo ci si trova di fronte a un agghiacciante corollario dell'involuzione dell'umanità verso una modalità di funzionamento dominata dalla *relazionalità intenzionale*, caratterizzata dal senso di autonomia soggettiva e di differenza esclusiva, tendenzialmente sorda e dominatrice, in luogo di una *relazionalità ecosistemica*, caratterizzata dal senso di interdipendenza, tendenzialmente in ascolto attivo e aperta a nuovi equilibri dinamici (Bearzi, 2021). Risulta dunque sempre più profonda e indifferibile una trasformazione interiore e culturale. Il conflitto, rappresentando una potenziale fonte di ulteriori terribili criticità, ma anche di straordinarie opportunità, non sollecita sostanziali revisioni alla prospettiva di re-immaginazione di futuri pacifici, equi e sostenibili definita dall'UNESCO, piuttosto richiede di accelerarne l'attuazione.

L'impatto dell'invasione dell'Ucraina sui sistemi educativi presenta importanti analogie con quello del lockdown pandemico. Sollecita gli educatori all'attivazione di processi trasformativi, trasgressivi ed esperienziali (Mezirow, 2016; Slavich e Zimbardo, 2012; Lotz-Sisitka *et al.*, 2015; Reggio, 2010; Tarantino, 2018), incentrati su un atteggiamento di cura, ascolto attivo ed empatia nei confronti degli studenti (ICFE, 2020, 2021). Nel *détournement* indotto dal lockdown (Bearzi e Rodolico, 2021; Bearzi, Orezzi e Colazzo, 2022), risultava in primis fondamentale sintonizzarsi con gli intimi mutamenti della semiosfera adolescenziale in atto, particolarmente destrutturanti e rigenerativi. Un processo largamente praticato dagli educatori a livello globale (ICFE, 2020) e nazionale (Baldacci, 2020; Bearzi e Colazzo, 2022, Appendice 3).

Tra le priorità educative e scientifiche immediatamente riconosciute e colte dal primo autore del presente studio all'esordio del lockdown, spiccava l'avvio di processi di narrazione (racconti, diari, scrittura creativa ed espressiva) dell'esperienza pandemica adolescenziale, che precorsero di un mese lo stesso lancio del progetto *My Covid story* (UNESCO, 2020). I loro esiti (Bearzi *et al.*, 2020; Bearzi, Orezzi e Colazzo, 2022) cospirano all'emersione di dimensioni profonde del vissuto che, nell'ideale utilizzo sinergico degli strumenti quantitativi e qualitativi (ICFE, 2021, pp. 121-32), risultano in genere adeguatamente restituite da strumenti etnografici (Bignardi e Didoné, 2021). Tali strumenti disegnano convergenze che consentono di evidenziare preziosi punti di forza da valorizzare per costruire insieme agli adolescenti futuri di sostenibilità e di pace. Tende a emergere il quadro di una Generazione Z che, grazie a un travagliato *pathei mathos*, piuttosto che menomata appare nel complesso, rispetto

alle precedenti, più resiliente, critica, riflessiva, aperta alla “relazionalità ecosistemica” e capace di guardare la morte negli occhi (Bearzi, Orezzi e Colazzo, 2022; Marta, 2021), nonché opportunamente titolata ad affrontare le terribili sfide dei prossimi decenni (Bearzi, Orezzi e Colazzo, 2022; Bignardi e Didoné, 2021).

Per corroborare tali risultati, il primo autore del presente studio – il cui profilo professionale borderline include la docenza di ruolo di Filosofia e Storia nei licei – ha programmato ed effettuato, nell’anno scolastico in corso, alcuni *focus group/interviste in profondità di gruppo* in funzione di approfondimento dei vissuti pandemici. L’idea di realizzarne uno sull’improvvisa irruzione della guerra nella semiosfera adolescenziale è invece germogliata il giorno stesso dell’invasione dell’Ucraina.

All’alba del 24 febbraio 2022, la traumatica notizia si era già diffusa. Una pronta funzione docente non poteva non sentirsi potentemente sollecitata dalla situazione, assumendo le conseguenti responsabilità di cura nei confronti dei propri studenti, bisognosi di *ascolto, comprensione e orientamento*. Disponendosi di due ore di lezione in entrambe le classi III e IV linguistico (L), si stabiliva di utilizzare la prima per un *focus group (fg)* funzionale all’ascolto e alla comprensione dei vissuti adolescenziali, la successiva per avviare un metodologico processo di orientamento. Sempre in base all’orario di servizio, si programmava di effettuare un *fg* il giorno seguente, in una V scienze umane (SU).

2. Impostazione del focus group

Analogamente ai due *fg* sull’esperienza pandemica già effettuati (dicembre; gennaio), si è prevista per il presente, che rivestiva invece un carattere esplorativo, una durata orientativa di 60’, compatibile con l’emersione di vissuti profondi e con l’articolazione oraria delle lezioni.

Costituisce un fattore fortemente facilitante tale emersione la consolidata relazione educativa con gli studenti, fondata sull’ascolto attivo, l’empatia e la fiducia reciproca, che valorizza i vantaggi di un gruppo naturale o pre-esistente (Zammuner, 2003, p. 114). Riguardo alla condivisione con il gruppo della motivazione dello studio (Acocella, 2008, pp. 45-50), agli studenti è nota l’attività di ricerca sull’esperienza adolescenziale del conduttore, che viene percepita come una sorta di naturale conseguenza della sua propensione a dialogare con il loro mondo interiore. Tendono quindi a “consegnarsi” pienamente, peraltro rispecchiando un trend testimoniato durante la pandemia da altri ricercatori, che sottolineano la disponibilità degli adolescenti a mettersi in gioco, nella piacevole sorpresa di essere finalmente ascoltati (Bignardi, 2021, pp. 13-14).

La partecipazione al *fg* è aperta a tutti gli studenti presenti.

L'impostazione adottata è la seguente. Il conduttore (moderatore e osservatore) presenta, in un minuto, una traccia sintetica e chiara, a basso livello di strutturazione (Bichi, 2002, pp. 19-20; Acocella, 2008, pp. 120-23). Ogni studente quindi condivide a turno (partendo da una fila casuale di banchi e procedendo in ordine lineare) i propri sentimenti e pensieri a riguardo. Il conduttore, pur impegnato nella trascrizione quasi integrale degli interventi degli studenti, mantiene un apprezzabile contatto visivo, cercando di raggiungere il segreto equilibrio tra immedesimazione e distacco tipico dell'osservazione partecipante (Persi, 2013). Terminata la trascrizione, in coincidenza o 10"-20" dopo il termine dello specifico intervento, il conduttore invita il successivo studente a prendere la parola. Una tale attitudine tende a essere percepita dagli studenti come di autentico ascolto attivo, empatico ma obiettivamente osservante, non interferente e non giudicante.

Questa impostazione del *fg* assimila la tecnica all'*intervista in profondità di gruppo, focalizzata, libera e non direttiva* (Merton, 1987). Si potrebbe aggiungere *coesiva*, in quanto impostata, più che come interazione dialogica, come una condivisione autentica di vissuti profondi – particolarmente indicata in una fase di grande incertezza (Demozzi e Chierigato, 2021) –, propedeutica a successivi confronti e alla co-costruzione di un comune percorso. Tuttavia, nonostante gli studenti tendano a rispettare la consegna (più implicita, che rimarcata) di esporre il proprio vissuto a turno, ascoltando attivamente gli interventi dei compagni, spontaneamente si producono rari intermezzi dialogici, anch'essi trascritti. Alcuni studenti, per motivi di partecipato accordo o più frequentemente di sentito disaccordo, intervengono sulle parole appena proferite dal compagno, innescandosi a seguire altri interventi, in genere non richiedendo al conduttore di moderarli per consentire al partecipante di completare il proprio.

3. Svolgimento del focus group

Si sono coinvolte nel *fg* le suddette tre classi di titolarità, tutte di contenuta numerosità, frequentanti un liceo statale Linguistico e delle Scienze Umane al servizio di un ampio comprensorio tra le province di Frosinone e Roma. Il livello socio-culturale degli studenti, in netta prevalenza di genere femminile, può definirsi nella media nazionale rispetto ai rispettivi indirizzi.

La durata del *fg* ha rispettato i tempi preventivati. Hanno partecipato gli studenti presenti, 36 (31 F e 5 M). Il 24 febbraio 2022, 9 F e 2 M (IV L) e a seguire 10 F e 3 M (III L); il 25 febbraio, 12 F (V SU). La numerosità dei partecipanti (11-13), rientra in media (12) nel limite superiore da molti ricercatori considerato opportuno per un *fg*, specie se esplorativo (Zammuner, 2003, pp. 116-17;

Acocella, 2008, pp. 102-05; Trincherò, 2018, p. 32). L'età degli studenti, compresa tra i 16 ai 18 anni, salvo due casi (19 e 20), punta verso la tarda adolescenza.

Traccia, a basso livello di strutturazione e orientata all'emersione dei vissuti: "Cosa pensate di quanto sta succedendo in Ucraina, quali sono i vostri sentimenti profondi a riguardo?"

Il conduttore ha operato come sopra descritto. Pressoché tutti gli interventi degli studenti sono risultati chiari e intensi, se non toccanti; più o meno densi nei contenuti, protraendosi da 1' a 5'. Sporadici i suddetti spontanei intermezzi dialogici (due casi per classe). Ha invece dominato la grave atmosfera un silenzio quasi religioso, catalizzato da un profondo ascolto delle parole dei compagni. Molti interventi hanno esordito prendendo spunto dai predecessori o citandoli durante la propria esposizione. La sensazione del conduttore, corroborata dai feedback rilasciati dagli studenti in successive interviste, si potrebbe definire quella di un gruppo classe trasformatosi, più marcatamente che in altri partecipati ed empatici processi, in una mente connettiva, o meglio in un organismo assorbente, pulsante, rigenerante.

A riguardo, si riporta uno stralcio di un'intervista approfondita (80'), realizzata il 24 marzo, all'autrice dell'ultimo intervento del *fg* richiamato nella seguente sezione.

«Quel *fg* mi è servito molto. Mi ha fatto molto bene. È emerso come noi siamo veramente. Dopo 5 anni insieme, ho conosciuto meglio i miei compagni [...]. Tra di noi facciamo fatica a parlare di argomenti dolorosi come la guerra. Con la pandemia era diverso, forse perché era un'esperienza vissuta in prima persona e alla pari [...]. Secondo me questo è il modo migliore di condurre un *fg*, ognuno ha parlato liberamente e ha fatto uscire ciò che aveva dentro. Tutti hanno ascoltato e accolto in profondità ogni voce. Siamo entrati nella mente degli altri. Tutto si è unito».

4. Risultati del focus group e rimodulazione del disegno di ricerca

Si profilavano ai ricercatori risultati di notevole rilevanza, che puntavano a profonde modificazioni in atto nella semiosfera adolescenziale, nel quadro di una sostanziale omogeneità di fondo: grande disponibilità a condividere i propri pensieri e sentimenti; potente coinvolgimento emotivo; vitale necessità di comprendere la situazione; forte avversione nei confronti delle guerre in generale, ingiuste e fonti di immani sofferenze; timore per il coinvolgimento diretto del proprio paese nel conflitto, nella prevalente consapevolezza di inevitabili conseguenze politiche ed economiche per l'intera comunità globale; incredulità e sgomento sul fatto che si potesse aggiungere un ulteriore e tanto assurdo problema alla sfida della sostenibilità e alla pandemia.

Destavano però perplessità alcune discrasie tra i risultati dei due *fg*. Per apprezzarle, conviene muovere dai vissuti emergenti dal secondo, riportando almeno 5 interventi, particolarmente rappresentativi.

«*I social ci stanno facendo vivere quello che provano i ragazzi ucraini. Quanto sta succedendo è assurdo. Non è la guerra che studiamo nei libri di storia, è sconvolgente. La guerra è sempre sbagliata e oggi non può restare confinata in un paese, colpisce tutti, tutto il mondo*».

«*Che emozioni provo... Sono stata in silenzio tutto ieri sera. Ho visto molti video ucraini di testimonianze. Abbiamo fallito tutti quanti. È incredibile vedere queste cose nel 2022. Sento tutto quanto sta succedendo tanto vicino. E come al solito, a rimmetterci sono tante persone che non c'entrano niente con chi vuole la guerra. Non è giusto. Sento un blocco dentro. Non riesco ad accettare quello che succede*».

«*L'ho presa veramente male. Ho amici in Ucraina e altri in Romania, so quello che stanno provando. La politica non ascolta mai i cittadini, neppure in Italia. Per fortuna la NATO ha solo una funzione difensiva. Questa non è la sola guerra in corso oggi, ma delle altre non ci importa nulla. Siamo stanchi a livello mentale, prima ci è caduta addosso la pandemia, ora la guerra. È qualcosa che riguarda tutti, non solo i maschi che vanno a combattere*».

«*Abbiamo fallito tutti, come diceva D. Le guerre non sono cominciate ieri. Sono contenta di vedere come i polacchi hanno accolto gli ucraini. Dobbiamo imparare da questo, anche per riconsiderare quanto avvenuto di recente nel nostro paese. Solo quando ci immedesimiamo nelle sofferenze, capiamo veramente. Come diceva E., anch'io ho pensato ai miei fratelli che potrebbero essere chiamati nell'esercito. Personalmente posso fare ben poco per essere d'aiuto, quindi sarebbe meglio non ci pensassi troppo. Ma inevitabilmente il pensiero ritorna di continuo a questa situazione*».

«*Se mi avessero detto a marzo 2020 che avremmo dovuto affrontare prima la pandemia e poi la guerra... La guerra contemporanea è terribilmente pericolosa, devastante, soprattutto per il rischio nucleare. Mi preoccupa quanto fanno i governanti. Putin non ha rispettato gli accordi di Minsk. Ma lui è così sicuro delle sue idee... Ho visto un video in cui un papà accompagnava la figlia e la moglie all'autobus che le portava fuori dall'Ucraina, mentre lui rimaneva a combattere. Mi ha dato un fermo alla gola. L'espressione della bambina era terrorizzata. Cosa deve aver provato quel padre nel sapere che forse non avrebbe mai più rivisto la bambina*».

Dal *fg* del 25 febbraio tende a delinearsi una percezione che si potrebbe così sintetizzare. Improvvisamente comincia una guerra assurda, vicino a noi, che investe persone come noi. Una guerra che potrebbe coinvolgerci in termini ancor più diretti, ma che è già in mezzo a noi. Come tutte le guerre, orribile, causa

di immani dolori e sofferenze, lesione degli affetti più profondi. Lo sappiamo, perché l’abbiamo “vissuta”.

Nei *fg* del 24 febbraio non si rilevava invece una tale connessione empatica con le persone direttamente coinvolte dal conflitto, così importante per la maturazione delle competenze socio-emotive al centro dell’educazione alla pace (UNESCO, 2018a). Appariva inoltre meno acuta la percezione del fallimento della comunità globale, prevalendo invece la preoccupazione del coinvolgimento del nostro paese in una guerra che, pur percepita vividamente, appariva ancora “relativamente lontana”. Stranamente però, nei giorni immediatamente seguenti, monitorando le ricorsive interazioni con i gruppi classe coinvolti nei *fg* (interviste di gruppo e individuali a margine di lezioni dialogate, sul tema e non), tali differenze sembravano essersi decisamente attenuate.

Per superare tale impasse, oltre che per ampliare i risultati, si riteneva opportuno ricorrere alla vocazione ibrida e trasformativa del *fg*, che tipicamente, come risulta da recenti meta-analisi (Cyr, 2016), si utilizza in sinergia con altre tecniche di ricerca, altrettanto qualitative o mixed methods (Cyr, 2019, pp. 27-32). Benché si siano integrate soprattutto interviste brevi e approfondite, individuali e di gruppo, come spesso avviene nel caso di *fg* esplorativi (ibid.), il reindirizzamento della ricerca e l’adozione di procedure quantitative piuttosto elementari presentano qualche analogia con i mix methods a disegno emergente (Trincherò e Robasto, 2018, pp. 16, 127-32).

5. La guerra empatizzata di Tik Tok

La prima anomalia su cui concentrarsi consisteva nella presenza di un rilevante e frequente riferimento alla visione di video sui social network, in particolare Tik Tok, *solamente* nel *fg* del 25 febbraio. Riferimento che aveva colpito i ricercatori per i potenti caratteri empatogeni testimoniati dai partecipanti.

Si stabiliva pertanto, in sintonia con altri interessi di ricerca, di operare una rilevazione qualitativa e quantitativa delle fonti e degli strumenti utilizzati per documentarsi sulla guerra. All’inizio di marzo, tutti i partecipanti ai *fg* compilavano un modulo cartaceo, indicando tutte le fonti informative consultate, distinte in principali (ovvero ritenute più importanti per comprendere il conflitto) e secondarie. Ne risulta tale quadro.

Tipologia fonte	Fonti principali	Fonti secondarie
<i>Telegiornali (inclusi all-news)</i>	83%	14%
all-news SKY TG 24	33%	3%
Rai News 24	-	3%
TG La7	3%	-
ANSA	14%	-

<i>Quotidiani online</i>	56%	6%
Corriere della sera	20%	3%
Repubblica	17%	-
Fanpage	17%	-
Il Sole 24 ore	6%	-
New York Times	3%	-
El pais	3%	-
<i>Quotidiani cartacei</i>	-	6%
<i>Approfondimenti web</i>	3%	6%
<i>Social network</i>	67%	61%
Telegram (in part. "Guerra totale, notizie dal fronte)	17%	19%
Instagram	17%	17%
Twitter	17%	6%
Tik Tok	11%	14%
You Tube, video informativi, interviste	14%	3%
Facebook	8%	6%
WhatsApp	-	3%

Su tali dichiarazioni sono state successivamente condotte brevi interviste a campione. I link dei social network risultano prevalentemente ad alto contenuto informativo, spesso vettori per le pagine dei quotidiani online.

Si può affermare che le notizie extrascolastiche sul conflitto, acquisite impegnando notevoli tempi ed energie intrinsecamente motivati, provengano da pluralistiche fonti multimediali, prevalentemente autorevoli e attendibili.

Si evidenziano differenze significative nella considerazione dei social network come fonte principale di informazione. Il gruppo partecipante al *fg* del 25 febbraio li include più spiccatamente tra le fonti principali (83% contro 46%), con particolare riferimento a Tik Tok (33% contro 0%). Si può ipotizzare che il gruppo riconosca una tale rilevanza informativa (ed educativa) ai social network in virtù di una sensibilità attribuibile primariamente a propensioni individuali esaltate dall'indirizzo di studi scelto (scienze umane).

Il seguente stralcio della suddetta intervista approfondita (80') illustra le dinamiche del fenomeno.

«Siamo stati molto influenzati dai live video, in particolare quelli di Tik Tok. In questo social, se si comincia a vedere un video su una questione, sulla sezione "Per Te" ne compaiono tantissimi altri. Instagram, che pure abbiamo utilizzato, ha dirette video, ma è più selettivo, compaiono prevalentemente i post dei propri contatti. Quindi su Tik Tok siamo passati da una lista di video divertenti a una di video sulla guerra. Video fortemente coinvolgenti, mentre nei telegiornali i vissuti delle persone erano filtrati da un'informazione neutra e fine, detta in termini eleganti. Le dirette video di Tik Tok hanno avuto un'importante funzione, sono state uno strumento di denuncia, gli ucraini hanno fatto sapere al mondo quanto succedeva e cosa stavano vivendo. È stato un uso eccellente della tecnologia».

L'intervistata riconosce inoltre di aver profondamente sperimentato le sofferenze e l'assurdità della guerra condividendo, in tempo reale o quasi, il vissuto di una sorta di "sconosciuti amici, allo stesso tempo vicinissimi e lontani", spesso anch'essi adolescenti, attraverso quell'estensione della propria mente e del proprio corpo che è lo smartphone. Sembrano questi, dunque, i migliori frutti del controverso fronte della guerra dei social (Zeitsoff, 2017), giocata stavolta soprattutto su Tik Tok e Twitter (ScienceNews, 2022). Dinamiche che molto insegnano a chi intende costruire la pace.

Da una breve (10') intervista di gruppo immediatamente successiva con la stessa V SU, emerge che l'esposizione intensiva post invasione ai video ucraini di Tik Tok è oscillata, per i partecipanti al *fg*, tra 3 e 15 giorni. Nove studentesse (75%) riconducono buona parte della connessione empatica sviluppata a tale esperienza. Otto di esse hanno utilizzato Tik Tok (quattro in live streaming e quattro in differita), 1 Instagram (in differita). Pur considerando elevatissimo l'impatto della differita, si attribuisce unanimemente un effetto lievemente superiore al live streaming, che offre inoltre maggiori garanzie contro le manipolazioni.

Appare probabile che uno dei principali fattori della suddetta attenuazione della discrasia tra i vissuti testimoniati dai partecipanti ai *fg* consista nel fatto che, proprio tra il tardo pomeriggio e la sera del 24 febbraio, molti di loro iniziavano a esporsi intensivamente al fenomeno globale in questione. La mattina del 24 febbraio, prima di partecipare al *fg*, gli studenti del III e IV L avevano ricevuto informazioni più impersonali: notiziari e quotidiani, tramite le notifiche provenienti dai social network (soprattutto Instagram); telegiornali visti prima di uscire da casa (soprattutto Sky TG24). Tornati da scuola e terminati i compiti, si erano immersi in quanto circolava nel Web, soprattutto nei live streaming e nei video di Tik Tok, mentre esplodeva il tag #Ukraine (Wired, 2022). Ciò è confermato da brevi interviste di gruppo (15'-20'). In IV L, il 63% dei partecipanti al *fg* riferisce che l'esposizione intensiva ai video ucraini di Tik Tok (tanto in live streaming, quanto in differita) si è avviata proprio in quel frangente. Da una breve intervista di gruppo (10') in una classe V L, *non* coinvolta nel *fg*, risulta che il fenomeno ha interessato, con analoghi effetti, una percentuale inferiore ma significativa di studenti (36%).

L'esperienza in questione ha rappresentato una straordinaria occasione per riflettere sulla disinformazione indotta dall'approccio generalistico dei media ufficiali e sui sottili meccanismi economici e politici, come molti studenti partecipanti al *fg* – reduci peraltro da un percorso formativo sui temi dell'informazione critica e indipendente di alto livello, tenuto da un esperto del settore – osservano in successive interviste di gruppo. Particolarmente sconcertante, per gli studenti, apprendere in sede scolastica del conflitto in corso da 8 anni nel

Donbass, da tempo quasi completamente ignorato dai notiziari. Di elevato valore educativo, a riguardo, la successiva condivisione in classe di documentari tratti da YouTube, immersivi nel dolore della popolazione – specie dei bambini – delle autoproclamate repubbliche di Donetsk e Luhansk. L’esperienza vissuta è stata inoltre una preziosa occasione di riflessione sui meccanismi di falsificazione presto contaminanti proprio gli stessi social network che stavano aprendo preziosi squarci di verità (UNESCO, 2018b).

Va infine riportato un ulteriore rilevante fenomeno emerso nei *fg*: la connessione della sconcertante esperienza attuale con il ricordo di altre testimonianze sul carattere orribile della guerra, narrate dai propri longevi parenti (nonni, bisnonni e zii), al tempo della seconda guerra mondiale di età compresa tra la piena infanzia e la prima adolescenza, la stessa in cui gli studenti li hanno ascoltati, a settant’anni di distanza. Tale emergenza, nel *fg* della III L – tre interventi (23%) le citano spontaneamente –, ha suggerito l’opportunità di un sistematico sondaggio, seguito da brevi interviste. Ne risulta che il 46% degli studenti partecipanti ai *fg* ha maturato un forte senso della pace grazie a tali testimonianze familiari, spesso valorizzate da significative iniziative municipali e scolastiche.

I suddetti dati convergono nel suggerire l’opportunità di potenziare sistematicamente l’integrazione di testimonianze dirette di qualità e di elevato coinvolgimento empatico nell’insegnamento della storia contemporanea e nell’educazione alla cittadinanza globale e alla pace. I convergenti trend della semiosfera adolescenziale vanno orientati metodologicamente in tale direzione, senza comprometterne la spontaneità (Bearzi e Colazzo, 2022).

6. Effetti inclusivi dell’esperienza

L’autrice del succitato secondo intervento al *fg* – per cui si è riconosciuto un BES per ansia da prestazione, che si aggrava notevolmente nelle situazioni di confronto pubblico –, quasi sempre in silenzio durante le discussioni in classe, stavolta, nel clima di profondo ascolto e condivisione sopra descritto, ha stupito le compagne e il conduttore, saturando l’aula con le parole più intense della sessione. In seguito, la ragazza ha costituito uno dei più importanti punti di riferimento per le attività di volontariato della classe e dell’Istituto volte all’accoglienza dei profughi ucraini.

Ciò rappresenta il coronamento dell’inclusione, che nel senso più pieno consiste nella fioritura delle capacità di ciascuno di realizzare le proprie aspirazioni di cambiamento e di benessere, concorrendo attivamente alla re-immaginazione del futuro individuale e collettivo (ICFE, 2021, pp. 95-96). Si tratta peraltro della punta dell’iceberg di un atteggiamento molto positivo nei confronti

dell'Altro e dell'immigrazione che, pur già ben presente nell'Istituto, risulta catalizzato dal conflitto.

7. Conclusioni

Il presente studio, confermando la fecondità del *fg/intervista approfondita di gruppo* come tecnica di ricerca esplorativa per avviare densi, impegnativi e fecondi disegni di ricerca, mostra come i fenomeni empatici stimolati da nuove tendenze della semiosfera degli adolescenti, da calare metodologicamente nel quadro di approfondite e strutturali conoscenze del contesto storico dell'invasione dell'Ucraina, hanno costituito per molti di loro una sorta di corso accelerato grazie al quale sperimentare intimamente la connessione e l'interdipendenza della comunità globale, il senso della pace, della democrazia e della libertà, dell'importanza dell'informazione critica e indipendente, del pericolo rappresentato dai populismi e dalle disuguaglianze sociali (ICFE, 2021; UNESCO 2018a). Ciò grava ulteriormente il fardello delle sofferte esperienze della Generazione Z. Ma può paragonarsi all'intensità rigeneratrice della contemplazione del bello di natura suscitata dal lockdown pandemico (Bearzi, Orezzi e Colazzo, 2022, pp. 55-58). Non mancano ragioni per auspicare che, anche in questo caso, tale generazione possa crescere più resiliente e trasformativa, nelle avversità che la attendono, adeguatamente supportata dalle guide pedagogiche dell'umanità in un nuovo patto intergenerazionale, capace di re-immaginare futuri pacifici, equi e sostenibili (ICFE, 2021).

Bibliografia

- Acocella I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- AA.VV. (2021). *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica "Reinventing Education"*, 3 voll. Roma: Associazione "per scuola democratica".
- Baldacci M. (2020). La pandemia e il fallimento della scuola-azienda. *MicroMega*, 4: 147-57.
- Bearzi F. (2021). Snorkeling ricreativo, relazionalità ecosistemica ed Educazione allo Sviluppo Sostenibile. In: Colazzo S., a cura di, *Animazione socio-culturale, intrattenimento educativo, outdoor education*. Roma: Armando.
- Bearzi F. e Colazzo S. (2022). *New WebQuest. Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*. Milano: FrancoAngeli. 2017¹, 2022².
- Bearzi F., Menga A.L., Orezzi E., Recchi S. e Colazzo S., a cura di (2020). *Aprile 2020. Il mondo della pandemia raccontato dagli adolescenti*. Roma: Armando.

- Bearzi F., Orezzi E. e Colazzo S., a cura di (2022). *Ri-Generazione Z. La seconda primavera pandemica raccontata dagli adolescenti*. Roma: Armando.
- Bearzi F. e Rodolico D. (2021). Rethinking the space-time of learning: a transformative and democratic opportunity for education systems in a time of pandemic. In AA.VV., *Proceedings, cit.* Vol. 2.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bignardi P. (2021). Un nuovo sguardo sulla vita. Risultati del focus group. In: Bignardi e Didoné, a cura di, *Niente sarà, cit. infra*.
- Bignardi P. e Didoné S., a cura di (2021). *Niente sarà più come prima. Giovani, pandemia e senso della vita*. Milano: Vita e pensiero.
- Chomsky N. (2021). *The Precipice. Neoliberalism, the pandemic and the urgent need for radical change*. London: Penguin.
- Cyr J. (2016). The Pitfalls and Promise of Focus Groups as a Data Collection Method. *Sociological Methods & Research*, 45-2: 231-59. Doi: 10.1177/0049124115570065.
- Id. (2019). *Focus Group for the Social Science Researcher*. Cambridge: Cambridge Un.
- Demozzi S., Chiericato N. (2021). Il valore dell'incertezza. *Pedagogia più Didattica*, 7(2): 99-110. DOI: 10.14605/PD722108.
- International Commission on the Futures of Education [ICFE] (2020). *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*. Paris: UNESCO.
- Id. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Lotz-Sisitka H., Wals A.E., Kronlid D., McGarry D. (2015). Transformative, transgressive social learning. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16: 73-80. Doi: 10.1016/j.cosust.2015.07.018.
- Marta E. (2021). Pronti a ricostruire. In: Bignardi e Didoné, a cura di, *Niente sarà, cit.*
- Merton R.K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *The Public Opinion Quarterly*, 51(4): 550-66. Doi: 10.1086/269057.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Cortina.
- Papa Francesco, Lettera enciclica *Fratelli Tutti* (3 ottobre 2020). Testo disponibile al sito: <https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals>. Cons. il 25.03.2022.
- Papa Francesco, Lettera enciclica *Laudato si'* (24 maggio 2015). <https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals>. Cons. il 25.03.2022.
- Persi R. (2013). L'osservazione partecipante nella ricerca socio-educativa. In: Baldacci M. e Frabboni F., a cura di, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- ScienceNews (2022). Social media crackdowns during the war in Ukraine make the internet less global. Testo disponibile al sito: <https://www.sciencenews.org/article/ukraine-russia-war-social-media-tiktok-telegram>. Cons. il 25.03.2022.
- Slavich G.M., Zimbardo P.G. (2012). Transformational Teaching. *Educational Psychology Review*, 24(4): 569-608. DOI: 10.1007/s10648-012-9199-6.

- Tarantino A. (2018). *Apprendimento esperienziale e padronanza di sé*. Brescia: Morcelliana.
- Trincherò R. e Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO.
- Id. (2018a). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Paris-Trento: UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale.
- Id. (2018b). *Journalism, fake news & disinformation: handbook for journalism education and training*. Paris: UNESCO.
- Id. (2020). My Covid-19 story: launch of a storytelling campaign. Testo disponibile al sito: <https://en.unesco.org/news/my-covid-19-story-launch-youth-storytelling-campaign>. Cons. il 25.03.2022.
- Wired (2022). TikTok è la piattaforma perfetta per la guerra, ed è un problema. 03.03.2022. <https://www.wired.it/article/guerra-ucraina-tiktok-fake-news/> Cons. il 25.03.2022.
- Zammuner V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.
- Zeitoff T. (2017). How Social Media is Changing Conflict. *Journal of Conflict Resolution*, 61(9): 1970-91. DOI: 10.1177/0022002717721392.

Crying Jellyfish.¹ Capicua² at the Crossroads of Artistic Labour and Critical Pedagogies during the Pandemic

Paula Guerra*, Ana Matos Fernandes**

Abstract

Our goal is to bring the artistic and scientific perspective into dialogue, linking them to a form of critical pedagogy. Our spokesperson is the researcher and rapper Ana Matos Fernandes, also known as Capicua. Through her writings, we were able to explain and understand the impacts of the COVID-19 pandemic on artistic, cultural and creative work and how those moments could make way to a form of critical pedagogy. Moreover, we propose to overcome the conventional barriers between the social sciences, which tend to be perceived as being the fruit of an arbitrary nature and a product of scholastic reproduction. We also argue that one of the main errors of the social sciences today concerns the uncontrolled relationship maintained by the researcher with the object of study, ignoring everything that the vision of the object gives to the researcher within the social space and within the scientific field itself.

Keywords: rap, hip-hop, artistic and creative work, critical pedagogy, Capicua, COVID-19

Articolo sottomesso: 31/03/2022, accettato: 29/04/2022

Publicato online: 14/06/2022

* Faculty of Arts and Humanities, University of Porto (FLUP); Institute of Sociology, University of Porto (IS-UP); Griffith Centre for Social and Cultural Research (GSCR), Australia. E-mail: pguerra@letras.up.pt.

** Rapper, Independent Researcher. E-mail: anamatosfernandes@gmail.com.

¹ This article was developed by its authors as part of the research activities of “CANVAS – Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance” (Ref. POCI-01-0145-FEDER-030748), funded by the Foundation for Science and Technology and based at the Faculty of Arts of the University of Porto, more specifically the R&D Unit Centre for Geography and Spatial Planning Studies (CEGOT).

² Capicua is the artistic name of Ana Matos Fernandes. She affirmed her presence in the hip-hop world and within the Portuguese music industry with the release of tracks such as “Vayorken” and “Maria Capaz”. Over the last decade, she has been involved in numerous collaborations, and has been a crucial element in reducing the prejudices and stereotypes built about the hip-hop movement and rap music.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13576

1. Prelude: There is No Room for the Silence

In our understanding, the arts and the social sciences have always walked with intertwined fingers. In this article, the experiences, and representations of an artist (and sociologist) will be interwoven with comments from a teacher and researcher (also a sociologist). Topics such as rap music, the artists and the global COVID-19 pandemic are unveiled, mainly through the pandemic's consequences and constraints. If we consider authors such as Ragin (2004) and the questions he raises about what constitutes social research, we view this work as a preamble to such questioning since we consider ourselves before a means of perception of society and, inherently, of social life in its broadest plurality. It is these small details, experiences and reflections that become urgent for us, as sociologists, to analyse. Our aim is to promote a union of forces and a union between two fields of action: the academic world and the artistic field. So, the reader can understand and immerse themselves in this dynamic, each section was written by the artist and author of this article (Capicua) in the first person singular, as these are personal experiences and narratives. This first section and the last two are written by Paula Guerra and follow the 'commentary model'. Obviously, the predominant theme is the pandemic, but words have the power to take us to other fields and, as we shall see, focus on other themes and sub-themes. These texts to be commented on refer to 'lessons from the pandemic', experienced through music, with pedagogical potential, so we see everyday life as a means of informal curriculum knowledge.

Thus, another goal of the article is to present the main theoretical and methodological assumptions of the contexts of (cultural) resistance in Portugal. The planned analysis will contain three texts written during the pandemic. We want to find out what elements of the social world Capicua criticize; what alternative visions of the world she proposes, and how she do it. We will seek to enhance a form of critical pedagogy and resistance anchored in music. O'Neill (2014) speaks of a transformative music engagement, with empowering capacities so that the actors, understood as active and producers of knowledge, reflect on the realities that are not close to them. In a simple way, we will define cultural resistance as a conscious or unconscious practice, successful or not, carried out with the purpose of attacking the dominant structures at a political, economic and social level (Freire, 2017; Duncombe, 2002; Guerra & Zanko, 2019). For Guerra and Feixa (2021), these resistance practices can have various forms and meanings: they can be songs, interventional texts, demonstrations, etc. The big issue is that they all create a space of freedom for the development of alternative ideas and practices, in short, a grammar of resistance.

Like Judt (2010), we consider protest to be at the heart of a free and open society; that democratic societies were built not on consensus, but on the basis

of the conflict of political ideas (Rancière, 2010). Mouffe (2000) argues that it is only with an antagonistic paradigm that a form of radical democracy can be achieved, which has at its core dissatisfaction with social reality. Disagreement with injustices must be seen as a way of capturing individuals into democratic spaces, whether they are marginalised youngsters or just people who are sceptical about politics. These democratic spaces should be free of asymmetrical power relations, and where the Other is seen as an opponent and not an enemy.

Thus, as stated previously (Guerra & Zanko, 2019), there is no democratic society without cultural resistance and without pedagogies of resistance. These pedagogies, which may occur in the educational space or not, are non-hegemonic forms of learning and discourse, with a key role in developing forms of resistance against the status quo. Therefore, in this article we analyse an example of critical public pedagogy, originally postulated by Giroux (2004). Its major goal is to achieve a radical, participatory and inclusive democracy, in opposition to the corporate public pedagogy of today's neoliberalism, which is basically a null or uncritical civic participation. This can only be achieved through progressive social and political transformations, with an emphasis on the critical social agency of individuals, on their capacity for action to change social problems and to create new democratic relations, new institutions and identities.

Loic Waquant and Bourdieu (1992) invite us to overcome the conventional barriers between the social sciences, perceived as being the fruit of an arbitrary nature and a product of scholastic reproduction. Going further, the authors argue that one of the main errors of the social sciences concerns an uncontrolled relationship maintained by the researcher with their object of study, ignoring everything that the vision of the object owes to the position occupied by the researcher in the social space and within the scientific field itself, and with this harming its unveiling and its adequate treatment (Guerra, 2020a). Thinking about this topic, it becomes possible to highlight some aspects that, in our understanding, are in line with what we have tried to do with the elaboration of this article – that is, to fight against an artificial division between theory and empirical research, to the extent that this posture has led some researchers not to have a relation with a specific empirical object. This leads some to adopt an exacerbated theoretical attitude and others to develop empirical research without reference to theoretical issues. In our case, we tried to combine these two realities, thus making sociology and art epistemological partners of knowledge about contemporary reality (Guerra, 2021; Guerra & Sousa, 2021; Silva *et al.*, 2018).

2. Virtual Realities³

The COVID-19 pandemic has accelerated time and change. Telework is an example of this. Imagined as science fiction for decades, it became possible a few years ago thanks to technology that was already widespread and disseminated. Yet it was only put into practice out of necessity during the lockdowns that came with the pandemic. Thus, in a few months, it went from a project (dreamt of, but postponed) to a contemporary thing of real life, of the common person. Something else that is coming up is the routine application of virtual reality, replacing the various immersive experiences that have now become inadvisable. Concerts, trips, football matches, plays are lived in a private simulacrum, in the comfort of one's home, as if we were there at the event, but without viruses or discomforts, and with a thousand new possibilities.

We will be able to see a concert just as it would happen at a festival, as faithfully as possible, with all the sensorial stimuli emulated by the interface, or choose to innovate, opting for a different experience, replacing the artist with an 'improved' avatar, changing the scenery or choosing the repertoire. It will be possible to see Madonna with red hair and dressed as a schoolboy, or Pavarotti with the body of a muscular 30-year-old, a Marilyn Manson with ET anatomy, or travel back in time to attend the Jimmy Hendrix concert at Woodstock as if we were there, with the smell of grass included. Another aspect to mention is holidays. Instead of paying thousands of euros for a flight of several hours and taking vaccinations for tropical diseases, we can travel to an island paradise for a week of virtual beach without leaving the sofa in the living room. Or even go to 1920s Paris, drink wine in the artists' bars and have great conversations with Hemingway, just like in Woody Allen's film *Midnight in Paris*. In fact, we could go on holiday to a film – enjoy the landscapes of the *Blue Lagoon*, live the adrenaline of *Mad Max*, or get one-on-one with Amelie Poulain. In short, there would be experiences (individual or group) for all tastes, just like those vouchers you get for birthdays.

Now, if for some (like me) this idea seems sinister, for the new generations born in the age of the internet, this is as basic and natural as tap water – not only because the ecological footprint of these experiences will be much smaller than the ecological footprint of festivals and real travel, but because the notion of participating-being-alone is their daily bread. From online classes to online games, to the thousands of imagined communities to which they choose to belong (like K-pop fans in the West), living in and out of RPGs like someone

³ Text written by Capicua (2020b) and published in the Opinion Chronicles of *Visão Magazine* on 23 September 2020. Capicua has given her manuscript in Portuguese to be translated into English. For more details: <https://visao.sapo.pt/realidade-virtual/>.

who changes metro lines is already an integral part of everyday life. In fact, this distinction between real life and online life, identity and avatar, close relationships and long-distance relationships no longer makes sense to them because they can feel closer to those on the other side of the globe, but in permanent contact on WhatsApp; they can identify more with a nickname than with their baptismal name; and they can live the game more intensely than they can the daily school-home life. And, even if it seems perverse, all this has been accentuated in recent months, in this experience of being children and adolescents without school, relating to the world through the screen, when school was precisely the last redoubt of non-online sociability for many.

Can live music, sports in the stadium and tourism as we know it compete with virtual reality? Only for a short time. Not just for all the possibilities it can add to these 'old' experiences, but because not even sex seems to be able to compete with porn anymore, or even Netflix, in the generation that studies indicate has less interest in making love. For my part, I ask that, when they program me as an avatar, they add a tuned voice so I can sing some virtual *fados* and that they pay me more royalties than I receive from streaming.

3. Lockdown (and the Soothing Trance of Everyday Life)⁴

I've never been a marathon runner, but they say that in an endurance race, once you get past the stage where giving up seems inevitable and the despair of those who swear they won't last another minute hits you, there comes the part where the body moves mechanically, without effort, in a kind of trance. That's precisely the phase of confinement I'm in. If in January, faced with the prospect of two months of house arrest, I was stricken with the anguish of not knowing how to endure another season of isolation, at this moment it already feels like normality. The memory of another routine seems more and more distant, and the days go by without expectations of change, in a kind of comfortable torpor. It is the kind of sleepiness felt by someone who has slept too much.

Not that I'm depressed or discouraged. I would say that I am resigned. I feel that the permanent expectation and anticipation of freedom worsen claustrophobia because they bring the false hope of a release that, given the context, will never be total. It is conditional freedom, with an uncertain date, and its prospect is disquieting because of its insufficiency. I think my

⁴ Text written by Capicua (2021a) and published in the Opinion Chronicles of *Visão Magazine* on 10 March 2021. Capicua has provided her manuscript in Portuguese to be translated into English. For more details, see <https://visao.sapo.pt/confinamento-e-o-apaziguador-transe-do-quotidiano/>.

subconscious has chosen the habit. The wonder of routine is that it normalizes and tames almost everything. I would say that it is the great key to our infinite power of adaptation. And, at this moment, it is more comfortable to know that I can count on it, anchoring me in the small daily rituals, than to gasp for the horizon in a historical moment marked by a total lack of linearity.

In this family of three, we are already going into our fourth birthday in confinement. In two years of life, my baby has spent half of it in the pandemic, living in a very restricted circle of social contacts – lucky to have his parents very present, but without the opportunity to go from lap to lap at a party, or to play with our friends' children, or even to go to the playground in the square (because it has been closed for months). What reassures me is that, apart from the playground part, which is too hard to explain and remains a great object of desire, the rest is his normality and the backyard and grandparents do the rounds of the world and the crowds.

I am seriously worried about friends and colleagues who work in the cultural sector. Having no work, no prospects, is very hard, and for those who are alone or have no children at home, it's even harder to stay afloat. Children, apart from giving you a lot to do, leaving you little time to think about reality, give you a lot to smile about and feel sorry for, which helps you keep your focus on the small joys and less on the big misfortunes. Support is scarce and the money announced is, once again, for new projects, as if alms always came in exchange for the trick. When the pandemic took away our opportunity to work and our projects were interrupted, we were left full of albums to launch and present, theatre plays and shows to premiere, exhibitions to open, books to sell. Financing new cultural projects is not compensation or help in crunch time. They can't demand anything new without compensating us for the year (not) gone by, the present suspended and the future not realized.

This week, on my way to the supermarket, I passed the door of a vaccination centre and in that second, as the car crossed the building, I caught a glimpse of an old lady entering, bent over, leaning on a woman's arm. I seemed to see the future in those white hairs. It comforted me to live in a society that protects the elderly first and I felt I was facing the light at the end of the tunnel. But then, reading the news and seeing the way the big pharmaceutical companies are dribbling around the EU, drooling over the delivery of the vaccines that we co-financed and that are already paid for, I felt that it was prudent to curb expectations and that the best thing is to keep the focus on the small routine tasks and feed the soothing trance of everyday life. (You may even think that this is conformism – and maybe it is – but for me, these days, it is a survival strategy).

4. Some Reflections about Being a Musician in Pandemic Times (a small testimony)⁵

And at forty-something days of quarantine, I broke. It was not even because of the cloistered days weighing me down. Nor the fact that the quarantine turned into a *cinquentine*. Not even because of the lack of social life. It was due to the perspective that the return to normality was not going to be easy. Because normality now is unviable and will only be until there is a vaccine. And, of course, without a vaccine to give us back the crowds, we musicians won't get any jobs. The prospect of cancelling the agenda came at a thankless time for everyone and especially for me. It happened in full restart of the annual activity of the musicians (because January and February are always months of few concerts) and just at the beginning of the new album's touring, which I managed to finish at the cost of a lot of blood, sweat and tears (during pregnancy and postpartum).

Despite the bucket of cold water, everyone realized the importance of avoiding crowds and, even before the official recommendations, all concerts were promptly cancelled. I think we hoped that the timely quarantine that would rob us the early spring, would instead guarantee us the summer (the peak time for work, where we gathered the sustenance for winter, like ants). Now, in full quarantine, and already with the spring compromised, we realized that we would not have work in summer and that, only at a great cost, some events would come up in the rest of the year, but always without certainty. It is just that the prospect of a new outbreak in winter compromises the glimpse over autumn and I am afraid that it is only next year that things may come back to be good for those who, like me, make their living up on the stage. The phrase that has been repeated somewhere is true: the culture workers were the first to be out of work because of the pandemic and will be among the last to return to be fully active again. They are also among the most precarious. A whole industry of self-employed and almost always seasonal workers, who are very committed and skilled but forgotten behind the scenes.

To give you an idea, for me to take to the stage, there is a 14-people team in action (between musicians and technicians). This is in addition to the people who work at the agency that markets the concerts, those who work in the company that sets the stage and installs the sound system, and the production programming and promotion staff... an army of workers who do everything possible to make a spectacle at the appointed time, with all the necessary

⁵ Text written by Capicua (2020a) and published in *Pandemic Notebooks from the University of Porto Sociology Institute* – specifically in the fifth volume, titled *In Suspense. Reflections on Artistic, Cultural, and Creative Work in the COVID-19 Era* – in November 2020. Capicua provided her Portuguese manuscript to be translated into English. For more details, see https://catalogo.up.pt/exlibris/apache_media.pdf.

conditions for the magic to happen and for the public to be satisfied. All these people have been out of work and all these people have families, pay mortgages, need to go to the supermarket, receive electricity bills, exist as good citizens, who pay (a lot of) taxes and social security every month (in exaggeration), mostly as ‘green-receipt’ workers, a condition that does not give you any right to any kind of protection in times of scarcity.

I know that the state has provided some symbolic aid through social security, but in addition of being very little, it does not cover the immense number of workers in the industry. Institutions such as Gulbenkian and the Lisbon City Council promised support, but only for some. That GDA (Artists Rights Management) and SPA (Portuguese Society of Authors) tried to support artists and authors, but many teams were left out. And the small impacts of this poor support, for so much time without work, resulted in dramatic situations for many families. It is necessary to think how much of this critical mass will remain in the end, how many of these skilled workers and with years of experience we will lose to other professions during these long months, and how many artists will simply give up. One might wonder what price the country will pay for the incalculable loss of talent, knowledge and professionalism in the cultural sector and how many years it will take to recover.

This is apart from the financial and political incapacity of the Minister of Culture, which shamefully put us through advances and setbacks, late afternoon drinks and quasi-TV programs in a pyramid scheme, which meant that the financial aid that was initially provided was, in the first instance, used for calling for tenders and for proposals for new creations. It was almost as if, before a beggar begging in the street, a trick or a small performance was initially demanded in return. It was almost as if, even in our hour of despair, we were only worthy of support providing inventiveness and creative ability ... And the industry worked well. Soon came the attempts to maintain relevance online, through some shows on social networks. That, at first, was stimulated by the good intention of encouraging people to stay home and provide company for those who were confined, but quickly this became commonplace, contributing even more to trivialize artists’ own artistic work – especially in music.

People are not used to paying to listen to records since the advent of online piracy. Musicians have had their performances and incomes reduced to live shows and copyright. And suddenly, in two months of quarantine, concerts were offered in the comfort of one’s own home, free of charge. Of course, a minority of famous artists did this in partnership with sponsoring brands, and a minority of diligent musicians did it through a crowd-funding scheme, with the public contributing donations or even buying electronic tickets, but most of them contributed only to the trivialization and exhaustion of the format and consumption of live music.

There were also those who sought other alternatives once the discomfort began and shows with limited capacity and complying with the safety standards imposed by the DGS (General Directorate of Health) began to be authorized. There were drive-in concerts, in which the immersive experience of the usual concerts was replaced by the confinement of the car and listening to the music through the radio. Or even concerts in trucks, in itinerant stage mode, in transit through the street of the localities to avoid gatherings, but obviously also preventing the normal accompaniment of a show. We must not forget, too, a derisory minority of performances in rooms without an audience, but with all the technical conditions, broadcast by the internet or the television.

The more conservative ones confined themselves to the possibility of shows with limited capacity, but despite the need to return to work, very few musicians returned to the stage for two essential reasons. First, the limited capacity makes many productions unfeasible and very few musicians and promoters can afford to risk losing money in a difficult year like this one. And second, the municipalities have shown a great deal of retraction, fearing that they will be pioneers in the return to normality, in a context in which public opinion itself seems to welcome the climate of security restriction in cultural programming. This is especially true after the outbreak that attacked Greater Lisbon after the discomfort, exposing poverty, the lack of working conditions, territorial segregation, housing concentration and the saturation of public transport in the outskirts of the capital. The outbreak told us more about the (sub)development of the country than about the pandemic, but (ironically) it reinforced a latent discourse that we need muscle measures to contain this problem. Instead of discussing the living conditions of these fringes of the population, the fingers were quickly pointed at the supposedly unconscious young people, with their need for leisure.

It seems to be acceptable to risk your own life to go to work at the assembly line, at the construction site or even on the bus, but there is a call for a curfew that prevents the use of free time (there it is) while free. Bans and postponements of shows are becoming more and more popular, even with limited capacity, assured social detachment and often outdoor locations, as if it were a sin to want to absorb culture at a time like this. Or even as if the virus just attacks the idlers. Without realizing it, the more we prohibit leisure in controlled spaces and comply with the DGS guidelines, the more we encourage informal parties and gatherings, in domestic settings or places with few security conditions. Without realizing that, at such a delicate moment in our economy, boycotting culture – which is already quite moribund – or demonizing it, or reinforcing the idea that is superfluous and avoidable, is killing a sector that creates jobs, attracts tourists and maintains our mental health. The mob of social networks, the tone of television journalists, the mouths in cafés support

prohibition, call for tight control, protest events organized under all conditions, and support the authoritarian and populist attitudes of mayors' tyrannical ties.

In short, we have a pandemic crisis with no end date. We have a Ministry of Culture that is incapable (politically and technically) and has no budget to deal with the damage caused to this sector. And we have a great deal of work to do, at the door of the Ministry of Labour and Social Security, to demand that the status of the cultural worker – precarious, seasonal and intermittent – should be, as it is in France, more dignified and suited to the needs of a kind of class protection. I know that there are still those who think culture is a smaller sector, and that art is not quite essential. There are many who accuse artists of pity and parasitism, those who think it is a hobby and not a profession. Bashfulness and technocracy, normally aligned with undemocratic ideologies, are not friends with world-sight or critical spirit – neither inspiration nor *corações ao alto* [hearts really high]. And it would be very interesting to see how many would survive two-month quarantine without music, movies or series, books and other art forms.

Still, I feel that this financial reliance on music is, in fact, very stupid at a time when income prospects are scarce. I often think that our greatest challenge, as a collective, beyond the realization of an intermittent worker status, would be to diversify our sources of income for the sake of justice (because there is much to gain from our music, while we offer it) and for the sake of survival. I love her too much to depend on her, as Carlos Paredes said, but I feel that she demands all the time and all the dedication – loving her too much not to live for her, as Sam the Kid said. What we are experiencing is, in fact, a watershed. In a short time, we have invented the label and the protocol. We rethought urban mobility and work organization; we transformed education, routines and consumption priorities. We have transformed the habits of socialization and leisure. We have replaced a lot of things we found irreplaceable, and in the process we have revalued a lot of things previously taken for granted: the touch, the hug, the dinner as a national institution, the ecstasy of a live concert, the joy of the popular parties that we will not have, the trips to work gazing out the bus window, the coffee with colleagues, even the beach, as well as its unlimited access.

5. When Art meets Critical Pedagogy

In her reflections, Capicua enunciates a series of topics that are key elements for us to understand the crisis caused by coronavirus, especially regarding the social and artistic field. As Atalan (2020) points out, only one-third of the social impacts are understood, not least because the virus has given visibility to a

series of social, economic, political and cultural imbalances that, prior to the pandemic, went unnoticed in the bustle of everyday experiences.

Cook et al. (2021) argue that the pandemic is not only a global health crisis, but a crisis in the labour market, especially in such a precarious one as the artistic and cultural one. Inequalities and uncertainties in relation to the future have become even more acute. In this sense, Howard et al. (2021) affirm that young people are one of the social groups most affected by the restrictions derived from the pandemic – that is, their forms of leisure were more affected. If before the pandemic, social networks were already a preference for establishing relationships and communicating, with each successive confinement this became even more evident. Authors such as Kennedy (2020) mention social networks, giving special prominence to TikTok, which, having become a symbol of juvenile culture, gave rise to a room culture because rooms became the main space of production and dissemination of content (Guerra et al., 2021).

Capicua is one of the most renowned hip-hop artists in Portugal; her songs have become anthems for the younger generations. Like so many other Portuguese artists, Capicua saw her career suspended with no prospect of shows or live performances. This is reinforced by the three texts that presented here. In the first, about virtual realities, Capicua says that the application of virtual reality will arise to replace several immersive experiences that have become inadvisable, among them the concerts. Thus, the virtualization of performances and live music has been pointed out as a possible path in the future, but we too have adopted a critical stance towards such an assertion, especially since the digital world has created a diversity of problems and obstacles, including the deepening of social inequalities. Not all musicians have the right spaces in their homes to record or livestream, and many of them also do not have the economic conditions to invest in state-of-the-art digital recording equipment (Pugh, 2021). Moreover, where would sound and light technicians be? Indeed, from the point of view of music-making and performances, the use of digital technologies had already been identified as problematic even before the pandemic exploded (Howard et al., 2021; Mulder, 2015).

Established and well-known bands have put up live streams, performing some of their most iconic tracks (Lehman, 2020). Yet while they had almost unlimited resources, independent or amateur artists were confined to their rooms or their small and improvised recording studios (Sobande, 2020). If in other countries such as the United States, these livestreams (in most cases) were paid, in Portugal the reality was quite different since most musicians did them for free (Miles, 2021) or, when they promoted fundraisers, the values obtained were derisory. It is true that the digital universe has developed rapidly to meet the needs of the populations, and of the musicians themselves (Strong &

Cannizzo, 2020), but almost everything that happens too fast brings with it problems – in this case, the most obvious of these relate to changes in social structures. When Capicua writes that the digital world allows us to enjoy a holiday on aphrodisiac beaches without leaving the comfort of our home, it makes us think that we are experiencing a dystopian reality, in the same way that Beck (1992) referred to something typical of Western societies.

At the same time, Capicua's texts – especially the second one – state that while new technologies and social networks were seen as a means of combating physical disconnection and isolation, in the concrete case of musicians, these networks and platforms came to be seen as a means of resistance, largely because the income decreased significantly. As Guerra et al. (2021) point out, although the Portuguese state has publicly supported workers in the cultural sector, few received any actual assistance. At the same time, there is even talk of a 'secondarization and devaluation of music and alternative artists (...) because they are understood and framed as entertainment' (Guerra et al., 2021: 189). This misalignment of state support and measures is highlighted by Capicua in her reflections, providing first-person testimony from an artist.

Building a bridge with the artistic and musical works of Capicua, where the awareness of the importance of these resistance processes was already seen, as well as the use of music or the word as a form of denunciation (Guerra, 2020b). Concepts such as resistance and resilience seem to have assumed touchstone status when talking about the pandemic. In fact, these concepts are often related to direct responses to the crises experienced by the artist and cultural sectors (Guerra, 2021) – that is, they are understood and described as the ability of artists to remain productive, as well as pertaining to the constant personal reinventions that are made to keep their careers active. Similarly, authors such as Comunian and England (2020) have asserted that the concept of resistance can be described as a buzzword that represents discredit towards the creative and artistic sector. Other authors (Guerra, 2021) argue that the concept of resistance has been replaced – or accompanied – by the concept of existence, in the sense that opposition to the institutionalized creative sector and the adoption of careers of do-it-yourself (DIY) become the only alternative for these artists.

This combination of careers, resistance processes and the digital are even more important when we think of self-employed workers or artists who, in turn, are more prone to the risks and uncertainty of the artistic sector. What is certain is that these configurations originate from telescopic identities (Comunian & England, 2020) that must be analysed in the light of multiple social, political, cultural and geographical contexts (Bennett & Guerra, 2018), in which they develop. It is in this scope that the artists anticipate their work, in fact, it is in this design that the artists also substantiate their careers (McRobbie, 2016),

hence DIY becomes an important form of resistance (Bennett, 2018; Bennett & Guerra, 2018; Guerra, 2020b, 2021). The truth is that Capicua's release of an EP during confinement was a form of resistance. In addition to this EP, she also released five songs during the third wave of the pandemic. As she says, 'To continue making music is an act of resistance and, at a time when the stages are closed, I thought that releasing a live EP would be the best way to celebrate them.'

Capicua's album *Madrepérola* was dedicated to the portrait of motherhood and the processes of artistic creation. The album features 13 songs, and tracks such that perfectly portray music as a form of resistance. Let us focus briefly on 'Gaudí'. After listening to the song, it is immediately the establishment of a relationship between it and rap as pedagogy (Guerra, 2020) because it addresses issues such as sexism and the role of women in society. These topics are paradigmatic, not least because women were one of the groups most affected by the pandemic, both in terms of income and in increase in unpaid working hours for tasks such as domestic work and home-schooling, for example (Guerra et al., 2021). In the song's lyrics and music video, its resistance processes are visible through the image of a militant rapper, emotionally and politically involved, as it emphasizes issues such as the female body. In fact, the representations take the form of resistance to all the norms that are imposed on women; in their essence, they also end up conditioning their entry into the world of hip-hop. We are facing the resistance of a rapper, a woman, who – contrary to all expectations – decided to release an album during a pandemic.

In a complementary way to this act of resistance, and personal and artistic affirmation, in digital media Capicua found a vehicle to give life to her album, in the sense that it outlined the traditional means of production and dissemination of artistic content. Paradoxically, Capicua sought to find stability in something those new technologies had failed to reproduce: a 'corporeal' community experience of live music and a process of artistic co-creation (Harrison, 2019).

Finally, we need to stress one last aspect in relation to mental health. In the third text, Capicua highlights that she broke due to the uncertainty of the future. The prospect of not knowing when it would be possible to return to normality affected her mental health and wellbeing. This is another of the central issues in Capicua's reflections and, of course, in our understanding of the impacts of confinement on artists. In a study we conducted between Portugal, Australia and the United Kingdom (Howard et al., 2021), we sought to understand what the impacts of the pandemic on artists had been in terms of wellbeing and mental health. But what do we mean by wellbeing? According to Newton and Ponting (2013) and White (2015), (relative) wellbeing captures and represents

a sense of having what we need to live and refers to the living circumstances of everyone – what they feel and the ways they function.

It is true that a substantial part of the interviews conducted in all three countries demonstrated that, for many, isolation had positive effects on music-making processes, fostering greater artistic productivity and enabling immersion in the processes of recording new songs. In addition, participants stated that the technologies helped in co-creation, and that time alone allowed them to invest in instrument learning processes and learning about the business side of music. However, we cannot fail to mention that they came from an imposition. In a way, so much free time forced these artists to look for alternatives to spend their days and, of course, to look for new possibilities to reinvent themselves. In fact, the Portuguese music industry requires artists to be multipurpose in the sense that is almost impossible to have a stable income as an artist, thus we can hardly find an artist who dedicates their time solely to the production and creation of music or art. Often, they are also designers, managers, roadies, producers and technicians (Guerra, 2021).

By mentioning some positive and other negative aspects, we consider that we are dealing with forms of understanding about relational wellbeing. Moreover, if we focus on the texts of Capicua, we can identify some axes referring to this type of relational wellbeing: (1) identity and a purpose – continue to create and produce music to, in the future, ensure a place in the return of physical concerts; (2) social connection – maintaining a connection with other musicians, but also with audiences; (3) artistic creation during isolation – providing, to a certain extent, a focus and a routine; (4) allowing working with affective fields – in the case of Capicua, motherhood, the perception of the city and territories, and feminism, present in the album *Madrepérola*; and (5) continuing to produce and record during the pandemic and isolation – which became a means of communication and expression.

We can safely say that the COVID-19 pandemic has deeply affected artists, as well as influencing young artists to reflect on their futures and on the value that creativity, artistic creation and performance have in their lives and careers. As Capicua says, COVID-19 has demonstrated that there are other ways of living and experiencing social life and has also highlighted new modes of involvement and consumption of music.

6. An Appendix

In most of his works, Bourdieu (1993) states that theoretical research is blind and that research without empirics is empty. This assertion fully justifies our effort with the elaboration of this article, since we sought to establish a link

between the texts of Capicua (empiricism) and our research and considerations (theory). Our objective was not based on the construction of a general discourse about the impacts of the pandemic in the artistic sector, but rather aimed to deepen knowledge about the pandemic and about the artistic and musical sector through the link between theory and empirical experience. Starting from the texts written by Capicua, we sought to build a general panorama of perceptions and actions from the delimitation of a set of empirical cases. Moreover, by presenting this article within a logic of commentary, we are also counteracting the typologies of research, and presentation and discussion of traditional data. By enabling the artist to speak in the first person, we are opening the scope of the interpretation field. We are therefore promoting and instigating new forms of discussion and debate about a phenomenon that affects us, as a society, in a systematic and profound way: COVID-19. It is also important to highlight the existence of a logic of reciprocity between researcher and object of study – something that, in our perspective, should be emphasized in the future of research in the social sciences.

Shortly, one of our goals when we gave voice to Capicua was to get out of the academic field and have, at first hand, an approach that tells us about the problems that affect part of the country. We recognise that Capicua has cultural and subcultural capitals that other actors do not have, but nevertheless, we think that it is a pertinent voice to understand the problems that affected Portuguese artists during the pandemic. This is one of the purposes of the critical pedagogy we carried out: to give voice to people who allow us to see what for us is not always visible. Instead of creating abstract theoretical approaches talking about the trajectories of artists during the pandemic, with the classic references to certain authors and the defence of an interdisciplinary vision, these raw voices allow us to trigger a critical reflexivity in our works, reinvigorating them. It is time to integrate these perspectives without filters in our research. The work is more complex, yes, we must relinquish control, which can be daunting, but it is discovery by serendipity, as Merton advocated. It is a very hard approach, but a rich one. It puts us in touch with the social reality in the flesh, which we are sometimes so far away from, and in the end makes us say, like Wittengstein (2010: 135): “How hard I find it to see what is right in front of my eyes!”. Similarly, it is a way of also advancing the empowerment of actors who find themselves on the margins of society. Musical genres such as punk or hip-hop, applied through a critical pedagogy, constitute spaces of freedom devoid of hierarchical forms of power and serve to empower actors, whether they are more or less young or more or less underprivileged (Santos & Guerra, 2017; Parmar *et al.*, 2014; Cordova, 2016).

A critical pedagogy based on music, therefore, allows one to apply multiple forms of resistance that contribute to the strengthening of a counter-hegemonic

voice. These voices, whether punk or hip-hop, with their positions of non-conformism, the ethos and networks of support that they possess, build a window that allows us to look at what is coming, but which we do not always manage to see clearly and which makes us almost always arrive late. In the same way, betting on this politically intervening music, the actors can look at punk or hip-hop as spaces of freedom, safe havens, that maintain an ethos and ideas of freedom and equality in a world in deep change (Santos & Guerra, 2017).

Acknowledgements

We gratefully acknowledge the valuable contribution of Susan Jarvis and Michael Fix in copyediting and proofreading this article. This article was supported by FCT – Foundation for Science and Technology within the scope of UIDB/00727/2020.

References

- Atalan A. (2020). Is the lockdown important to prevent the COVID-19 pandemic? Effects on psychology, environment and economy-perspective. *Annals of Medicine and Surgery*, 56: 38-42.
- Beck U. (1992). *Risk society*. London: Sage.
- Bennett A. (2018). Conceptualising the relationship between youth, music and DIY careers: A critical overview. *Cultural Sociology*, 12(2): 140-155.
- Bennett A. and Guerra P. (2018). *DIY cultures and underground music scenes*. London: Routledge.
- Bourdieu P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu P.; Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris: Editions du Seuil.
- Capicua (2020a). Algumas reflexões sobre isto de ser músico em tempo de pandemia (pequeno testemunho). In: Leão T., editor, *Cadernos da Pandemia do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto* (pp. 80-82). Porto: Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.
- Capicua (2020b). Realidade virtual. *Visão*. Available at: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2020-09-23-realidade-virtual>.
- Capicua (2021a). Confinamento (e o apaziguador transe do quotidiano). *Visão*. Available at: <https://visao.sapo.pt/opiniao/cronicas/2021-03-10-confinamento-e-o-apaziguador-transe-do-quotidiano>.
- Comunian R. and England L. (2020). Creative and cultural work without filters: COVID-19 and exposed precarity in the creative economy. *Cultural Trends*, 29(2): 112-128.

- Cook J., Threadgold S., Farrugia D. and Coffrey D. (2021). Youth, precarious work and the Pandemic. *YOUNG*, 29(4): 331-348.
- Cordova R. (2016). *DIY Punk as Education: From Mis-education to Educative Healing*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Duncombe S., editor (2002). *Cultural Resistance Reader*. New York: Verso.
- Freire P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Giroux H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder: Paradigm.
- Guerra P. (2015). *Capicua e Bourdieu: Entre o rap e a Sociologia*. Projeto Pedagógico da Unidade Curricular Correntes Atuais da Sociologia I. Porto: Universidade do Porto.
- Guerra P. (2020a). Cidade, pedagogia e rap. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 22(2): 431-453.
- Guerra P. (2020b). The song is still a ‘weapon’: The Portuguese identity in times of crisis. *YOUNG*, 28(1): 14-31.
- Guerra P. (2021). So close yet so far: DIY cultures in Portugal and Brazil. *Cultural Trends*, 30(2): 122-138.
- Guerra P. and Sousa S. (2021). Ultimate bias. Memorabilia, K-pop and fandom identities. *Cidades, Comunidades e Territórios*. Special issue, October. DOI: 10.15847/cct.23948.
- Guerra P., Oliveira A. and Sousa S. (2021). Um Requiem pelas músicas que perdemos. *O Público e o Privado*, 38: 171-198.
- Guerra P. and Zanko P. (2019). Educational contexts of cultural resistance in Poland and Portugal. An introduction to research. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(3): 155-172.
- Harrison, A. (2019). The Lazarus effect: How the music industry saved itself. *New Statesman*, January. Available at: <https://www.newstatesman.com/2019/01/is-the-music-industry-dead>.
- Howard F., Bennett A., Green B., Guerra P., Sousa S. and Sofija E. (2021). ‘It’s turned me from a professional to a “bedroom DJ” once again’: COVID-19 and new forms of inequality for young music-makers. *YOUNG*, 29(4): 417-432.
- Judt T. (2010). *Ill Fares the Land*. London: Penguin Press.
- Kennedy M. (2020). “If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it’s that teenage girls rule the internet right now”: TikTok celebrity, girls and the coronavirus crisis. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6): 1069-1076.
- Lehman E.T. (2020). “Washing hands, reaching out”: Popular music, digital leisure and touch during the COVID-19 pandemic. *Leisure Sciences*, 43(1-2): 273-279.
- McRobbie A. (2016). *Be creative: Making a living in the new culture industries*. Chichester: Wiley.
- Miles R. (2021). The show must go online. Available at: <https://robmyles.co.uk/theshowmustgoonline>.
- Mouffe C. (2000). *The Democratic Paradox*. London-New York: Verso Books.
- Mulder J. (2015). Live sound and the disappearing digital. In: Cresswell A.J. and Bennett R.J., editors, *The digital evolution of live music*. London: Elsevier.

- Newton J. and Ponting C. (2013). Eliciting young people's views on wellbeing through contemporary science debates in Wales. *Child Indicators Research*, 6(1): 71-95.
- O'Neill S.A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educator's Association*, 56(2): 18-22.
- Parmar P. et al, editors (2014). *Rebel Music: Resistance through Hip Hop and Punk*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Pugh A.J. (2021). What does job insecurity do? Talking to, and learning from, Arne Kalleberg's precarious lives: Job insecurity and well-being in rich democracies. *Contemporary Sociology*, 50(2): 101-104.
- Ragin C. (2004). *Constructing social research*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Rancière J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London: A&C Black.
- Santos T.T. and Guerra P. (2017). From Punk Ethics to the Pedagogy of the Bad Kids: Core values and Social Liberation. In: Smith G.D., Dines M. and Parkinson T., editors, *Punk Pedagogies: Music, culture and learning*. London: Routledge.
- Silva A., Guerra P. and Santos H. (2018). When art meets crisis: The Portuguese story and beyond. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86: 27-43.
- Sobande F. (2020). "We're all in this together": Commodified notions of connection, care and community in brand responses to COVID-19. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6): 1033-1037.
- Strong C. and Cannizzo F. (2020). *Understanding challenges to the Victorian music industry during COVID-19*. Melbourne: RMIT University.
- White, S. (2015). Relational wellbeing: A theoretical and operational approach. *Bath Papers in International Development and Wellbeing*, 43: 1-31.

Il diritto all'istruzione tra scuola e comunità: un progetto laboratoriale di prevenzione alla dispersione scolastica

The right to education by school and community: A laboratorial project to prevent early school leaving

*Franco Passalacqua**

Riassunto

Il presente contributo si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione di un'azione progettuale realizzata congiuntamente da enti pubblici e privati nell'area nord di Milano e volta a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica di studenti di Scuola Secondaria di I grado. Tale azione, denominata SpazioArteeducazione, si configura in un servizio educativo che ha visto coinvolti 70 studenti di età compresa tra gli 11 e i 14 anni in attività artistiche e laboratoriali in un contesto esterno alla scuola. Obiettivo del lavoro è di individuare gli elementi di efficacia e gli aspetti di maggiore criticità relativamente a tre aree del servizio: a) il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie; b) il rapporto tra le metodologie laboratoriali e gli obiettivi progettuali; c) il coordinamento pedagogico dell'intervento. Il presente studio, di matrice qualitativa, ha previsto l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata che ha coinvolto le diverse figure partecipanti all'azione progettuale con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica del processo educativo messo in atto. I dati sono stati raccolti tra Marzo 2020 e Ottobre 2021 tramite interviste e focus group condotti a insegnanti, educatori, coordinatori del servizio, dirigenti, studenti e genitori, su cui è stata successivamente condotta un'analisi di tipo tematico. I risultati mostrano un elevato grado di coerenza tra gli obiettivi e le metodologie didattiche adottate e la necessità di elaborare azioni di miglioramento relativamente alle modalità di collaborazione con i genitori, al ruolo degli studenti nei processi decisionali e alla supervisione pedagogica dell'equipe di educatori e insegnanti.

Parole chiave: dispersione scolastica, didattica laboratoriale, patti educativi di comunità, student voice, valutazione partecipata.

Abstract

This contribution intends to put forth the results of the evaluation process of a

* Ricercatore, Università degli Studi di Milano-Bicocca. R-mail: franco.passalacqua@unimib.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13568

early school leaving among lower secondary school students in the north area of the north side of Milan. The focus of the work is on the pedagogical and didactic elements of effectiveness as well as critical aspects of three main areas of the intervention: a) the engagement of students and their parents; b) the relationship between the laboratorial methods and the goal of re-engaging students with learning; c) the pedagogical supervision of the intervention. In order to elaborate a multi-faceted view of the intervention, the qualitative study was designed as a participatory evaluation process that involved different subjects. Data was collected from March 2020 and October 2021 by way of semi-structured interviews and focus group with teachers, educators, coordinators, school managers, students and parents. Thematic analysis of the collected data was then conducted. Results indicate a strong coherence between the goals of the intervention and the didactic methods/methodologies adopted. They reveal the need for more engagement on the part of the students' parents, the need for a more significant role for students in the decision-making process and the need for the pedagogical supervision of teams of teachers and educators.

Keywords: early school leaving, laboratorial didactic, territorial educational pacts, student voice, participatory evaluation.

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 10/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di illustrare i risultati del processo di valutazione di un'azione progettuale realizzata congiuntamente da enti pubblici e privati e volta a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica di studenti di Scuola Secondaria di I grado. L'obiettivo del lavoro è duplice natura: da un lato, individuare gli elementi di efficacia e gli aspetti di maggiore criticità che caratterizzano l'azione progettuale dal punto di vista dei diversi soggetti partecipanti; dall'altro e in senso più esteso, contribuire ad estendere gli studi empirici relativi alla valutazione di interventi di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, ancora limitati a livello nazionale (Pandolfi, 2016; Batini & Bertolucci, 2016; Lotti & Pedani, 2016).

Da più parti (Baldacci, 2019; MIUR, 2021b) sono stati evidenziati i persistenti limiti della scuola italiana e dell'intero sistema di istruzione nel garantire il pieno esercizio del diritto all'istruzione, sia per il perdurante impatto dei tassi di abbandono scolastico nei primi anni della Scuola Secondaria di II grado

(MIUR, 2021a), sia per la presenza di forti diseguaglianze nella scelta dei percorsi scolastici (Benvenuto, 2011) e nell'accesso alle università da parte degli studenti con cittadinanza non italiana (MIUR, 2021b; Contini e Azzolini, 2016) o provenienti da situazioni di svantaggio educativo e socio-culturale (Ballarino & Checchi, 2006). È questo fattore di mancata equità sociale a cui l'alleanza tra scuola e territorio rivolge primariamente la propria attenzione e i finanziamenti pubblici e privati si rivolgono con maggiore capillarità (Pandolfi, 2016). Ed è per questa ragione che la valutazione di un'azione sinergica tra scuola, istituzioni pubbliche e terzo settore privato costituisce una stimolante occasione di riflessione sulle modalità progettuali e sulle *policy* riguardanti la cosiddetta "alleanza tra scuola e territorio" (Martini & Trivellato, 2011), oggi resa ancor più rilevante dall'acceso dibattito intorno ai patti educativi territoriali (Grazioli, 2021).

2. L'esercizio del diritto all'istruzione in Italia: il ruolo delle variabili socio-culturali e le persistenti diseguaglianze

Gli studi più recenti sulle transizioni fra ordini scolastici, con particolare riferimento al passaggio tra Scuola Secondaria di I e II grado, mettono in rilievo come le variabili che influenzano le scelte dei percorsi di istruzione superiore – e che ne condizionano la qualità – siano prevalentemente determinate da fattori di natura socio-economica e culturale e non già delle capacità e dagli interessi mostrati dagli studenti e dalle studentesse nel percorso scolastico (Zecca, Passalacqua, Ribis, 2020). Sono numerosi le ricerche nazionali (Mocetti, 2007; Checchi, 2010; Azzolini e Barone, 2013; Romito, 2014) e internazionali (Beach and Sernhede, 2011) che mostrano la tendenza degli studenti e delle studentesse delle famiglie appartenenti a categorie sociali svantaggiate dal punto di vista educativo ed economico (ceti popolari, famiglie di origine straniera) a preferire percorsi di istruzione secondaria di tipo tecnico e professionale, rispetto ai compagni e alle compagne con i medesimi risultati scolastici ma appartenenti ai ceti medi o alti di famiglie di origine italiana. I risultati di tali ricerche evidenziano, più nello specifico, che «un più alto livello di scolarità dei genitori è associato ad una maggiore probabilità di scegliere i licei e una minore probabilità di scegliere gli istituti professionali e gli istituti tecnici» (Mocetti, 2007, p. 14). La scelta orientativa verso i licei è prevalentemente influenzata dal grado di istruzione dei genitori (Checchi, 2010) e per tale motivo diversi studiosi sottolineano che il «destino scolastico futuro degli alunni viene progressivamente segnato dalle origini sociali» (Checchi, 2008, p. 5).

In continuità con tali risultati, i diversi indicatori impiegati per rilevare il fenomeno della dispersione scolastica evidenziano l'incidenza statistica del

background migratorio (di prima o seconda generazione) e pongono la situazione italiana in linea con i dati a livello internazionale (Heath and Brinbaum, 2007; Heath et al., 2008). L'indagine MIUR sugli studenti con cittadinanza non italiana (2021a) mostra, da questo punto di vista, condizioni di profonda disuguaglianza fra studenti con origine familiare differente, sia se si considera l'indicatore relativo al ritardo nella frequenza scolastica (l'29,9% nell'anno scolastico 2019/2020 contro il 8,9% di quelli con cittadinanza italiana; il massimo divario si riscontra nella Secondaria di II grado, dove le percentuali erano rispettivamente 56,2% e 18,8%), sia relativamente all'indicatore ELET (nel 2020 si attesta al 35,4% per quanto riguarda studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, a fronte di una media nazionale del 13,1%).

Se si allarga la prospettiva ai tassi di dispersione scolastica nel contesto europeo, non si può non rilevare il forte ritardo del nostro Paese nel garantire l'esercizio all'istruzione a tutte le studentesse e tutti gli studenti. L'indagine Eurostat più aggiornata (2021a), infatti, mostra che il dato italiano relativo all'indicatore ELET è tra i più elevati dei 27 dell'Unione Europea: 13,1% contro 9,9% della media comunitaria. Anche i dati dell'ultima rilevazione OECD (2021) certificano la forte criticità della situazione italiana: l'indicatore relativo alla quota di popolazione tra i 24 e 35 anni che ha conseguito la licenza di Scuola Secondaria di I grado come livello massimo di istruzione si attesta al 24%, mentre la media OECD è del 15%. A confronto con altri Paesi partecipanti all'indagine, tale percentuale è, di nuovo, tra le più elevate (hanno valori più alti del nostro, ad esempio, il Portogallo con il 25% e la Spagna con il 30%). Infine, i dati del Rapporto "Education at Glance" (OECD, 2021) rimarcano come l'Italia presenti uno dei tassi europei più bassi relativamente alla mobilità educativa: solo l'8% dei giovani tra i 25 e i 34 anni con genitori privi di un diploma secondario superiore riesce a concludere il percorso universitario e a ottenere la laurea (la media OCSE è del 22%); tale percentuale aumenta notevolmente, fino a raggiungere il 32%, se si considerano i giovani con genitori che hanno ottenuto un diploma di Scuola Secondaria di II grado e arriva addirittura al 65% tra i giovani con genitori in possesso di una laurea. È lo stesso MIUR a parlare, in una recente relazione sulla dispersione scolastica, di «dati allarmanti» e di «lotteria della natura» (MIUR, 2018, p. 16).

3. Dall'alleanza tra scuola e territorio ai patti educativi di comunità: un modo per superare i limiti degli interventi di prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica?

L'azione progettuale oggetto di studio nel presente lavoro mira a contrastare le disuguaglianze appena citate muovendo dall'idea che tale responsabilità non

possa essere delegata unicamente alla scuola, ma piuttosto sia da attribuire all'intero sistema di istruzione locale, e, più nello specifico, ai diversi attori istituzionali e del privato sociale che svolgono un ruolo educativo e didattico all'interno della comunità. Le condizioni di esercizio del diritto all'istruzione, quindi, sono considerate in questa sede da una prospettiva dichiaratamente sistemica che concepisce la dispersione scolastica come un fenomeno di carattere multidimensionale (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel, 2011; Scales, 2015) in cui interagiscono tre tipologie di fattori: fattori endogeni alla scuola, fattori esogeni alla scuola, fattori personali e psicologici (Colombo, 2010).

Il tema dell'alleanza tra scuola e territorio, come accennato poco sopra, è di particolare rilevanza e attualità sia perché è individuato a livello comunitario come condizione di efficacia per le azioni di prevenzione alla dispersione scolastica (Commissione Europea, 2014), sia per la recente spinta normativa che il Ministero ha portato sui "Patti Educativi di Comunità". Il Piano Scuola 2020-2021, promosso in primo luogo per supportare il sistema scolastico a far fronte alle gravi difficoltà causate dalla pandemia di Covid-19, insiste fortemente sui principi di corresponsabilità educativa territoriale e sullo strumento dei Patti Educativi di Comunità come strategia prioritaria per garantire il diritto all'istruzione e il suo esercizio effettivo a tutti i cittadini.

Nelle pagine che seguono si cercherà di mettere a fuoco i nodi e le criticità che contraddistinguono la dimensione pedagogica e didattica di un'azione territoriale di prevenzione alla dispersione scolastica. Se si considera la nota tripartizione che le istituzioni comunitarie (Commissione europea, 2014) utilizzano per definire le misure volte a ridurre i tassi di dispersione scolastica (*prevention, intervention, compensation*), tale azione è associabile tanto alle misure di prevenzione («tese ad affrontare i problemi strutturali che possono causare l'abbandono precoce», p. 68), quanto a quelle di intervento (che hanno «l'obiettivo di combattere qualunque difficoltà degli studenti al suo manifestarsi, migliorando la qualità dell'istruzione e della formazione e offrendo un sostegno mirato», p. 68); al contrario, non è definibile nei termini di un'azione di compensazione poiché esse riguardano situazioni di rischio conclamato e di abbandono effettivo non presenti tra i partecipanti al progetto.

In questa sede si intende portare l'attenzione su tre fattori di efficacia riconosciuti dalle policies europee (Commissione Europea, 2014). Dal momento che tali fattori sono stati esplorati solo in maniera parziale dalla letteratura di riferimento e, ancor meno, mediante studi valutativi (Pandolfi, 2017), l'approfondimento che si intende fornire è di carattere esplorativo:

1. il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie nella condivisione degli obiettivi dell'azione progettuale e, in senso più generale, nella loro partecipazione ai processi decisionali dei programmi educativi in cui sono coinvolti (Commissione Europea, 2014; Lotti & Pedani, 2016);
2. la progettazione di interventi che orientano le scelte educative e didattiche primariamente alla rimotivazione degli studenti all'apprendimento (Commissione Europea, 2014);
3. il coordinamento pedagogico dell'azione relativo tanto agli strumenti di monitoraggio, quanto alla supervisione dell'equipe multi-professionale composta primariamente da educatori e insegnanti (Lotti & Pedani, 2016).

4. Contesto, fasi e domande della ricerca

La ricerca che si presenta in queste pagine è stata realizzata tra marzo 2020 e ottobre 2021 e forma parte di una convenzione siglata tra il Comune di Milano e il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università di Milano-Bicocca con l'obiettivo di sviluppare un modello di valutazione dei servizi e degli interventi promossi dall'Unità CODIS - Unità Interventi di Contrasto alla Dispersione Scolastica. In questa sede si presentano i risultati del processo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) di un intervento denominato “SpazioArteeducazione” e realizzato sinergicamente dai seguenti tre soggetti: il Comune di Milano attraverso l'Unità CODIS, che ha finanziato il progetto (tramite il contributo di una fondazione privata) e coordinato organizzativamente l'intervento; l'Istituto Comprensivo “Italo Calvino”, situato nell'area nord di Milano caratterizzata da forte multiculturalità (più del 30% di minori di origine straniera nel quartiere della scuola), che ha costituito un gruppo di lavoro interno formato da docenti incaricati di seguire il progetto, di rapportarsi con gli studenti coinvolti e con le famiglie e di facilitare le ricadute educative all'interno dei percorsi scolastici; una realtà del terzo settore sociale, la Cooperativa sociale Onlus “Tempo per l'Infanzia”, che ha progettato e coordinato l'intervento educativo con il proprio personale e ha lavorato direttamente con i ragazzi e le ragazze coinvolti all'interno di uno spazio situato nello stesso quartiere della scuola.

“SpazioArteeducazione” è un servizio gratuito e a bassa soglia rivolto a adolescenti e pre-adolescenti e che offre, in orario pomeridiano, laboratori in ambito artistico-espressivo (musica, danza, teatro, arti visive) e sostegno nelle attività scolastiche. La caratteristica principale della proposta educativa e didattica del servizio è costituita da un approccio didattico di tipo laboratoriale (Zecca, 2016), orientato in direzione della sperimentazione di linguaggi artistici e arti performative e, in senso più generale, ispirato dai principi della pedagogia

del desiderio (Alves, 2015). L'accesso al servizio è libero e non prevede un invio preventivo da parte delle scuole o di altre agenzie educative e nemmeno colloqui di ammissione.

Nel quadro della collaborazione con l'Istituto Comprensivo "Italo Calvino", la scuola promuove, senza alcun obbligo impositivo, la partecipazione di studenti che presentano fragilità scolastiche e sono ritenuti a potenziale rischio di dispersione. "SpazioArteeducazione" costituisce una linea di intervento di una più ampia progettualità educativa, denominata "DOORS-Porte aperte al desiderio", promossa e realizzata a livello nazionale da una rete di 28 partner, pubblici e privati che si propone di «aumentare le opportunità di accesso alla cultura e alla bellezza, al sostegno socio-affettivo e all'apprendimento di competenze cognitive e non, per minori (di età tra i 10 e i 14 anni) in situazione di vulnerabilità economica e socio-culturale» (Axé Italia, 2019). SpazioArteeducazione, più nello specifico, persegue una finalità generale di carattere preventivo nei confronti della dispersione scolastica mediante un'azione educativa rivolta a circa 70 adolescenti e preadolescenti, di cui la metà circa iscritti all'Istituto Comprensivo partner di progetto.

Il presente studio, di matrice qualitativa, ha previsto l'allestimento di un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) che, in continuità con l'approccio valutativo di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1989), ha coinvolto le diverse figure partecipanti al progetto con il proposito di restituire una valutazione multi-prospettica del processo educativo messo in atto e, posta la finalità dell'intervento di creare un presidio territoriale stabile e permanente, di fornire elementi valutativi empiricamente fondati che possano essere utilizzati in fase di riprogettazione.

Tab. 1 - Soggetti coinvolti nel servizio e partecipanti alla ricerca

Livello progettuale	Referenti	Partecipanti alla ricerca
Coordinamento generale dell'azione progettuale	Responsabile dell'Unità CODIS del Comune di Milano	Responsabile dell'Unità CODIS del Comune di Milano
Coordinamento pedagogico del servizio	Due Coordinatori del servizio interni alla Cooperativa	Entrambi i Coordinatori del servizio
Coordinamento interno all'Istituto Comprensivo	Dirigente scolastico e docenti della commissione "Dispersione Scolastica"	Dirigente scolastico e 11 insegnanti
Interventi educativi con gli studenti	Educatori della Cooperativa e del Comune; 70 studenti tra gli 11 e i 14 anni	4 educatori e 8 studenti

Come riportato nella Tab. 1, il processo valutativo ha previsto il coinvolgimento di tutte le figure partecipanti all'intervento. Gli studenti, tutti dell'IC

Calvino, sono stati selezionati, come anche i genitori, in base a un criterio di *purposive sampling* (Gentles *et al.*, 2015) e in funzione della loro partecipazione di tipo continuativo al progetto e della disponibilità a prendere parte allo studio. La ricerca, da questo punto di vista, si propone di seguire alcuni principi caratterizzanti il movimento Student Voice (Fielding, 2001; Gemma & Grion, 2015), anzitutto l'idea di attribuire agli studenti ruoli di rilievo e responsabilità nei processi di valutazione di interventi educativi e/o scolastici. Gli insegnanti coinvolti formano tutti parte della commissione "Dispersione scolastica" dell'Istituto Comprensivo; i 3 educatori sono stati selezionati sempre in base al criterio di *purposive sampling*. In conformità alla normativa vigente (GDPR n. 679/2016 e DLgs n. 196/2003), tutti i soggetti contattati sono stati preventivamente informati riguardo lo scopo e le modalità di raccolta dei dati e hanno accettato di partecipare allo studio esprimendo il loro consenso informato.

Tab. 2 - Fasi della ricerca

Fase	Azioni
Prima	Definizione degli obiettivi del processo valutativo con il Responsabile dell'Unità CODIS e del disegno di ricerca con i Coordinatori del servizio e con il dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo.
Seconda	Analisi della documentazione di progetto.
Terza	Osservazione partecipante nel servizio.
Quarta	Realizzazione interviste alle figure di coordinamento (Responsabile Unità CODIS; Coordinatrici del servizio; Dirigente scolastico).
Quinta	Realizzazione interviste con educatori, focus group con i docenti e interviste con gli studenti.
Sesta	Analisi dei dati.
Settima	Discussione dei risultati con i diversi soggetti coinvolti.
Ottava	Elaborazione del report di ricerca.

Lo studio, articolato nelle otto fasi illustrate nella Tab 2, è stato condotto con il proposito di rispondere a una triplice domanda di ricerca riguardante la valutazione complessiva dell'intervento educativo e due aspetti specifici del dispositivo educativo predisposto per prevenire il rischio di dispersione scolastica degli studenti partecipanti:

1. Quali sono i principali elementi di allineamento e quali quelli di differenziazione nelle valutazioni dell'intervento fornite dai diversi soggetti coinvolti?
2. In che modo i soggetti coinvolti caratterizzano i fattori che hanno portato ad un indebolimento del rapporto con la scuola degli studenti partecipanti all'intervento?
3. In che modo i soggetti coinvolti caratterizzano il coordinamento pedagogico dell'intervento?

5. Metodologia di raccolta e analisi dei dati

Per rispondere alle domande di ricerca sopracitate sono stati realizzati, tra aprile e settembre 2021, interviste semi-strutturate e focus group con i diversi soggetti coinvolti (focus group con insegnanti; interviste con genitori, educatori, Coordinatori di servizio, dirigente scolastico, responsabile Unità CODIS). Le tracce degli strumenti (interviste e focus group) sono state costruite con una medesima struttura in modo da poter ottenere dati comparabili. Le risposte alla prima domanda di ricerca sono state elaborate a partire dai dati raccolti in due sezioni della traccia dei due strumenti di raccolta dati che riguardano, rispettivamente gli obiettivi raggiunti e la valutazione delle metodologie educative adottate. Le risposte alla seconda domanda di ricerca fanno riferimento a dati raccolti nella prima sezione della traccia riguardante la descrizione dei fattori che hanno influenzato il rapporto tra studenti e scuola; le risposte alla terza domanda riguardano l'ultima sezione della traccia di interviste e focus group (a esclusione dell'intervista agli studenti che non prevedeva tale sezione), focalizzata sulla valutazione del coordinamento pedagogico del progetto e, più nello specifico, dei ruoli e responsabilità all'interno dell'équipe e delle pratiche di monitoraggio e documentazione.

Sui dati testuali raccolti è stata successivamente condotta un'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006; Pagani, 2020) con il proposito di restituire descrittivamente i significati e le rappresentazioni degli intervistati sulle questioni richieste. La griglia di temi non è stata definita o imposta a priori, ma induttivamente a partire dai dati raccolti. In continuità con Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in cinque fasi: 1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; 2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; 3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; 4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; 5) la definizione dei temi finali.

Il lavoro di analisi è stato condotto mediante l'utilizzo del software Nvivo 12 Plus che ha reso sistematica e confrontabile l'organizzazione e la codifica, rendendo così "trasparenti" le scelte analitiche adottate (Pagani, 2020).

6. I risultati della ricerca

I risultati dell'analisi dei dati sono riferibili a cinque ambiti principali: a) i fattori di indebolimento del rapporto tra studenti e scuola percepiti dai diversi soggetti; b) l'impatto formativo percepito; c) i fattori che hanno facilitato tale impatto; d) la valutazione del coordinamento organizzativo e pedagogico del

progetto; e) gli elementi di miglioramento del dispositivo formativo forniti dai diversi soggetti.

6.1 I fattori di indebolimento del rapporto tra studenti e scuola percepiti dai diversi soggetti

I risultati riguardanti il primo ambito fanno riferimento a temi che sono stati successivamente associati alle tre aree che in letteratura (Colombo, 2010) definiscono, in un'ottica multifattoriale, gli elementi che intrattengono un legame causale con il fenomeno della dispersione scolastica: fattori endogeni, fattori esogeni, fattori personali.

Per quanto concerne i fattori endogeni, i diversi soggetti intervistati convergono nell'identificare due temi principali: 1) la difficoltà nella personalizzazione e individualizzazione della proposta didattica; 2) la qualità delle relazioni tra pari. Il primo dei due temi è messo in luce da tutti i soggetti fuorché dagli studenti e si caratterizza, a sua volta, in due diversi ambiti.

In primo luogo, gli intervistati attribuiscono un'influenza importante alla presenza assai numerosa di studenti con bisogni educativi speciali in una medesima classe. Il secondo ambito riguarda la difficoltà della scuola nel prendere in carica gli studenti neo-arrivati, come messo in evidenza da una delle coordinatrici della Cooperativa: «È il sistema il primo produttore di dispersione scolastica quindi di questo dobbiamo renderci conto (...). L'abbiamo visto più e più volte accadere cioè quando una scuola non accoglie a gennaio, a febbraio un ragazzo, una ragazza appena arrivata nel nostro Paese significa dargli una sospensione, un vuoto relazionale, educativo di molti mesi».

Il secondo tema riferibile ai fattori endogeni riguarda il benessere relazionale all'interno della classe e della scuola e, più nello specifico, il rapporto tra pari. Sono gli studenti e i genitori a mettere in maggiore evidenza tale tema, mentre è presente nelle parole di insegnanti e educatori, ma con minore frequenza. Una studentessa (M.) evidenzia, a questo proposito, come le difficoltà nel rapporto con coetanei esterni al contesto classe abbiano influenzato negativamente la propria relazione con la scuola:

I primi due mesetti bene, poi verso ottobre ho litigato con vari ragazzini e che hanno cominciato diciamo a prendermi in giro. Nella classe comunque avevo delle amiche, tipo delle compagne di classe con cui andavo d'accordo, però fuori dalla classe non andavo d'accordo con nessuno, quindi sì in poche parole ero rimasta da sola. Dopo un po' io cominciavo ad avere ansia anche magari per andare davanti a scuola anche da sola diciamo.

Anche nell'intervista a uno dei genitori emerge il tema delle difficoltà relazionali del figlio (N) all'interno del gruppo classe: «N. non si incontra al di

fuori della scuola con i suoi compagni attuali. Lui, ha amici di altre scuole e amici anche più grandi. Quindi, che essendo stato bocciato un anno, con i compagni attuali non si trova».

Per quanto concerne i temi associabili ai fattori esogeni, occorre in primo luogo sottolineare che sono solo i docenti, gli educatori e le figure di coordinamento a metterli in rilievo, mentre il riferimento a tali fattori non è rilevabile nei dati delle interviste a studenti e genitori. Tra questi temi, quelli maggiormente significativi in termini di occorrenze riguardano l'origine straniera degli studenti e la condizione familiare, sia rispetto alla dimensione socio-economica sia relativamente al benessere psicologico garantito a ragazzi e ragazze. L'origine straniera, come accennato poco sopra, è riconosciuto come un elemento di rischio dispersione, soprattutto dove sono già presenti difficoltà di relazione tra scuola e famiglia. Un insegnante (6), a questo proposito, sottolinea come le difficoltà linguistiche e le barriere culturali con la famiglia di una ragazzina abbiano contribuito ad aggravare le numerose criticità presenti nel legame con la scuola, fino a giungere ad una vera e propria interruzione: «probabilmente non si era mai molto ben inserita nella classe, è sempre stata una ragazzina che si è tenuta un po' fuori da quelle che erano le logiche della classe, quindi c'era un problema anche di inserimento (...) e anche dal punto di vista proprio linguistico era più difficile proprio capirsi con la famiglia».

Infine, per quanto concerne i temi riportabili ai fattori personali si rileva nuovamente come siano tutti i soggetti coinvolti nelle interviste e nei focus group, ad eccezione degli studenti, a identificarli. Docenti ed educatori, in particolare, descrivono gli studenti a rischio di dispersione come ragazze e ragazzi con un «costrutto identitario di fallimento scolastico» (intervista Educatore 1) e con un basso senso di auto-efficacia.

6.2 *L'impatto percepito dell'intervento*

L'impatto percepito dai diversi soggetti partecipanti al processo valutativo si focalizza, in coerenza con la configurazione dello strumento adottato per la raccolta dati, sui benefici che l'intervento educativo ha generato negli studenti. I risultati dell'analisi mostrano una netta prevalenza di temi che sono associabili ad apprendimenti relativi alle competenze di carattere trasversale e, più nello specifico, a due delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio d'Europa, 2018): a) la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; b) la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale. Occorre rilevare che i genitori, tra tutti i soggetti coinvolti, sono coloro che attribuiscono il minor impatto all'intervento formativo, come si può evincere dal seguente stralcio di un'intervista: «È stato utile per le amicizie, ci andava tranquillamente, ma per la scuola no. I voti non sono cambiati granché».

I temi emergenti relativamente alla prima delle due competenze riguardano quattro aree: a) capacità relazionali e di lavorare in gruppo; b) desiderio di imparare; c) senso di auto-efficacia e gestione delle emozioni; d) consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento. I primi due sono riportati da tutti i soggetti, mentre gli ultimi due sono evidenziati soprattutto dagli studenti. Per quanto concerne la seconda competenza, gli apprendimenti dichiarati dai diversi soggetti compaiono in misura significativamente minore rispetto alla prima e riguardano la capacità di espressione personale tramite la musica e altre forme artistiche. Poco presenti e solo riferiti dagli studenti sono, infine, i temi collegabili ad apprendimenti riguardanti competenze di carattere disciplinare o a competenze chiave che conservano una matrice disciplinare, come nel caso della competenza-alfabetico funzionale (non vi sono elementi riferibili, invece, alla competenza matematica e alla competenza in scienze, tecnologie e ingegneria o alla competenza multi-linguistica). A questo proposito è però importante segnalare come l'apprendimento linguistico abbia costituito per diversi studenti neo-arrivati un percorso non solo di prima alfabetizzazione, ma soprattutto uno strumento assai rilevante per essere in grado costruire di relazioni, come sottolinea uno studente (7) intervistato: «Sono andato allo “Spazio” per fare i corsi di italiano, questo è quello che mi ha aiutato di più. Perché all'inizio non sapevo niente, la lingua, quindi questo posto mi ha aiutato a poter esprimermi di più e poter essere più sociale».

La tipologia degli apprendimenti appena evidenziati consente di individuare un rapporto di coerenza tra l'impatto formativo e gli obiettivi dell'intervento, limitatamente a come questi sono stati percepiti dai diversi soggetti coinvolti (Insegnante 10: «Sicuramente gli obiettivi che ci eravamo prefissati sono stati raggiunti, come diceva lui, a livello relazionale, a livello creativo, a livello emotivo, ma anche riguardo all'autostima, secondo me»).

6.3 Aspetti che hanno facilitato l'impatto formativo

Gli aspetti di maggiore efficacia dell'intervento formativo che risultano dalle considerazioni dei diversi soggetti coinvolti riguardano due temi principali: a) le metodologie artistiche e laboratoriali delle attività realizzate presso lo “Spazio Arteducazione”; b) la dimensione cooperativa di tali attività.

In particolare, gli elementi di tali metodologie a cui è stata attribuita maggiore efficacia rispetto agli obiettivi dell'intervento riguardano la loro dimensione cooperativa (riconosciuta da docenti, educatori e studenti anche nei termini di una costruzione di un senso di appartenenza a un gruppo spesso mancante ad alcuni ragazzi e ragazze), il forte impiego di attività di tipo manuale (sottolineato da docenti e genitori), la destrutturazione degli spazi di apprendimento (evidenziata soprattutto da docenti e educatori). A tali caratteristiche i

diversi soggetti intervistati riconoscono esplicitamente un ruolo determinante nell'aver favorito un notevole incremento nella motivazione all'apprendimento da parte dei ragazzi e delle ragazze partecipanti al progetto, tanto nelle attività laboratoriali presso "SpazioArteeducazione", quanto in quelle scolastiche.

Docenti, educatori e studenti sottolineano con vigore il valore della componente cooperativa delle attività realizzate in relazione alla progressiva costruzione di un senso di appartenenza al gruppo. Un insegnante (3), a questo proposito, mette in evidenza il legame diretto tra il riconoscimento degli studenti all'interno di un gruppo e la crescita della motivazione alla partecipazione scolastica:

(...) proprio sul sentirsi parte di un gruppo che secondo me comunque è chiave del contrasto alla dispersione è farli venire a scuola volentieri e creare per loro un ambiente di lavoro, un ambiente di amicizie che appunto li stimoli a venire a scuola, cioè vado a scuola perché comunque con i miei compagni sto bene mi diverto. Quindi in palestra sicuramente queste attività favoriscono molto la coesione del gruppo e l'inclusione.

L'efficacia della dimensione laboratoriale delle attività realizzate presso lo "Spazio Arteeducazione" è messa in relazione, sempre nelle parole degli insegnanti, dalla diversa strutturazione degli spazi di apprendimento; un docente (5) afferma, che «il primo punto di forza (...) è la destrutturizzazione, cioè il fatto che per esempio questi ragazzi uscissero dalla classe e andavano nell'aula che era un'aula falegnameria adibita a questa attività».

I genitori nel riconoscere l'efficacia delle attività laboratoriali sottolineano principalmente il valore dell'interesse suscitato nei ragazzi e delle ragazze: «Nell'imparare questa cosa l'ho visto proprio slanciato. La falegnameria, cioè l'ho visto proprio interessato, è una cosa che gli piace molto, perché forse è creativo e di suo interesse» (Genitore 2). Anche un docente (2), relativamente a tale aspetto, rileva la connessione tra motivazione e apprendimento dei contesti laboratoriali dello "Spazio Arteeducazione":

I ragazzi sono soddisfatti, lavorano volentieri. Non se ne rendono nemmeno conto di lavorare, si divertivano. Sia che era teatro, piuttosto che pittura, piuttosto che scrivere il testo di una canzone, cioè in quel momento loro non stavano facendo musica, però erano motivati. Ho avuto ragazzini con seri problemi di comportamento che ad un certo punto ti inventavano la canzoncina, la strofa, di qualsiasi tipo di argomento, era scattato qualcosa in loro.

Nelle parole di una ragazza (10) partecipante al progetto l'apprezzamento delle metodologie laboratoriali risalta con particolare intensità in relazione al ruolo di responsabilizzazione del singolo all'interno dei momenti di lavoro di

gruppo e costituisce un'esemplificazione particolarmente adeguata delle caratteristiche cooperative delle attività proposte nel corso dell'intervento educativo.

A fare attività in gruppo, a fare "Musica d'insieme", che è il nome dell'attività, è un'attività che ti fa crescere come individuo umano, cioè in un gruppo perché comunque impari a relazionarti con le persone. Comunque la musica non è una cosa facile, è una cosa molto complicata e comunque a basare l'attività sono anche delle regole che a volte non rispettiamo, perché comunque suonare è la passione di molti che frequentano queste attività e quindi quando sei concentrato a suonare magari... qualcuno parla e te non lo ascolti perché comunque stai continuando a suonare, ed è una delle regole che devi seguire, cioè quando qualcuno parla non devi suonare!

6.4 La valutazione del coordinamento pedagogico del progetto

La valutazione del coordinamento pedagogico da parte dei soggetti coinvolti riguarda quattro temi principali: a) l'utilizzo di strumenti di documentazione degli interventi educativi e dei percorsi degli studenti; b) l'azione di monitoraggio; c) il coordinamento tra agenzie educative e la collaborazione tra insegnanti ed educatori; d) la supervisione pedagogica nei confronti dei diversi soggetti coinvolti con funzioni educative.

Dai dati a disposizione si ricava che il lavoro di predisposizione di strumenti di documentazione degli interventi educativi si caratterizza per un approccio prettamente rendicontativo. In effetti, dalle parole dei coordinatori della Cooperativa si può ricavare una idea di pratica documentativa focalizzata quasi unicamente sulla descrizione in entrata del profilo dei beneficiari del servizio (coordinatore Cooperativa 2: «Abbiamo un database in cui viene richiesto di inserire non solo dati anagrafici ma anche dati di rilevazione di alcune dimensioni del nucleo familiare, la dimensione economica e le dimensioni legate ad alcuni fattori che determinano la povertà educativa»), mentre non vi sono elementi che permettano di cogliere l'utilizzo di strumenti volto a descrivere il processo educativo e la sua evoluzione.

In continuità con quanto appena riportato rispetto agli strumenti, il monitoraggio dei percorsi educativi è descritto come una pratica che non permette di comprendere l'effettiva ricaduta dell'intervento educativo sugli studenti (Insegnante 1: «Adesso non sappiamo la ricaduta vera e propria quali sia stato su questi ragazzi (...). Ovvero non siamo a conoscenza del monitoraggio effettuato nei confronti di questi»). Tale aspetto è evidenziato corposamente dagli insegnanti che sottolineano l'abitudine a basare le loro valutazioni sul percorso dei ragazzi presso lo "Spazio Arteducazione" su informazioni raccolte nelle comunicazioni informali con gli educatori (Insegnante 2: «Abbiamo comunque un contatto continuo con il servizio per monitorare l'evoluzione dei casi») e dagli studenti stessi. È interessante notare, a questo proposito, come i ragazzi e

le ragazze evidenzino tali caratteristiche delle pratiche di documentazione relativamente ai materiali che vengono loro forniti al termine del percorso e al fatto che rivestano una funzione di carattere prettamente simbolico: «Alla fine di tutto ci hanno dato una scatola con dentro la piuma che ci hanno dato all'inizio, un foglio e una poesia» (Studiante 7).

La necessità maggiormente percepita relativamente al miglioramento della dimensione del coordinamento pedagogico riguarda la costruzione di una supervisione comune che sia capace di integrare il lavoro di entrambe le agenzie educative: scuola e cooperativa (Educatrice 4: «La difficoltà nel capire come cucire insieme, intorno al percorso dei ragazzi, due agenzie educative che spesso si concepiscono separate nel territorio: la scuola da una parte e l'extra-scuola dall'altra»). La dirigente scolastica evidenzia, a questo proposito, la poca abitudine dei docenti a collaborare professionalmente con gli educatori e la difficoltà che presentano nel riconoscere l'importanza del lavoro educativo svolto fuori dal contesto scolastico.

Però probabilmente loro sono un po' troppo autoreferenziali, nel senso che contano troppo su se stessi e non si rendono conto che queste professionalità possono integrare la scuola, il territorio (...) loro si fanno carico di tantissime problematiche (...) quindi bisogna che i docenti superino questo, questa diffidenza e accettino di lavorare insieme [agli educatori], ciascuno con le proprie competenze, ma mettendosi intorno al tavolo e chiedendosi come ciascuno può intervenire dall'angolo della propria professionalità.

È significativo rilevare come i docenti intervistati evidenzino in maniera costruttiva tale criticità (Insegnante 1: «Ecco questa era la parte un po' più mancante (...). Trovare dei momenti in più di scambio con gli educatori»), esplicitando in diverse occasioni l'importanza di costruire momenti strutturati di dialogo e confronto professionale (Insegnante 6: «Si potrebbero fare delle uscite insieme agli educatori, sarebbe bello avere occasioni di uscita anche tutti insieme»).

6.5 Le aree di miglioramento dell'intervento formativo

I risultati sugli aspetti di miglioramento del progetto si dispongono su quattro temi principali: a) la supervisione pedagogica dell'equipe di educatori e insegnanti; b) la corresponsabilità tra genitori e figure educative; c) la stabilità finanziaria del progetto e il numero di educatori coinvolti; d) la personalizzazione degli interventi educativi.

Il primo tema riguarda il coordinamento pedagogico del progetto e, in particolare, l'introduzione di pratiche di supervisione pedagogica a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente.

Il secondo tema riguarda la collaborazione tra genitori e le figure educative (educatori e insegnanti) e, in senso più ampio, la necessità di costruire tale relazione nei termini di una corresponsabilità educativa al momento mancante. A questo proposito gli educatori evidenziano la difficoltà di instaurare un dialogo costruttivo con i genitori, sia per via delle difficoltà comunicative che riflettono modalità assai differenti di coinvolgimento nell'intervento (coordinatrice Cooperativa 2: «I genitori è sempre un argomento delicatissimo, come puoi immaginare alcuni genitori sono più presenti, altri poco presenti, rispondono giusto quando devono, con minimo indispensabile, altri irraggiungibili»), sia per le difficoltà dovute alla distanza culturale e linguistica che non permette una piena condivisione del senso e degli obiettivi dell'intervento educativo. I genitori, come già riportato in precedenza, faticano a cogliere i benefici del progetto e l'impatto formativo sui figli e, per parte loro, mostrano il desiderio di essere maggiormente coinvolti.

Il terzo tema riguarda la componente economica del progetto e fa riferimento a due questioni strettamente interconnesse. Da un lato, gli educatori e i coordinatori della cooperativa rilevano l'importanza di poter godere di finanziamenti maggiormente stabili in modo da poter avviare una progettualità duratura capace di far fronte a sfide educative come quelle di prevenzione alla dispersione scolastica che impongono tempistiche lunghe e che eccedono i limiti temporali dei singoli progetti; dall'altro lato, le riflessioni condotte sul tema del finanziamento chiamano in causa la questione della delega al privato sociale di obiettivi educativi di stretta responsabilità della pubblica amministrazione e della scuola. Entrambe le questioni emergono con forza nell'intervista al personale della cooperativa.

Guardate la scommessa... sì, la scommessa da principio era altissima ed era anche se vuoi stravolgeva degli schemi e sarebbe stato bellissimo che si arrivasse a un'interazione tra i due aspetti tanto che chi veniva qui non doveva distinguere chi era del Comune di Milano, chi era della cooperativa, chi era artista, chi era educatore... certo è il rischio che queste realtà qui spariscano ed è ed è un rischio costante perché ad ogni fine finanziamento non si sa mai se si continua. (Coordinatrice Cooperativa 2)

Il quarto e ultimo tema è riportato unicamente dagli studenti e riguarda la richiesta di una maggiore personalizzazione delle attività. Se la maggior parte di loro si limita ad affermare che «non cambierebbe nulla» (Studente 4), almeno tre studenti evidenziano la volontà di poter partecipare a un numero più elevato di laboratori creativi e chiedono una revisione del loro orario, in modo da evitare sovrapposizioni e da poter scegliere con più autonomia le attività a cui partecipare. Da notare è anche la sottolineatura offerta da un altro studente (2) nei confronti dei momenti di colloquio individualizzato con gli educatori; il ragazzo, infatti, attribuisce a tale momento un vissuto di difficoltà che contrasta

con la positività riscontrata nella comunicazione all'interno del grande gruppo: «Mi riesco ad aprire di più quando sono in gruppo, cioè riesco ad essere di più me stessa quando ci sono tante persone perché stare da soli mette abbastanza a disagio o anche solo con una persona».

7. Discussione dei risultati

I risultati presentati nel precedente paragrafo permettono di fornire delle risposte puntuali alle tre domande che hanno guidato il lavoro di ricerca. Relativamente alle prime due domande, focalizzate sugli elementi di coerenza e di differenziazione nella valutazione dell'intervento educativo e nella definizione dei fattori che hanno condotto all'indebolimento del rapporto tra studenti e scuola, occorre evidenziare una tendenziale uniformità nelle considerazioni riportate dalle figure educative (insegnanti e educatori) e di coordinamento del progetto e la presenza del punto di vista spesso disallineato da parte dei genitori e, in misura minore, degli studenti. Sono due gli ambiti in cui tale disallineamento è maggiormente evidente:

- a) Relativamente all'impatto formativo i genitori sono gli unici soggetti che faticano ad attribuire al progetto effetti positivi, mentre educatori, insegnanti, studenti, dirigente e coordinatori individuano dei cambiamenti positivi in relazione allo sviluppo di competenze relazionali e di quella di imparare a imparare (limitatamente alla rimotivazione all'apprendimento).
- b) Per quanto riguarda la definizione dei fattori di indebolimento del rapporto tra scuola e studenti, gli studenti e i genitori sono gli unici soggetti che attribuiscono una notevole influenza ai fattori endogeni, in particolare alle difficoltà nella relazione tra pari; gli altri soggetti, al contrario, sottolineano il maggior effetto dei fattori esogeni, in particolare quelli legati a situazioni familiari caratterizzate da svantaggio socio-educativo. Gli educatori, infine, a differenza di tutti gli altri soggetti, rimarcano il ruolo negativo giocato dalla scarsa autostima percepita dagli studenti e dal debole senso di auto-efficacia e li mettono in connessione con i fallimenti vissuti a scuola nel percorso compiuto dagli studenti tra Primaria e Scuola Secondaria di I grado.

Tale disallineamento, ancorché parziale, nelle percezioni e rappresentazioni dei diversi soggetti relativamente ai fattori di rischio dispersione e agli obiettivi raggiunti dal progetto costituisce un risultato che impone una riflessione rispetto al ruolo attribuito a genitori e studenti all'interno del progetto. In continuità con quanto affermato dalle raccomandazioni comunitarie sugli interventi di prevenzione alla dispersione (Commissione Europea, 2014) e nell'ottica di fornire spunti di ri-progettazione dell'intervento, diventa opportuno pensare ad

un ruolo di maggiore responsabilità di studenti e genitori nelle diverse fasi dell'intervento educativo, come ampiamente mostrato dai contributi riguardanti il movimento Student Voice (Fielding, 2001; Gemma & Grion, 2015): in sede di progettazione iniziale, mediante una definizione condivisa degli obiettivi dell'intervento; durante e alla fine dell'intervento attraverso il monitoraggio di tali obiettivi realizzato anche con il contributo di genitori e studenti.

In generale e al di là di tali elementi di disallineamento, si rileva la presenza di un elevato grado di coerenza tra gli obiettivi dell'intervento educativo e quanto percepito dai soggetti coinvolti, soprattutto per via dell'effetto assai positivo – sottolineato da tutti i soggetti intervistati – delle metodologie laboratoriali e artistiche che sembrano aver svolto il ruolo maggiormente determinante nella rimotivazione all'apprendimento degli studenti e nel facilitare la costruzione di relazioni positive tra i pari.

I risultati riguardanti la terza domanda di ricerca, relativa alla valutazione del coordinamento pedagogico del progetto, mostrano una generalizzata tendenza a rimarcare le fragilità di tale ambito e a suggerire una duplice area di cambiamento: a) il miglioramento dell'azione di supervisione pedagogica rispetto alla valorizzazione della complementarietà professionale di educatori e insegnanti (definizione accurata dei ruoli e delle aree di responsabilità, definizione delle aree di collaborazione e lavoro congiunto, allestimento di pratiche consolidate di progettazione e valutazione condivisa; allestimento di routine di analisi congiunta di tali pratiche); b) l'adozione di pratiche sistematiche di valutazione e monitoraggio dell'intervento educativo, con particolare riferimento all'utilizzo di strumenti di documentazione che siano in grado di rendere visibile l'evoluzione degli apprendimenti e dei cambiamenti di ragazze e ragazzi. Da questo punto di vista, è opportuno che chi svolge il ruolo di supervisione dell'equipe formata da educatori e insegnanti sappia introdurre strumenti di documentazione che non vengano percepiti in ottica rendicontativa, ma il cui utilizzo divenga occasione costante di confronto sulla pratica educativa e sul suo monitoraggio.

8. Conclusioni

In sede conclusiva è opportuno condurre una breve rilettura delle principali questioni emerse nel precedente paragrafo. Due sono le questioni che si desidera approfondire; entrambe riguardano la qualità del rapporto tra scuola e agenzie educative ed entrambe aprono interrogativi che richiedono di intraprendere nuove linee di indagine: a) la relazione professionale tra educatori e inse-

gnanti nella conduzione congiunta di interventi educativi; b) il supporto professionale da fornire a educatori e insegnanti per la conduzione congiunta di tali interventi.

Relativamente alla prima questione si consideri il fattore a cui è attribuita maggior efficacia rispetto al raggiungimento degli obiettivi del progetto SpazioArteeducazione che, come osservato sopra, riguarda l'approccio didattico di tipo artistico e laboratoriale (Zecca, 2016) che caratterizza il dispositivo formativo messo in atto e il suo effetto in termini di rimotivazione all'apprendimento degli studenti. Tale attribuzione di efficacia, riscontrata in tutti i soggetti intervistati, conferma quanto presente in letteratura (Pandolfi, 2017) e nelle indicazioni comunitarie (Comunità Europea, 2013) rispetto agli interventi di contrasto alla dispersione scolastica e, quindi, a situazioni di conclamato o fortissimo rischio di abbandono. Infatti, se limitatamente a tali situazioni le "forme scuola" che si basano su metodologie strettamente laboratoriali e che spesso trovano luogo fuori dai contesti e dai vincoli scolastici "tradizionali" – si consideri il caso delle "scuole di seconda opportunità" o della "scuola popolare" (Secci, 2017; Zecca & Cotza, 2022) – sono quelle che hanno mostrato maggiore efficacia (Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015), per quel che riguarda gli "interventi di prevenzione", diretti ad una platea assai più ampia ed eterogenea di studenti, è lecito domandarsi quanto sia opportuno affidare l'elaborazione di tale approccio didattico ad agenzie educative esterne alla scuola: fino a che punto è opportuno delegare al privato sociale non già la conduzione di azioni educative e didattiche di supporto a quella scolastica, quanto piuttosto l'elaborazione di approcci pedagogici alternativi o complementari a quelli presenti a scuola? Quali effetti istituzionali presenta una tale scelta di deresponsabilizzazione dell'istituzione scolastica rispetto al proprio ruolo di costruzione del progetto educativo e didattico di formazione dei cittadini e delle cittadine più giovani? Uno dei rischi, assai concreto e ben radicato nella quotidianità educativa della scuola, è di delegittimare la professionalità degli insegnanti affidando "all'esterno", a professionalità educative assai diverse da quelle pensate istituzionalmente per rivestire il ruolo di insegnante, quello spazio di cambiamento e riprogettazione che costituisce una condizione fondamentale per tenere viva la capacità della scuola di rispondere al proprio mandato civile. La soluzione – certamente – non può essere quella di ridurre l'indispensabile contributo del terzo settore o anche solo di limitarne le sfere d'azione. Piuttosto, la sfida da percorrere sembra essere quella di creare le condizioni per rendere generativo il rapporto tra scuola e agenzie educative, anche in direzione di una positiva trasformazione dell'istituzione scolastica. In questo senso l'equipe multiprofessionale in cui educatori e insegnanti lavorano in modo congiunto rappresenta uno spazio di effettiva contaminazione tra approcci educativi e didattici complementari; ma a quali condizioni? Quali fattori rendono l'equipe un dispositivo capace di mettere in

dialogo professionali complementari e, al contempo, di progettare e accompagnare azioni educative? In che modo l'equipe multiprofessionale può costituire il luogo di elaborazione di un pensiero educativo della comunità territoriale e non solo di una delle tante agenzie che la abitano?

Si tratta, per fornire una risposta iniziale a tali quesiti, di definire con accuratezza ruoli e funzioni di educatori e insegnanti all'interno di tali equipe e di riconoscerli professionalmente nei rispettivi contesti; ancora prima, però, si tratta di delineare il ruolo di supervisione dell'equipe, sia rispetto alla tipologia di competenze professionali necessarie, sia relativamente alla collocazione di tale figura, "interna" alla scuola come nel caso del pedagogista scolastico che sta trovando alcune stimolanti sperimentazioni iniziali (Perillo & Corbi, 2018) o esterna.

I risultati della presente ricerca mostrano i limiti di un lavoro di supervisione pedagogica priva di precisi confini professionali e organizzativi e che non risponde a obiettivi definiti congiuntamente dalle diverse agenzie educative coinvolte. In questo senso, un primo elemento da considerare, sia mediante la realizzazione di studi empirici focalizzati su tale figura, sia in sede di progettazione di interventi educativi, riguarda la definizione del ruolo e delle funzioni del coordinatore dell'equipe multiprofessionale. Un secondo elemento da mettere a fuoco, e a questo strettamente connesso, fa riferimento alla professionalità di tale figura e, parallelamente, alle competenze professionali necessarie a educatori e insegnanti per lavorare proficuamente all'interno di un'equipe costituita da molteplici sguardi educativi. Quest'ultimo elemento, in particolare, chiama in causa la duplice questione della formazione professionale degli educatori in ambito scolastico (quali competenze didattiche sono necessarie per gli educatori che lavorano in tali contesti? Quali percorsi formativi pre-service e in-service?) e degli insegnanti che rivestono ruoli di coordinamento e supervisione all'interno dei contesti scolastici e in collaborazione con agenzie educative esterne; le cosiddette "middle leadership skills", sempre più necessarie per permettere alle istituzioni scolastiche di entrare in dialogo con la comunità e di condurre collaborativamente azioni educative (Pirola, 2015; Agrati, 2018), mancano tuttavia di una definizione teorica accurata (De Nobile, 2017) e del dovuto riconoscimento contrattuale e professionale all'interno della scuola e all'esterno, come testimoniato dai rari programmi formativi promossi dalle università rispetto a tale area di sviluppo professionale dei docenti (Balconi et al., 2020).

In chiusura e allargando lo sguardo all'intero sistema di formazione, ci si può domandare quale soggetto possa essere in grado di promuovere lo sviluppo professionale di tali figure; quale supporto può fornire l'università nel favorire la crescita di professionalità educative capaci di lavorare tra scuola e territorio, di costruire un sapere pedagogico e didattico organico e generativo e di agire

proficuamente all'interno di equipe multiprofessionali? E in senso ancora più ampio, quale contributo può offrire l'università nell'accompagnare il sistema di formazione, le scuole e le agenzie educative del terzo settore, ad interagire in forma coesa e competente? Sono questi interrogativi che nascono dalla presente ricerca e che, assumendo un rilievo particolarmente significativo nell'attuale dibattito sui "Patti educativi di comunità", richiedono risposte quantomai urgenti.

Riferimenti bibliografici

- Agrati S. L. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2): 48-61. DOI: 10.13128/formare-23354.
- Axé Italia (2019). Testo disponibile al sito <https://www.projettoaxe.org/progetti/progetto-doors-porte-aperte-al-desiderio/> (data di consultazione: 05/05/22).
- Alves R. A. (2015). *Pedagogia del desiderio. Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. Bologna: EDB.
- Azzolini D. e Barone C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96. DOI: 10.1016/j.rssm.2012.11.002.
- Balconi B., Nigris E., Reggiani A. e Vannini I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35): 215-239. DOI: 10.19241/lll.v16i35.485.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Ballarino G. e Checchi D., a cura di (2006). *Scelte individuali e vincoli strutturali. Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Batini F., & Bartolucci, M., a cura di (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.
- Beach D. and Sernhede O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2): 257-274. DOI: 10.1080/01425692.2011.547310.
- Benvenuto G., (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Checchi D. (2008). Il passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. INVALSI report.
- Checchi D. (2010) Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana, *Politica Economica*, 26(3): 359-386. DOI: 10.1429/33587.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

- Commissione europea (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio d'Europa (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- Contini D., & Azzolini D. (2016). Performance and decisions: Immigrant-native gaps in educational transitions in Italy. *Journal of Applied Statistics*, 43(1): 98-114. DOI: 10.1080/02664763.2015.1036845.
- De Nobile J. (2017). Towards a theoretical model of middle leadership in schools, *School Leadership & Management*, 38(4): 395-416. DOI: 10.1080/13632434.2017.1411902.
- Eurostat (2021a). Early Leavers from Education and Training. Testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (data di consultazione: 29/03/22).
- Eurostat (2021b). Statistics on Young People Neither in Employment nor in Education or Training. Testo disponibile al sito: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training (data di consultazione: 29/03/22).
- Fielding M. (2001). Students as Radical Agents of Change, *Journal of Educational Change*, 2: 123-41. DOI: 10.1023/A:1017949213447.
- Gemma C., Grion V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna Editore.
- Gentles S. J., Charles C., Ploeg J., & McKibbin K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature, *The qualitative report*, 20(11): 1772-1789. DOI: 10.46743/2160-3715/2015.2373.
- Grazioli D. (2021). I patti territoriali: una soluzione organizzativa a istanze educative. *Dirigenti Scuola*, 40: 185-209.
- Guba E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Heath A. & Brinbaum (2007), Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment, *Ethnicities*, 7(3): 291-304. DOI: 10.1177/1468796807080230.
- Heath A., Rethon C. and Kilpi E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment, *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235. DOI: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728.
- Lamb S., Markussen, E., Teese R., Sandberg N., & Polese J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK - New York, NY: Springer.
- Lotti P., & Pedani V. a cura di (2016). *Rapporto di monitoraggio e analisi dei prototipi di intervento territoriale*. Indire.
- Martini, A. & Trivellato U. (2011). *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio
- OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en (data di consultazione: 29/03/22).

- MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Testo disponibile al sito: www.miur.gov.it/-/dispersione-scolastica-e-poverta-educativa-presentato-il-documento-finale-della-cabina-di-regia-fedeli-rossi-doria-serve-piano-nazionale-coinvolgere-t (data di consultazione: 28/03/22).
- MIUR (2021a). Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2019/2020. Roma: MIUR - Ufficio di Statistica e studi. Testo disponibile al sito: miur.gov.it/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t (data di consultazione: 28/03/22).
- MIUR (2021b). La dispersione scolastica aa.ss. 2017/2018 - 2018/2019, aa.ss. 2018/2019 - 2019/2020. Roma: MIUR - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica. Testo disponibile al sito: miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2017-2018-2018-2019-aa-ss-2018-2019-2019-2020 (data di consultazione: 28/03/22).
- Mocetti S. (2007). Scelte post-obbligo e dispersione scolastica nella scuola secondaria. Relazione presentata alla XIX Conferenza SIEP Società Italiana di Economia Pubblica.
- Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Pandolfi L. (2016). Programmi e azioni di contrasto della dispersione scolastica: casi e metodi di valutazione. *Form@re*, 16(3): 67-78. DOI: 10.13128/formare-19127.
- Pandolfi L. (2017). Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento? *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30): 52-64. DOI: 10.19241/ll.v13i30.94.
- Perillo P. & Corbi E. (2018). Il pedagogo per la scuola: competenze di ricerca per la consulenza educativa. In Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S. e Piccinno M., a cura di, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce: Pensa MultiMedia, 677-685.
- Pirola L. (2015). Middle Management and School Autonomy in Italy: The Case of Teachers as "Instrumental Functions". *ECPS Journal*, 11: 89-101. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-piro.
- Romito M. (2014). L'orientamento scolastico nella tela delle disuguaglianze? Una ricerca sulla formulazione dei consigli orientativi al termine delle scuole medie, *Scuola Democratica*, 2: 441-460. DOI: 10.12828/77425.
- Scales H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*, 62: 339-343. DOI: 10.1080/00220671.1969.10883861.
- Secci C. (2017). La scuola popolare: esperienza peculiare dell'educazione degli adulti in Italia. Significati storici e prospettive future. *Educazione Aperta*, 1: 143-158.
- Triani P., Ripamonti E. & Pozzi A. (2015). *Centra la scuola, interventi di sistema per la grave dispersione scolastica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Zecca L., & Cotza, V. (2022). Tracce di scuola attiva nella pedagogia popolare e nelle esperienze di seconda opportunità. In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale*

scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle, Atti del Convegno Internazionale SIRD (Roma, 25-26 novembre 2021) (pp. 103-117). Lecce: Pensa MultiMedia.

Zecca L., Passalacqua F. e Ribis A. (2020). Orientamento e dispersione scolastica: la valutazione degli studenti nella transizione tra secondaria di I e II grado, *Formazione, Lavoro, Persona*, 30: 147-166.

Nuove disuguaglianze nell'era contemporanea: ragazze e STEM **New inequalities in the contemporary era: Girls and STEM**

Francesca Marone* Francesca Buccini**

Riassunto

Il fenomeno della segregazione formativa e occupazionale è, ancora oggi, un'emergenza educativa: se da un lato abbiamo assistito, nel corso di decenni, ad una netta trasformazione dell'esperienza femminile in termini di maggiori possibilità e opportunità di istruzione e formazione, persistono aree, in particolare quelle STEM, dove il gender gap è più evidente. Tali asimmetrie si fondano sull'esistenza di stereotipi di genere, di pratiche e modelli culturali che tendono a definire e riprodurre opportunità e destini differenziati per donne e uomini. È necessario, quindi, slegare le diverse discipline insegnate, in modo particolare quelle tecnico-scientifiche, da connotazioni di genere tendenti ad attribuire, soprattutto alle ragazze, propensioni e capacità sessuate, con l'obiettivo di renderle libere di scegliere il proprio percorso formativo e quindi poi professionale. Il seguente contributo intende analizzare il ruolo dei processi formativi nello sviluppo effettivo delle conoscenze tra i due generi e se essi comportino persistenza o mutamento, conservazione o innovazione dei ruoli di genere trasmessi e appresi dalle giovani studentesse e il modo in cui queste ultime si avvicinano allo studio delle discipline STEM.

Parole chiave: STEM, formazione, ragazze, gender gap, stereotipi

Abstract

The issue of educational and occupational segregation is, even today, an educational emergency: while we have witnessed, over the course of decades, a clear transformation of the female experience in terms of greater possibilities and opportunities for education and training, there persist areas, particularly STEM areas, where the gender gap is more evident. These asymmetries are

* Professoressa di II fascia di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. E-mail: fmarone@unina.it.

** Dottoranda di ricerca in "Mind, Gender and Language" e cultore della materia in Pedagogia delle relazioni familiari presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. E-mail: francesca.buccini@unina.it.

Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Francesca Marone ha scritto la Premessa e il paragrafo 3; Francesca Buccini i paragrafi 1 e 2.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13572

based on the existence of gender stereotypes, cultural practices and models that tend to define and reproduce different opportunities and destinies for women and men. It is necessary, therefore, to untie the various disciplines taught, especially the technical-scientific ones, from gender connotations that tend to attribute, especially to girls, sexual propensities and abilities, with the aim of making them free to choose their own educational and, therefore, professional path. The following contribution aims to analyze the role of educational processes in the actual distribution of resources between the two genders and whether they involve persistence or change, preservation or innovation of gender roles transmitted and learned by young female students and the way they approach the study of STEM disciplines.

Keyword: STEM, education, girls, gender gap, stereotypes.

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 02/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

Nelle società industrialmente avanzate così come nei paesi in via di sviluppo quando si considera la situazione delle donne si parla spesso di diritti negati, di discriminazione di genere e di disuguaglianze economiche, politiche e sociali (Donà, 2007). Il nuovo *Global Gender Gap Report del World Economic Forum*¹ (WEF) che, come ogni anno, traccia la mappa del divario di genere nel mondo in ambiti quali l'uguaglianza remunerativa, l'opportunità di accesso ai lavori e a professioni qualificate, la rappresentatività nelle strutture decisionali e l'accesso all'istruzione, testimonia l'esistenza di un'universale discriminazione nei confronti delle donne che è profondamente radicata e sedimentata nelle pratiche, nelle abitudini, nelle credenze più diffuse e condivise, nelle culture che sottostanno alle politiche sociali, economiche e formative (Ulivieri e Pace, 2016). Nella prassi quotidiana, nelle modalità di organizzazione dei tempi di vita e di lavoro, nel percepito quotidiano e nella rappresentazione politica, le disuguaglianze continuano a essere alimentate da asimmetriche organizzazioni sul piano sociale, del mercato del lavoro, delle strutture politiche e pubbliche, private e familiari.

Nel lungo cammino verso l'uguaglianza, l'emancipazione e il riconoscimento delle differenze inaugurato fra il XIX e il XX secolo, le donne si sono

¹ World Economic Forum, Global Gender Gap Report, (2020).

fatte avanti prima per il riconoscimento giuridico e poi per la liberazione da ogni forma di subordinazione e disparità di trattamento e per la valorizzazione delle specificità del femminile all'interno della società, della famiglia, della cultura e della politica, passando da escluse della società civile a cittadine con pari diritti e pari dignità rispetto all'uomo (Bock, 2003).

A partire dalla metà degli anni Settanta del Novecento la questione della condizione femminile ha spinto l'Organizzazione delle Nazioni Unite a promuovere, nell'ambito delle principali conferenze mondiali, una serie d'iniziative e strategie d'azione allo scopo di creare una coscienza pubblica sui temi legati alla parità e incoraggiare azioni concrete per tutelare la diversità femminile con la volontà di «definire nuovi strumenti di contrasto alle molteplici violazioni dei diritti fondamentali» (Degani, 2005, p. 14), valorizzando il ruolo dell'istruzione e della formazione per la piena realizzazione della parità di genere. Tuttavia, tale percorso non è stato (e non è) esente da contraddizioni che, ancora oggi, ostacolano l'effettivo raggiungimento della parità e soprattutto l'equivalenza delle opportunità, poiché «sebbene i gradi e le forme dell'ineguaglianza possano variare, le donne e le bambine sono private della parità di accesso alle risorse, alle opportunità e al potere politico» (Sen, 2000, p. 205). Le strategie di intervento che nel tempo si sono intrecciate per abolire le disuguaglianze di genere sono l'esito di un processo che ha coinvolto stati membri, istituzioni comunitarie e internazionali al fine di fornire, attraverso buone prassi, gli strumenti teorici e pratici atti a promuovere e affermare l'uguaglianza delle opportunità in tutti gli ambiti. Tra questi strumenti, l'approccio strategico del *gender mainstreaming* ha rappresentato un traguardo fondamentale per il movimento internazionale delle donne in quanto ha permesso di collegare le politiche per la parità di genere non solo alla costruzione del mercato del lavoro, ma al tema della giustizia sociale, considerando la disuguaglianza non esclusivamente un problema economico, ma in primis democratico che necessita di essere analizzato alla base, andando a individuarne i meccanismi profondi per cui esistono disuguaglianze sistematiche tra uomini e donne trasversali a tutte le altre disuguaglianze (età, orientamento sessuale, etnia, religione, ecc.). La politica del *gender mainstreaming* può essere interpretata, dunque, come l'esito di un percorso che ha avuto inizio con la richiesta della parità di trattamento, prospettiva che ha garantito alle donne analoghi diritti e medesime opportunità degli uomini nella sfera pubblica, continuato poi con azioni specifiche a favore delle donne, riconosciute come gruppo svantaggiato all'interno della società, fino all'adozione di una prospettiva di genere, che assicura un'equa distribuzione delle risorse tra uomini e donne per evitare il perpetuarsi delle disuguaglianze. Si tratta, di un approccio indispensabile per garantire la parità. A tal proposito è importante sottolineare che uno degli aspetti dominanti nei docu-

menti fondativi delle politiche educative europee è l'attenzione, soprattutto negli ultimi quindici anni, all'introduzione della prospettiva di genere come indispensabile alla valutazione di qualsiasi progetto culturale ed economico. Già da diversi anni, infatti, i documenti programmatici dell'Unione hanno cercato di realizzare misure e interventi per incentivare la presenza femminile in tutti i settori della vita professionale e sociale mediante misure gender-sensitive. In particolare, nella strategia decennale Europa 2020 e nell'ultimo "Programma Quadro europeo per la Ricerca e l'Innovazione Horizon 2020" viene valorizzato il ruolo delle donne come fattore di sviluppo economico, incentivando l'occupazione, la produttività e la coesione sociale, in accordo a quanto già fissato nella strategia di Lisbona. Tuttavia, ancora oggi, dati statistici evidenziano come la bassa percentuale di presenza femminile nei luoghi istituzionali, così come ai vertici delle carriere lavorative e degli ordini professionali, continua ad alimentare il fenomeno della segregazione professionale e lavorativa, sia verticale sia orizzontale: «donne mancanti» (Dato, 2012, pp. 146-179) che sollecitano la riflessione e la progettazione di nuove politiche educative in grado di garantire a tutte un'adeguata formazione, alfabetizzazione e istruzione, condizioni preliminari per qualsivoglia "cammino" di emancipazione.

2. Dall'uguaglianza all'approccio della gender equality

Nel 1949 Simone de Beauvoir scriveva «donne non si nasce, lo si diventa» rilevando i condizionamenti culturali, sociali e educativi che determinano la posizione di subalternità e inferiorità della donna nella società.

Il concetto di genere nasce nell'ambito del pensiero femminista con l'intento di utilizzare una terminologia in grado di rimarcare il persistere delle disuguaglianze tra uomo-donna come fatto socialmente e culturalmente costruito e legato dal dato prettamente biologico. Tuttavia, i termini sesso e genere sono stati utilizzati a lungo come sinonimi e solamente grazie al contributo di Joan Scott che il genere diventa «un'utile categoria di analisi storica», un concetto analitico e critico dal quale ripartire per decostruire l'organizzazione e la distinzione sociale tra uomini e donne; un nuovo paradigma interpretativo alla luce del quale rileggere la costruzione culturale e storica della femminilità e della mascolinità e i conseguenti fenomeni politici, educativi, sociali, analizzando la differenza rispetto ai ruoli attribuiti e all'asimmetria nella distribuzione delle ricchezze, del potere e delle diverse opportunità all'interno della società, riflettendo sul prodursi e riprodursi delle disuguaglianze tra i generi sia nell'interazione quotidiana, sia nelle strutture e nell'organizzazione sociale.

La struttura di genere in ogni società è una pratica relazionale e sociale che emerge dall'interazione tra gli individui; è conseguenza di pensieri, di azioni,

di reazioni, «non esiste al di fuori delle pratiche attraverso le quali gli individui e le collettività gestiscono quelle stesse relazioni (...) Il genere è qualcosa che si fa concretamente, e che si fa nella vita sociale» (Connel, 2009, p. 57) e, in quanto costruito sociale «potrebbe rappresentare lo strumento tramite il quale decostruire e neutralizzare le nozioni di maschile e femminile» (Butler, 2006, p. 7) revisionando le categorie tradizionalmente utilizzate per definire i ruoli e la divisione dei compiti tra uomini e donne.

La pedagogia in quanto scienza riflessiva e pratica può, in questa prospettiva, innescare e promuovere processi di cambiamento, e, in quanto «disciplina cui si affida lo sviluppo delle culture di genere nelle scuole e nelle università» (Mapelli, 2003, p. 35) consente di mettere in discussione stereotipi e categorizzazioni esistenti individuando nuovi dispositivi e modelli educativi capaci di valorizzare il soggetto nella sua unicità concependo la differenza come risorsa e ricchezza.

Le notevoli trasformazioni che l'identità e il ruolo femminile hanno subito negli ultimi cinquant'anni, nonché la recente partecipazione delle donne agli ambiti della vita politica, della ricerca e dell'elaborazione culturale, hanno comportato una presa di coscienza della rilevanza della questione del genere (Del Buono, 2002). I percorsi di vita, gli itinerari formativi e culturali di donne appartenenti a diverse generazioni hanno segnato e accompagnato le trasformazioni dell'identità di genere, innescando profondi cambiamenti socioculturali. In ambito pedagogico, sia le pratiche educative, che le riflessioni teoriche, sono state per lungo tempo caratterizzate dalla negazione della differenza di genere, dalla mancata possibilità di espressione dell'esperienza femminile e dalla conseguente cancellazione della sua specificità. La storia delle pratiche educative rileva, infatti, come sia alle bambine che alle donne siano state riservate scarse possibilità di istruzione, e, soprattutto, educate al silenzio, al riserbo, all'ascolto, escluse dall'universo della parola pubblica e scritta e indirizzate all'apprendimento di attività come il ricamo, la cucina, il cucito, e così via. Le istanze politiche e epistemologiche femminili, a partire dai Women's studies degli anni Settanta fino ad oggi (Lather, 2000), hanno promosso aree di riflessione e di ricerca scientifica mediante l'utilizzo di un approccio multidisciplinare e transdisciplinare allo studio dei significati socioculturali dell'identità di genere, considerando la differenza tra uomo e donna come categoria fondamentale che marca lo sviluppo e l'esistenza dei soggetti, e evidenziano, inoltre, come all'interno dello stesso universo femminile, e ovviamente maschile, esistano diverse declinazioni e sfumature. Tali mutamenti, che in primo luogo hanno investito l'identità e il ruolo del femminile, propongono biografie differenziate non riconducibili al classico destino definito dalla domesticità e dalla maternità: le donne mettono in discussione i ruoli familiari, si appropriano della parola, di uno spazio all'interno del dibattito pubblico e politico, diventano

parte attiva delle vicende storiche, sociali e politiche al fine di decostruire e ricostruire ruoli, identità individuali e collettive, emergendo dalla condizione di marginalità a cui il dominio maschile le aveva relegate. Il sapere femminile, per secoli escluso dalla vita politica, dall'esercizio del potere, dalla sfera pubblica e relegato, invece, al privato, alla cura della famiglia e dei figli, grazie ai mutamenti teorici e metodologici del Novecento, e agli impulsi provenienti dal movimento femminista, inizia a costituirsi come patrimonio per la società complessa, mettendo in crisi l'identità femminile tradizionale.

La constatazione di una storica disuguaglianza del femminile rispetto al maschile è alla base di una serie di riflessioni e pratiche che percorrono tutto il Novecento, il secolo più significativo dal punto di vista dell'emancipazione femminile, nel corso del quale si sono avvicinate molteplici posizioni ciascuna con una propria lettura del significato della differenza di genere e proprie soluzioni in ambito educativo, con l'intento di operare una trasformazione dei rapporti e delle soggettività basate sulle disuguaglianze e sulle asimmetrie.

Nel processo di decostruzione di modelli dominanti e di costruzione consapevole della propria identità l'educazione svolge, quindi, un ruolo decisivo. Tuttavia, il lento accesso delle donne all'istruzione evidenzia come il rapporto tra il femminile e la formazione sia stato caratterizzato da contraddizioni sociali e dalla diffusione di modelli simboli e culture dominanti, che l'hanno vista in condizione di emarginazione rispetto all'uomo. In questa prospettiva le implicazioni pedagogiche inscritte nei diversi modi di concepire la donna divengono punti di vista da cui analizzare un intero sistema culturale e l'insieme dei rapporti sociali che lo caratterizza (Covato, 2014).

In un primo periodo, intorno agli anni Sessanta del Novecento, l'affermarsi di un modello emancipazionista e la spinta verso l'uguaglianza dei diritti formativi mettono in luce la condizione di subordinazione e di marginalità delle donne in tutti i campi, dalla rappresentazione culturale, alla visibilità economica, politica e sociale. Nello specifico ambito pedagogico, questo modello, retto sulla concezione della differenza come svantaggio e limitazione da superare, al fine di emancipare le donne da ruoli rigidamente tradizionali, dà vita alla logica delle "pari opportunità", denunciando le privazioni e le mancate occasioni offerte a bambine e ragazze, smascherando stereotipi e pregiudizi nelle pratiche educative (Gianini Belotti, 1973) e i pesanti condizionamenti sociali che gravavano sull'identità e sul ruolo femminile (Leonelli, 2010). Gli anni Settanta del Novecento hanno di fatto rappresentato una svolta per il raggiungimento delle pari opportunità nell'ambito dell'istruzione, ma è verso la metà degli anni Ottanta, che al modello emancipazionista se ne affianca un altro, di valorizzazione della differenza intesa non più come svantaggio, ma come una specificità da scoprire e valorizzare nella sua dimensione biologica, esperien-

ziale e progettuale, all'interno del contesto sociale, culturale, familiare e politico (Marone, 2003). Si è passati così da una pedagogia che promuove un'educazione per tutti ad una pedagogia delle differenze tesa ad affermare, nella teoria e nella pratica, i valori, i principi e le prassi dell'universo femminile, mettendo in crisi il modello tradizionale di formazione. La sfida del modello differenzialista è quella di trovare forme alternative di soggettività che siano rispettose delle differenze senza però rinunciare alle proprie radici e offrire, a entrambi i generi, spazi separati per elaborare la consapevolezza di sé, utilizzando strumenti e metodologie educative in grado di elaborare i vissuti personali (Del Buono, 2007). Partire da sé, quindi, dai propri legami, dalla propria esperienza, per affermare il proprio sguardo sul mondo, rivendicando la propria storia senza rinunciare al proprio passato e al proprio ruolo di protagonista nella cura, valorizzando l'identità femminile nelle sue diverse espressioni: «una donna libera ed emancipata che intravede nella diversità rispetto al genere maschile lo strumento necessario per superare gli stereotipi che la volevano a questo subordinata, per affermare la propria specificità e cogliere in quegli stereotipi le sue qualità migliori» (Lipovetsky, 2000, p. 15).

Dagli anni Novanta in poi, fino ad oggi, gli studi di genere prendono le distanze dagli essenzialismi degli anni precedenti, declinando il concetto di eguaglianza in pari opportunità e *gender equality*.

L'oggetto di analisi apre lo sguardo alla molteplicità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità; una complessificazione della categoria di genere aperta non solo alle questioni delle donne, ma alle relazioni di genere.

Tuttavia, nonostante i progressi e i numerosi interventi in tema di conciliazione, tra vita personale e lavorativa, permangono, a svantaggio delle donne, situazioni di squilibrio sia sul piano professionale che nell'ambito familiare. Queste disparità sono prassi ormai consolidate che derivano dai numerosi stereotipi presenti in famiglia, nell'educazione, nella cultura, nei mezzi di comunicazione, nel mondo del lavoro, nell'organizzazione stessa della società, tutti ambiti nei quali è possibile agire adottando un approccio nuovo e operando cambiamenti strutturali. Diventa necessario elaborare nuove concezioni, non solo politiche e giuridiche, ma soprattutto educative, e garantire a tutte le donne l'uguaglianza delle opportunità e l'accettazione delle diversità attraverso una formazione in grado di valorizzare l'esperienza femminile nelle sue diverse espressioni, aperta ai contributi delle donne, orientata alla cultura paritaria, alla valorizzazione delle differenze e alla rimozione delle radici sociali, educative e culturali delle discriminazioni.

La formazione, dunque, come diritto universale in quanto “convegno vitale” idoneo ad assicurare a tutti reali possibilità di successo nella realizzazione delle proprie capabilities, cioè nella libera esplicazione della “capacità di essere e fare ciò che si vuole essere e fare” (Loiodice, Plas, e Rajadell, 2012, pp. 34-44).

3. La segregazione di genere nella formazione scientifica

L’educazione rivolta alle ragazze, compresa quella universitaria, non costituisce per loro sempre uno strumento di emancipazione. Nel corso di decenni sono stati immaginati ed elaborati modelli educativi volti a formare le donne ad assumere nella famiglia, ma anche nella società, un ruolo marginale e subalterno, attraverso consuetudini e modi di intendere il femminile che, con il tempo, si sono trasformati in archetipi, in modelli di comportamento che di fatto hanno ostacolato l’acquisizione di una consapevolezza delle proprie possibilità e la determinazione nella realizzazione dei propri desideri. In particolare, le differenze di genere nei percorsi STEM (Scienze, Tecnologie, Ingegneria, e Matematica) rappresentano, ancora oggi, una realtà sempre più diffusa e preoccupante. In Italia la segregazione formativa in ambito scientifico si presenta come un’emergenza educativa multifattoriale: condizioni materiali, differenti opportunità economiche, norme discriminatorie, rappresentazioni introiettate, attitudini attribuite ai generi, la naturalizzazione dei ruoli e dei modelli socialmente assegnati agli uomini e alle donne, ostacolano di fatto il raggiungimento della parità e soprattutto l’equivalenza delle opportunità (Buccini, 2020). Se da un lato abbiamo, quindi, assistito, nel corso di decenni, ad una netta trasformazione dell’esperienza femminile in termini di maggiori possibilità e opportunità di istruzione e formazione, la sottorappresentazione delle donne nella costruzione del sapere scientifico risulta ancora evidente. Convinzioni e credenze possono rappresentare un fattore importante nell’indirizzare o meno, seppur in modo implicito, le bambine/ragazze verso le differenti discipline presenti nel curriculum, determinando una disparità o al contrario un’equità tra i generi nei contesti educativi. La rappresentazione stereotipata, basata su secoli di tradizionale divisione dei ruoli, è sempre in agguato per condurle alla facilità della semplificazione, allontanandole dalla realtà complessa e piena di possibili sfumature, rafforzando identità tradizionali, difficili da decostruire. È necessario, pertanto, riservare grande cura alla qualità educativa dei contesti (spazi, tempi, relazioni-regole) in cui crescono e, in particolare, alle dinamiche che in essi si attivano (potenzialmente costruttive e creative e/o distruttive e regressive).

L’orientamento, in tale prospettiva, riveste un ruolo di primaria importanza in quanto la scelta del proprio percorso di studio dipende dalla possibilità che si dà alle studentesse e agli studenti di scoprire mancanze, punti di debolezza,

ma anche capacità e attitudini su cui investire per progettare il proprio futuro. Obiettivo dell'azione orientativa è formare donne in grado di svincolarsi da quegli stereotipi che la cultura ha formalizzato, a partire da un dato biologico, che ostacolano la formazione della propria singolarità e il raggiungimento del proprio progetto di vita, sostenendole nella soluzione di quelle criticità di ordine individuale e sociale che possono rappresentare un limite oggettivo alla loro autonomia. Lo stereotipo secondo il quale le ragazze non siano geneticamente predisposti alla matematica e alla scienza, rinforzato spesso dagli stessi sistemi educativi, o che abbiano una spiccata capacità di occuparsi delle persone e di svolgere lavori domestici, o una scarsa disposizione a supervisionare il lavoro degli altri, condizionano i loro progetti di vita e professionali. La questione diventa una vera e propria emergenza femminile; un fenomeno complesso, che fa sembrare del tutto naturale una differenza che in realtà è frutto di una costruzione socioculturale. La scienza è, infatti, avvertita e vissuta come qualcosa di maschile, altro da sé, «qualsiasi ragazzina, nel suo principale momento di sviluppo sociale di identificazione sessuale, tenderà a sfuggirla proprio per omologarsi alla maggioranza delle scelte proposte dai modelli femminili, per non sentirsi “diversa” e, anche per avere un animus positivo abbastanza forte da contrapporsi al collettivo dominante è molto difficile» (Ulivieri, 1995).

Per questo diventa necessario lavorare sulle decisioni delle studentesse, sulle motivazioni che sono a fondamento delle loro scelte formative e di lavoro, stimolare il dubbio sui percorsi intrapresi, sollecitare la ricerca di informazioni utili a sostegno della loro scelta professionale; promuovere la consapevolezza di poter utilizzare le capacità di cura e relazionali in ambito differenti da quelle assistenziali; riflettere sul proprio sistema di valori, sui desideri di carriera, sulle necessità ma anche sugli interessi. Affermare la propria singolarità implica un'elevata flessibilità e apertura mentale, quest'ultima intesa come capacità di liberarsi da quelle distorsioni che agendo sulla percezione di autoefficacia favoriscono una visione di sé stesse come incapaci di ricoprire ruoli tradizionalmente maschili, precludendosi la possibilità di potersi confrontare con professioni prestigiose e più remunerate (Lopez, 2012). Educare alla singolarità per combattere la discriminazione necessita della stessa educazione alla scienza che può trasformarsi in educazione alla consapevolezza sociale e politica, perché è volta a sviluppare il senso critico della personalità.

4. Le politiche di genere e il ruolo della formazione

La formazione e i processi educativi, da anni al centro dell'attenzione delle politiche internazionali, sono individuati come preziosi per stimolare la rifles-

sività e il pensiero critico necessari alla modifica di atteggiamenti discriminatori e al contrasto di stereotipi sessisti.

Tra i diversi documenti internazionali, quello più importante che pone l'educazione al centro della lotta alle discriminazioni è la *Convention on the elimination of all forms of discrimination against women* (CEDAW), promossa nel 1979 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, che all'articolo dieci incentiva gli Stati membri a garantire l'eliminazione di ogni concezione stereotipata dei ruoli dell'uomo e della donna a tutti i livelli e di ogni forma di insegnamento sessista, incoraggiando l'educazione mista e altri tipi di educazione che tendano a realizzare tali obiettivi e, in particolare, ripensando i testi e i programmi scolastici e riadeguando i metodi pedagogici. Tale convenzione rappresenta il trattato internazionale più ampio sui diritti delle donne in quanto riunisce, in un unico documento, tutte le istanze previste nei precedenti provvedimenti delle Nazioni Unite in materia di discriminazione: dai diritti in tema di lavoro, alla maternità, alla salute, all'istruzione e alla parità dei coniugi.

Nel percorso di rivendicazione di diritti negati, la CEDAW è stata determinata e propedeutica ad un'altra importante conquista ottenuta a Pechino nel 1995 in occasione della IV Conferenza internazionale delle donne, la Piattaforma d'azione, un documento unitario sui diritti delle donne e delle bambine finalizzato alla promozione dell'*empowerment* femminile mediante l'adozione della strategia di *gender mainstreaming*.

In riferimento all'istruzione e alla formazione all'interno del predetto testo si afferma che:

L'istruzione è un diritto fondamentale e uno strumento essenziale per ottenere l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace. Un'istruzione non discriminatoria arreca benefici sia alle ragazze che ai ragazzi, e perciò contribuisce a creare relazioni più paritarie tra donne e uomini (...) la creazione di un ambiente sociale e educativo sano, nel quale tutti gli esseri umani, donne e uomini, bambini e bambine, siano trattati in modo imparziale e costantemente incoraggiati ad esprimere appieno il loro potenziale, rispettando la loro libertà di pensiero, coscienza, religione e di credo e dove gli strumenti educativi promuovano immagini non stereotipate di donne e uomini, sarebbe certamente efficace nell'eliminazione della discriminazione contro le donne e delle disuguaglianze tra donne e uomini (IV Conferenza Mondiale delle Donne, Pechino, p. 38).

È evidente, dunque, come sia sempre più necessario operare attraverso la formazione in modo da far acquisire alle nuove generazioni quelle conoscenze normative, competenze organizzative, sociali e modelli comportamentali atti a rendere prassi le pari opportunità. Si prende però atto che, ancora oggi, i sistemi educativi, non sono in grado di garantire un'effettiva parità.

I programmi scolastici e i materiali didattici rimangono in larga misura pervasi da pregiudizi sessisti e raramente essi sono sensibili alle esigenze particolari delle bambine e delle donne. Ciò rafforza i ruoli tradizionali delle donne e degli uomini e preclude alle donne il raggiungimento di una piena e uguale partecipazione alla vita della società. La mancanza di consapevolezza da parte degli insegnanti a tutti i livelli dei problemi relativi alle donne rafforza le disuguaglianze esistenti e le tendenze discriminatorie, indebolendo l'autostima delle bambine (*ibid.*, p. 39).

Pertanto, si evidenzia la necessità di:

Formulare raccomandazioni e mettere a punto programmi, libri di testo e materiali didattici liberi da stereotipi sessuali a tutti i livelli di istruzione, incluso quello della formazione di insegnanti, in collaborazione con tutte le parti interessate: editori, insegnanti, autorità pubbliche e associazioni di genitori; mettere a punto programmi di formazione professionale e materiali per insegnanti e docenti che contribuiscano ad aumentare la consapevolezza circa lo stato giuridico, il ruolo e il contributo delle donne e degli uomini nella famiglia e nella società; in questo contesto, promuovere la nozione di parità, la collaborazione, il reciproco rispetto e la condivisione delle responsabilità tra ragazze e ragazzi fin dal livello prescolare e sviluppare, in particolare, modelli educativi per fare in modo che i ragazzi abbiano le conoscenze e le capacità necessarie per prendersi cura delle proprie esigenze domestiche e per condividere le responsabilità della loro vita familiare e la cura di quanti vi dipendano (*ibid.*, p. 40).

In questo quadro internazionale si va a inserire anche il ruolo dell'Unione Europea, che, a partire dagli anni Novanta, proprio a seguito della Conferenza Mondiale di Pechino è intervenuta attraverso l'adozione di programmi d'azione finalizzati a garantire l'uguaglianza di genere e le pari opportunità in materia di istruzione (Cartabia, 2007). Nello specifico, mediante la strategia di *gender mainstreaming*, formalmente riconosciuta nel 1997 con il Trattato di Amsterdam, compie un passo determinante in materia di pari opportunità, individuando come obiettivo fondamentale per l'Europa la non discriminazione tra uomini e donne e rafforzando, mediante l'attuazione di politiche e azioni comuni, il comune intendimento verso la parità.

Nella "Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea" firmata a Nizza nel 2000 e resa giuridicamente vincolante dal trattato di Lisbona si riconfermano i buoni propositi: vietare ogni forma di discriminazione basata sul genere (nonché su qualsivoglia altra differenza, etnia, convinzioni politiche, ecc.), rinnovare l'impegno per la parità in tutti gli ambiti della vita, promuovere azioni specifiche per l'emancipazione femminile in termini di accesso all'istruzione, di partecipazione all'economia e ai processi decisionali. L'Europa insiste sul ruolo centrale dell'istruzione, della formazione e di quella permanente, considerate strumenti indispensabili per favorire l'occupabilità e il rinnovamento del mercato del lavoro, nonché sull'importanza di competenze chiave necessarie

per adattarsi flessibilmente ai cambiamenti (Cassano, 2012). Nell'ambito di tali priorità, nel marzo del 2000, il Consiglio d'Europa individua nella facilitazione dell'accesso ai sistemi di educazione e formazione, insieme al miglioramento della loro qualità, alcuni degli obiettivi da raggiungere nel campo dell'istruzione. Nella successiva strategia definita "dopo Lisbona" assumono un ruolo chiave e diventano il fulcro delle politiche educative l'apprendimento delle lingue, la mobilità di studenti e docenti, l'*e-learning* e le nuove tecnologie, la formazione permanente quale occasione di *lifelong-learning* e di contrasto alla dispersione scolastica.

Al fine di rendere realizzabili tali obiettivi, nel maggio del 2009, prendendo le mosse dai progressi realizzati nel quadro del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010", è definito il programma "Istruzione e formazione 2020: un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione con lo scopo di garantire a tutti cittadini, attraverso un miglioramento dei sistemi educativi, condizioni ottimali per la realizzazione delle proprie potenzialità e concrete possibilità di occupazione, specialmente per i giovani. Si tratta di investire sull'educazione, sulla ricerca e sull'innovazione, di aprirsi allo scambio di buone pratiche e alla condivisione di metodologie pedagogiche innovative. Anche con il "Patto europeo per la parità di genere" è ribadito l'impegno a realizzare le aspirazioni in materia di parità e, in particolare, a colmare il divario di genere in settori quali l'occupazione, l'istruzione e la promozione dell'inclusione sociale, garantendo un migliore equilibrio tra vita professionale e vita familiare per le donne e gli uomini lungo tutto l'arco della vita. Nel quadro della formazione permanente e nella formazione delle donne, l'Europa ribadisce l'importanza delle competenze e richiama i sistemi di istruzione a adattarsi ai bisogni del mercato del lavoro al fine di offrire una combinazione tra competenze e conoscenze, comprese quelle trasversali, sollecitando una sensibilità specifica per il riconoscimento delle discriminazioni di genere a tutti i livelli. Oltre che sulle competenze, la crescita inclusiva prevista dalla strategia 2020 intende agire sull'occupazione e garantire un migliore accesso al mondo del lavoro, rinnovando le condizioni occupazionali, mediante la promozione di parità salariale e nei processi decisionali e, soprattutto, valorizzando l'integrità e la dignità delle donne,

In ambito pedagogico ciò ha spinto a smascherare i nodi cruciali della tradizionale stereotipizzazione di genere che esiste nei processi educativi e promuovere interventi formativi in cui le donne siano le protagoniste, promotrici e creatrici, alimentando quel processo di continua ricerca delle identità, di diritti e tutela della propria dignità (Marone, 2012). Per costruire una uguaglianza di opportunità è più che mai necessario impegnarsi per riconoscere valore ai saperi, alle storie e alle culture femminili, attribuire potere e responsabilità alle donne, non soltanto promuovendo la loro presenza nei centri decisionali della

società e nella politica, *empowerment*, ma adottando il *mainstreaming* quale pratica istituzionale per cambiare gli orientamenti culturali. La dimensione formativa, in ottica di genere, deve attraversare e coinvolgere i vari aspetti della vita sociale e politica al fine di garantire, a tutte le donne, la possibilità di programmare percorsi più vicini alle loro esigenze e desiderata, di cogliere i processi di trasformazione del mercato del lavoro, di organizzare e costruire capacità e conoscenze. L'impegno pedagogico si dovrebbe concretizzare in un ripensamento dei progetti di formazione, orientando obiettivi e strumenti alla consapevolezza di genere, incentivando pratiche di riconoscimento di soggettività attive, coscienti dei diritti acquisiti, di quelli a lungo negati, e di quelli per cui ancora oggi si continua a combattere (Pace, 2010).

Tali considerazioni concentrano l'attenzione sulla necessità di una revisione radicale dei modelli tradizionali delle identità di genere e delle loro narrazioni, e richiedono una riflessione approfondita in un'ottica interdisciplinare e transculturale.

Temi cruciali e interessanti ancora irrisolti, come testimoniano gli studi più recenti sulle disparità di genere nei sistemi organizzativi, a partire da quello familiare, e trasversali a più settori, ovvero analizzabili a partire da una pluralità di prospettive e di sguardi interpretativi. Il dispositivo della formazione (educazione, inculturazione e istruzione) rappresenta lo strumento più idoneo a generare pensieri, produrre emozioni, alimentare affetti, instaurare relazioni ispirate e governate dai principi del rispetto delle differenze, con conseguente salvaguardia dei diritti di ciascuno se riconosciuto nella sua identità (Loiodice, 2014).

In Europa per raggiungere questi obiettivi si adottano misure differenti, come l'orientamento professionale, l'insegnamento sensibile al genere o la revisione dei curricula, e, nonostante tutto, le stesse scuole europee sono ancora ben lontane dall'usare tutti i mezzi potenzialmente a disposizione per sradicare i ruoli tradizionali e rompere le gabbie di genere. L'idea che sta alla base delle politiche di genere è, quindi, proprio il concetto di istruzione considerata uno strumento essenziale per cambiare atteggiamenti e comportamenti. I sistemi educativi svolgono, infatti, una funzione importante non solo nel contrastare gli stereotipi, ma nel fornire a tutti, studentesse e studenti, l'opportunità di scoprire la propria identità, i personali punti di forza e interessi, indipendentemente dalle aspettative tradizionali basate sui ruoli di genere (Guerrini, 2017).

Pertanto, si conferma prioritario il ruolo della formazione nel processo di sviluppo di capacità alfabetiche, emotivo-affettive, socio-relazionali ed etico-valoriali e di acquisizione di competenze. Altrettanto essenziale è un sistema educativo che tenga conto della differenza di genere per evitare che, quest'ultima, divenga elemento di discriminazione nella realtà sociale e lavorativa. In

questa prospettiva, la formazione, complesso processo bio-antropologico e culturale, si configura come «occasione preziosa per imparare a conoscersi e a riconoscersi e anche a sapersi raccontare per poi riprogettarsi, sul piano personale, professionale e sociale» (Loiodice, 2009), conferendo, mediante un costante esercizio riflessivo, la forza necessaria per affermare il proprio pensiero e ideare la costruzione del proprio sé.

Sarà il processo formativo inteso in prospettiva esistenziale a conferire a ognuno e ognuna la possibilità di vivere la condizione di apprendimento continuo, che consentirà l'atteso sviluppo personale lungo l'arco della vita.

Attraverso la relazione con il contesto e mediante la rappresentazione della propria esperienza esistenziale, il soggetto si de-costruisce e si ri-compone, dando vita ad una dimensione di crescita collettiva, in cui cogliere anche il senso universale del proprio operare e del proprio essere (Mancaniello, 2016, pp. 89).

Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bock G. (2003). *Le donne nella storia europea. Dal medioevo ai giorni nostri*. , Roma-Bari: Laterza.
- Butler J. (2006). *La disfatta del genere*. Roma: Meltemi.
- Cartabia M. (2007). *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*. Bologna: il Mulino.
- Buccini F. (2020), L'educazione di genere tra teoria e prassi: itinerari di ricerca per l'infanzia. *Education Sciences & Society*, 2: 355-356. Doi: 10.3280/ess2-2020oa9485.
- Cassano F. V. (2012). Formazione, sviluppo e occupazione: una strategia europea per la crescita sostenibile e inclusiva. A partire dalle donne. In: I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell, (a cura di), *Percorsi di genere, Società, cultura, Formazione*. Pisa: ETS.
- Commissione delle Comunità Europee (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Commissione Europea, Europa (2020). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- Connel R.C. (2009). *Questione di genere*. Bologna: il Mulino.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020")*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2011). *Conclusioni del Consiglio del 7 marzo 2011 sul Patto europeo per la parità di genere (2011-2020)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Consiglio dell'Unione Europea, (2010). *Conclusioni del Consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.

- Covato C. (2014). *Idoli di bontà, Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Dato D. (2012). Il mistero delle donne distanti. Promuovere capacità nel nuovo welfare per le donne. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell, (a cura di), *Percorsi di genere, Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Degani P. (2005). *Politiche di genere e Nazioni Unite. Il sistema internazionale di promozione e protezione dei diritti umani delle donne*. Padova: Cleup.
- Del Buono M.R. (2002). *Sguardi di genere tra identità e culture*, Milano: FrancoAngeli.
- Donà A. (2007). *Genere e politiche pubbliche. Introduzione alle pari opportunità*. Milano: Bratuno Mondadori.
- Gianini Belotti E. (1937). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Guerrini V (2017). *Educazione e differenza di genere, Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Lather P. (2000). *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with in the Post-modern*, New York: Routledge.
- Lipovetsky G. (2000). *La terza donna. Il nuovo modelli femminile*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Loiodice I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Bari: Il Poligrafo.
- Loiodice I. (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lopez A.G. (2012). Dall'esclusione all'emancipazione. Per una pedagogia dell'empowerment femminile nella scienza. In Loiodice I., Plas P., Rajadell N. (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*. Pisa: ETS.
- Mapelli B. (2003). Relazioni pedagogiche virtuose e saperi della vita. In Comitato Regionale Di Esperte (a cura di), *Trame di lavoro. Strumenti per il mainstreaming e l'empowerment nei processi educativi e formativi*. Napoli: Irace Print Service.
- Marone F. (2003). *La pedagogia della differenza e il pensiero postmoderno*. Napoli: Luciano.
- Marone F. (2012). *Che genere di cittadinanza? Percorsi di educazione ed emancipazione tra passato, presente e futuro*. Napoli: Liguori.
- Pace R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: University Press.
- Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Ulivieri S. (1995), *Educare al femminile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ulivieri S., Pace R. (2016). *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Nessuno Resta Indietro: giovani e responsabilità **No one is left behind: Young people and responsibility**

*Alessandra La Marca**, *Federica Martino*** & *Ylenia Falzone****

Riassunto

Il presente contributo intende proporre un modello per lo sviluppo della maturità professionale necessaria a garantire scelte consapevoli, mature e responsabili. La Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, che si fonda sui tre pilastri Mobilitare-Collegare-Responsabilizzare, ha costituito il quadro di riferimento per la collaborazione tra università e scuola ponendo al centro la promozione della partecipazione attiva dei giovani.

La ricerca nasce dal desiderio di accrescere la formazione alla responsabilità che coinvolge insieme docenti e studenti. Da questo punto di vista valutazioni rispetto all'efficacia e all'efficienza del percorso sono state finalizzate alla verifica di quanto esso abbia favorito il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati. Si è trattato in questo caso di valutazioni relative al funzionamento del sistema, se, e in quale grado, le tecnologie a disposizione abbiano favorito la costruzione di strategie didattiche in base agli obiettivi formativi e, parallelamente, se queste ultime abbiano consentito un uso efficace del percorso da parte dello studente.

Conoscere gli effetti della didattica durante l'emergenza Covid è essenziale per comprendere al meglio non solo come implementarla, ma anche come strutturare il futuro per fronteggiare le emergenze di questa particolare situazione. La didattica a distanza nel periodo di emergenza COVID-19 ha rappresentato una novità senza precedenti cui docenti e studenti non erano preparati. 869 studenti sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di percorsi didattici mirati, rivolti agli alunni "fragili" di 33 scuole palermitane. Complessivamente sono state erogate 60.000 ore in DaD di attività di recupero e di potenziamento dell'apprendimento di alunni della scuola primaria.

* Professore Ordinario presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: alessandra.lamarca@unipa.it.

** Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences (XXXVI ciclo) presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: federica.martino01@unipa.it.

*** Dottoranda di Ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences (XXXVII ciclo) presso l'Università degli Studi di Palermo. E-mail: ylenia.falzone@unipa.it.

Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 1 e Conclusioni; F. Martino i paragrafi 2, 3, 4 e Y. Falzone i paragrafi 5, 5.1, 5.2.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13571

Parole chiave: Covid-19, strategie organizzative, gioventù

Abstract

This study proposes a model for the development of professional maturity which is indispensable to ensure informed, mature and responsible choices. The EU Youth Strategy 2019-2027 focuses around three words: Engage, Connect and Empower. It also works on joined-up implementation across sectors by offering the reference framework for university-school collaboration. It's foremost aim is to enhance the active participation of young people.

The research stems from the desire to increase training in responsibility that involves teachers and students together.

From this point of view, evaluations of the effectiveness and efficiency of the course were aimed at assessing the extent to which it helped achieve the training objectives identified. In this case, it was a question of evaluating the functioning of the system, whether, and to what degree, the available technologies favoured the construction of teaching strategies on the basis of the training objectives and, at the same time, whether they enabled the course to be used effectively by the student.

Distance learning during the COVID-19 pandemic has been a novelty for which teachers and students were not prepared for. The study was carried out with 869 students enrolled in the Primary Education Sciences master's degree course at the University of Palermo. The participants have been involved in the planning and implementation of targeted educational courses designed for the "fragile" pupils from 33 different schools in Palermo. The primary level pupils were provided with a total of 60,000 hours of recovery and learning enhancement activities in remote mode. Challenging teaching activities fostered cognitive and learning development of the pupils.

Keywords: Covid-19 pandemic, organizational strategies, young people

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 28/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. La formazione alla responsabilità delle giovani generazioni

Essere protagonisti della costruzione di un mondo migliore è, da sempre, l'ambizione più alta delle nuove generazioni. Tutti problemi che l'attuale crisi pandemica ha reso più evidenti, acuendo le diseguaglianze tra le nuove e vecchie generazioni. È da tempo comunque che non si osservava una generazione che in modo così chiaro manifesta l'urgenza di agire, cercando nel contempo di

maturare una propria visione di come il mondo va cambiato e con quali strumenti produrre il cambiamento.

I giovani sentono il bisogno di mettersi alla prova e di produrre un proprio impatto riconoscibile nella realtà che li circonda, più di quanto riescano oggi nei fatti a esprimere. In una realtà sempre più complessa e in rapida trasformazione è ancor più necessario dotare i giovani di sistemi di competenze trasversali. Ma le nuove generazioni devono anche poter incidere efficacemente, attraverso credibili meccanismi di rappresentanza e solida presenza quantitativa, nei processi decisionali. La sfida della formazione alla responsabilità coinvolge insieme docenti e studenti. Gli anni di frequenza universitaria risultano in tal senso fondamentali. La formazione alla responsabilità richiede una figura di docente che possa definirsi in termini di presenza/assenza, una figura capace di controllare la quantità e la qualità dei suoi interventi, che sa trarsi in disparte nel momento in cui prende atto che gli allievi sono in grado di lavorare da soli e/o in gruppo senza il suo aiuto.

La Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027 basata sui tre pilastri Mobilitare-Collegare-Responsabilizzare, ha costituito il quadro di riferimento per la collaborazione tra università e scuola ponendo al centro la promozione della partecipazione attiva dei giovani.

In particolare, sono stati perseguiti i seguenti obiettivi:

- rinnovare prospettive positive per i giovani, alla luce degli effetti negativi che la pandemia di COVID-19 ha esercitato su di loro, evidenziando nello stesso tempo le opportunità che il digitale e le altre politiche dell'Unione offrono ai giovani e alla società in generale;
- sostenere i giovani universitari, attraverso un'attività di *service learning* affinché acquisiscano conoscenze e competenze utili a divenire cittadini attivi e impegnati;
- aiutare i giovani ad acquisire una migliore comprensione delle opportunità a loro disposizione e a promuoverle attivamente, per sostenere il loro sviluppo personale, sociale e professionale;
- integrare le politiche a favore dei giovani in tutti i settori strategici pertinenti dell'Unione, in accordo con la Strategia dell'UE per la gioventù 2019-2027, al fine di favorire l'integrazione della prospettiva dei giovani a tutti i livelli del processo decisionale.

Maggiore attenzione riguardo agli effetti di lungo periodo della pandemia, è dedicata alle possibilità: che si crei una generazione di giovani con una diversa visione del mondo e della vita; che gli effetti della pandemia siano così persistenti da generare una generazione di giovani adulti che farà scelte diverse nel percorso di transizione alla vita adulta (Rossier, 2021).

Proprio in relazione alla complessità e all'estrema ecletticità a livello metodologico di un approccio costruttivista, all'interno del quale il ruolo del docente

è di creare le condizioni adatte per l'apprendimento piuttosto che di insegnare, in quest'ottica l'insegnante diventa un facilitatore, un "regista" dell'attività didattica (Orletti, 2000: 30) e gli studenti delle risorse da sfruttare che assumono in alcuni contesti persino il ruolo di guida nella didattica.

La promozione nelle giovani generazioni della responsabilità e dell'autonomia in un contesto in cui sono chiamati a condividere le scelte, a decidere e, in sintesi, a gestire in modo consapevole l'intera esperienza universitaria, postula un modello di università non standardizzato, attento alla crescita delle potenzialità specifiche di ogni persona, capace di suscitare la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti in attività cruciali come quelle della progettazione e della valutazione.

L'Università costituisce un luogo privilegiato – certamente una delle esperienze centrali nella vita dei giovani – di inserimento sociale, di partecipazione e di confronto; ma soprattutto si pone come banco di prova per la costruzione del sé, dei propri valori, dei propri modi di rapportarsi al mondo circostante, delle proprie strategie di fronteggiamento della realtà, della propria autostima, delle aspettative di efficacia.

Gli studi mostrano come si sta diffondendo la convinzione professionale (competenze e *soft skills*) che, l'insieme di fattori cognitivi, sociali, pratici, emotivo relazionali e metacognitivi, consentono agli studenti non solo di adattarsi, ma di apprendere dalla realtà, innovare e personalizzare il progetto professionale, di mettere in moto processi relazionali e creativi. Ciò porta ad una domanda non solo di abilità, ma anche di competenze e di qualità personali (*soft/character skills*), che caratterizza l'attuale formazione universitaria.

Tenendo conto dei risultati della riflessione sulle competenze e quelli recenti della letteratura di riferimento è stata ipotizzata la sperimentazione dell'efficacia di un intervento didattico innovativo basato su strategie didattiche e centrato su un modello per lo sviluppo della maturità personale e professionale.

Per questo è stato scelto il metodo ADVP perché consente una formazione che aiuta a prendere coscienza delle caratteristiche del proprio apprendimento; favorisce l'autovalutazione per monitorarsi e migliorarsi, in una logica di ricerca didattica; incentiva gli scambi, i confronti e la collaborazione con i colleghi; porta ad elaborare e a condividere le conoscenze.

In questo contributo si presenta quanto è stato rilevato sull'effetto della partecipazione al progetto attraverso uno strumento di *self assessment* che ha permesso di verificare come gli studenti coinvolti hanno conseguito i loro risultati, grazie alle attività proposte.

Sono stati coinvolti, nella pianificazione e realizzazione degli interventi in DAD e in DDI con gli alunni in difficoltà, 869 studenti iscritti al Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Palermo (303 terzo anno; 293 quarto anno; 273 quinto anno), al fine di consentire lo svolgimento

di attività con piccoli gruppi di alunni delle scuole primarie (4-5) per ogni coppia di studenti universitari.

Per l'autovalutazione degli 869 studenti universitari è stato utilizzato il Questionario SSI (*Soft Skills Inventory*) (La Marca e Longo, 2018), con il quale è stato chiesto agli studenti di autovalutarsi su alcune Competenze relazionali (ascolto, accoglienza, gestione dei conflitti), su alcune Competenze strategiche (creatività, progettualità, apprendimento, proattività) e su alcune Competenze manageriali (motivazione e mediazione).

2. Lo sviluppo della capacità di *decision making*

Alle nuove generazioni si richiede di rispondere in modo flessibile alle continue trasformazioni che continuamente pongono in discussione abitudini consolidate e che esigono dai giovani la riorganizzazione della propria esistenza e della propria identità.

La capacità di *decision making* è il processo mentale che ci guida nel compiere la scelta migliore fra varie opzioni disponibili. Possedere una buona capacità di *decision making* prevede l'abilità di fare previsioni circa i risultati ottenibili.

La maturità è la finalità naturale e l'obiettivo principale del processo di sviluppo professionale che si raggiunge in parte spontaneamente e in parte attraverso un lungo processo formativo durante il quale possono essere identificati nello studente dei comportamenti favorevoli al raggiungimento della maturità professionale.

Per orientare i giovani universitari nelle scelte bisogna predisporre dei percorsi formativi all'interno dei corsi universitari che direttamente o indirettamente promuovano lo sviluppo di una progettualità personale fondata su una realistica conoscenza del proprio sé, sulla scoperta di significati e di valori che diano senso alla propria esistenza.

La valutazione dei processi decisionali diventa quindi un elemento essenziale durante l'intero arco dell'esperienza formativa universitaria, diretta a favorire la produzione dei saperi che sono, a loro volta, indispensabili per realizzare un apprendimento continuo, in modo autonomo, da parte di ciascuno.

Se orientare significa sostenere il giovane nel prendere coscienza di sé stesso, della realtà sociale, culturale ed economica di riferimento e dei propri soggettivi modi di relazionarsi ad essa per poter porsi obiettivi di vita, oltre che professionali, aderenti al contesto e sviluppare strategie di azione che sostengano le scelte fatte, allora la funzione dell'orientamento si arricchisce di concetti quali progettualità, attivazione, autonomia, soggettività.

In questa ottica, il processo formativo va inteso come un'azione che favorisce l'accrescimento della consapevolezza di sé e supporta lo sviluppo di competenze che consentono al giovane di costruire autonomamente il proprio percorso di scelta (Zanniello, 1979, 2001).

All'interno di questo quadro di riferimento, il docente non può limitarsi ad informare, ma deve suscitare la volontà di imparare e stimolare lo studente ad appropriarsi dei mezzi e degli strumenti che gli consentono di prevedere l'esito delle sue azioni, per poi scegliere e decidere in modo responsabile.

Per questo motivo, sono necessarie delle modalità di insegnamento che vadano oltre l'attività routinaria per centrarsi su dimensioni personali e relazionali che favoriscono lo sviluppo di tutte quelle risorse e competenze necessarie al giovane universitario per conoscersi, decidere e progettare in maniera autonoma e consapevole (La Marca, 2009).

Lavorare su tali dimensioni vuol dire ripensare al ruolo dell'Università e ai suoi compiti, anche in termini di orientamento, prevedendo di conseguenza nuove funzioni e competenze per il docente universitario che si trova a gestire situazioni sicuramente più complesse e mutevoli di un recente passato.

3. Il progetto di *service learning*: Nessuno Resta Indietro

Nei mesi di chiusura delle Università e delle scuole, a causa dei provvedimenti presi per fronteggiare l'emergenza sanitaria, è stato il progetto Nessuno Resta Indietro che ha permesso di mettere a punto un modello sostenibile, strategie e strumenti innovativi di recupero e di potenziamento dell'apprendimento per contrastare gli effetti a breve e a lungo termine della chiusura delle scuole sui minori in difficoltà. Grazie alla creazione di un *repository* di contenuti condivisi e grazie alla formazione specifica dei tutor il progetto sarà utilizzabile anche in futuro.

La didattica utilizzata durante le attività di recupero e potenziamento è stata, per gli studenti, una costante occasione di riflessione sull'esigenza di modificare strutturalmente il modo di affrontare i problemi e di compiere scelte responsabili. L'interazione continua tra alunni e studenti è stata caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e *feedback*.

Sono state realizzate specifiche attività per il potenziamento cognitivo per favorire la motivazione (Malik, 2014) e la riuscita di alunni in difficoltà. Sono stati adottati metodi di potenziamento linguistico e della comprensione della lettura, di strategie per il potenziamento delle abilità di calcolo e di *problem solving* in matematica e di strategie per lo sviluppo dei processi cognitivi di base e superiori (Coggi, 2015; Trincherò e Piacenza, 2020).

Per gli interventi di didattica a distanza si è utilizzato un approccio ludico all'apprendimento e sono state curate le strategie motivazionali secondo un modello motivazionale complesso, che integra la “*Motivational Design Theory*” (Malik, 2014), con il modello dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2017), gli apporti più recenti dell'*engagement* (Yang et al., 2019) e della *gamification* (Chapman e Rich, 2018).

Le varie situazioni critiche che si sono presentate durante lo svolgimento del progetto si sono rivelate potenti mezzi formativi della responsabilità personale nella misura in cui sono state impiegate per introdurre alla dimensione della scoperta, degli studenti che dovranno affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri.

Durante l'attuazione del progetto i giovani universitari hanno avuto modo di:

- scoprire che esistono, nel contesto immediato problemi da risolvere e compiti da realizzare;
- raccogliere numerose informazioni sull'ambiente e su di sé: disporre di un repertorio diversificato di informazioni;
- decidere integrando tutti gli elementi considerati;
- pianificare le tappe della decisione;
- prevedere e prevenire le difficoltà con interventi adeguati;
- formulare scelte di ricambio;
- creare, attraverso l'uso delle tecnologie, ambienti di apprendimento e situazioni didattiche che sviluppino le *soft skills*;
- sperimentare strumenti di gestione del gruppo di pari e strategie di formazione tra pari, sia per i docenti e gli studenti;
- esplorare nuovi ambienti di apprendimento e di insegnamento, in particolare, nuovi materiali, nuovi strumenti, nuovi metodi, nuove forme organizzative e nuove modalità di interazione tra docenti e studenti verificandone la validità e l'efficacia.

Durante il periodo di attuazione del progetto gli studenti sono stati aiutati a condurre un'accurata raccolta delle pratiche didattiche attraverso un'opportuna formazione che li ha motivati a descrivere le situazioni, a raccogliere le informazioni pertinenti e significative per poi attivare un processo di autoriflessione.

4. Il modello ADVP per lo sviluppo della capacità decisionale responsabile

Per promuovere il senso di responsabilità negli studenti universitari, si è cercato di stimolare in loro lo sviluppo di una intelligenza critica orientata al controllo delle fonti; la capacità di ragionamento procedurale, per verificare i pas-

saggi metodologici; il pensiero di tipo anticipatorio, per fare ipotesi di tipo innovativo; la capacità di tipo associativo, che consenta valutazioni comparative rapide e rigorose; la capacità di passare da un contesto virtuale ad uno reale, cogliendo con prontezza somiglianze e differenze; la capacità di prendere decisioni, anche in condizioni di incertezza, valutando in termini probabilistici il rapporto tra rischi e benefici; la capacità di porre domande, centrando i quesiti relativi ai problemi che si esaminano.

Tra le varie metodologie per lo sviluppo professionale *l'Activation du Développement Vocationnel et Personnel* (ADVP) dell'équipe dell'Università Laval (Quebec e Canada), sviluppata da Pelletier, Boujold e Noiseux alla fine degli anni 70' del secolo scorso, validata e ampiamente utilizzata in Sicilia (Cappuccio, 2003, 2009, 2012, 2015), riconosce le strutture di formazione (nel nostro caso formazione universitaria) quali mediatori strategici dei processi di sviluppo della maturità personale e professionale. L'ADVP si propone di guidare tale sviluppo e di mobilitare nello studente le risorse intellettive, volitive e affettive necessarie per la realizzazione dei compiti evolutivi. Per promuovere lo sviluppo di ogni fase del processo di maturazione, l'ADVP propone una serie azioni consistenti in scenari collettivi basati sull'esperienza e adattati a ogni fase.

L'originalità del metodo ADVP sta nell'aver individuato le abilità mentali che sottostanno ai compiti e ne rendono possibile l'attuazione e nell'aver proposto delle maniere pratiche di attivare queste abilità per il raggiungimento della maturità professionale. Infatti, attivando le abilità mentali del pensiero creativo, categoriale, valutativo e implicativo, mediante i compiti di esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione, si sostiene lo sviluppo dei processi evolutivi di: scoperta, classificazione, valutazione e sperimentazione che porta alla maturazione della scelta.

Sul piano teorico, il metodo ADVP si basa sulla teoria decisionale di Tiedeman e O'Hara (1963), sul modello di sviluppo professionale di Super (1974, 1990) e sul modello di intelligenza di Guilford e Hoepfner (1971). Molti sono gli studi e le ricerche che supportano la validità di tale metodo; Bujold (2007) e Bujold, Noiseux e Pelletier (1974, 1984, 2007), hanno continuato a validare e a studiare gli effetti della metodologia e hanno effettuato diversi studi sulla maturità professionale in relazione ai processi cognitivi e ad alcune variabili personali che intervengono in tale processo.

Altri studi e interventi effettuati negli ultimi decenni, non solo in Canada, che dimostrano la validità della metodologia ADVP. Diverse ricerche sono state realizzate, infatti, anche in Francia (Solazzi, 2004), in Svizzera (Thommen e Dirren, 1997), in Italia con Viglietti (1989, 1991), Zanniello (2008) e Cappuccio (2003, 2009, 2013, 2015, 2018).

I ricercatori dell'Università Laval individuano quattro compiti evolutivi che

la persona dovrebbe completare per giungere ad una scelta professionale matura: esplorazione, cristallizzazione, specificazione e realizzazione. Le abilità mentali coinvolte nello svolgimento dei compiti sono rispettivamente quelle del pensiero creativo, del pensiero concettuale- categoriale, del pensiero valutativo e del pensiero implicativo (Guilford, 1967). Lo svolgimento dei compiti di sviluppo coinvolge l'intelligenza, la volontà e il comportamento degli alunni, in una sequenza che li porta dal pensare all'agire.

L'intervento innovativo di *service learning* attuato con il metodo ADVP è stato pianificato sulle principali fasi di *problem solving* come emergono dalla letteratura (comprensione, rappresentazione, pianificazione, diverse strategie di soluzione, controllo e monitoraggio) e caratterizzato da: situazioni problematiche complesse e autentiche; interazione in piccolo gruppo, discussione di confronto collettivo; riflessione metacognitiva (individuale e collettiva); *modeling* e *feedback* nella discussione tra pari e collettiva.

5. Lo sviluppo di competenze strategiche e competenze manageriali

Per verificare la percezione degli studenti universitari riguardo alle competenze acquisite durante il percorso di *service learning* è stata utilizzata la sezione Competenze Gestionali del Questionario autovalutativo SSI (*Soft Skills Inventory*) con alcuni adattamenti (La Marca e Longo, 2018) che ha permesso agli 869 studenti di autovalutarsi sulle competenze strategiche che dispongono a trovare soluzioni a problemi irrisolti per applicarli e sulle competenze manageriali che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato. Di seguito si presentano gli item utilizzati.

Agli studenti è stata data la possibilità di raccontare un episodio riferito ad ogni dimensione scelta tra le quattro di ogni gruppo per ognuna delle sette competenze: Creatività, Progettualità, Apprendimento, Proattività, Motivazione, Mediazione e Formazione.

I fattori che sono stati presi in considerazione con lo strumento utilizzato non esauriscono certamente la possibilità di esplorazione dei processi cognitivi, motivazionali, metacognitivi e decisionali che influiscono sulla formazione della professionalità docente ma consentono tuttavia la costruzione di un quadro sufficientemente chiaro delle competenze trasversali indispensabili per svolgere la professione docente.

5.1. Skills gestionali strategiche

Gli studenti hanno potuto constatare in prima persona l'importanza che riveste, per un insegnante, la creatività, quindi la capacità di trovare idee o soluzioni

nuove, combinare gli elementi a disposizione in qualcosa di nuovo e funzionante, risolvere problemi in modo originale e modificare l'esistente migliorandolo.

La maggior parte dei rispondenti ha dichiarato di aver incontrato difficoltà durante gli incontri con gli studenti e di aver dovuto trovare soluzioni innovative e attrattive per raggiungere gli scopi di apprendimento.

Il pensiero creativo, inteso come capacità di rappresentarsi differenti scenari e progettare diverse modalità di realizzazione, ha implicato per molti studenti la possibilità di acquisire un atteggiamento flessibile dove risulta importante esplorare nuovi pensieri e scegliere nuove strategie, accettando il rischio e l'incognita ed esprimendo una decisa capacità ricettiva verso nuove idee e nuovi percorsi (Tosi, 2019).

La promozione di un contesto ludico, grazie alla sua finalità (divertimento) e all'atmosfera che lo circonda, ha permesso di sviluppare le capacità creative legate all'autoefficacia e all'autostima senza preoccuparsi troppo della finalità dell'attività o delle sue conseguenze (Figura 1).

Fig. 1 - Creatività: distribuzione delle dimensioni scelte

Creatività	N	%
<i>Apertura mentale:</i> Riconosco nei miei stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni, cancellazioni e deformazioni e ne faccio il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevo possibili.	31	3,57%
<i>Cambio di prospettiva:</i> Quando non riesco a risolvere un problema nei modi ordinari, cerco di inquadralo sotto nuovi punti di vista.	193	22,21%
<i>Duttilità:</i> Quando i risultati che ottengo non sono soddisfacenti, riconosco prontamente la necessità di cambiare qualcosa nel mio modo di fare e apro il mio pensiero alla ricerca del nuovo, senza difendere il mantenimento delle mie abitudini.	545	62,72%
<i>Flessibilità mentale:</i> Adatto con prontezza il significato dei termini al contesto cui si riferiscono.	100	11,51%
Totale	869	100,00%

Sulla base dei risultati ottenuti è possibile osservare che, per quanto riguarda la creatività, la dimensione della duttilità è stata la più scelta, infatti i soggetti interessati sono 545 (62,72%). La duttilità permette di fare un'analisi critica delle strategie usate per rilevare la loro funzionalità e adeguatezza ai fini del raggiungimento di un obiettivo prefissato. Segue la dimensione del cambio di prospettiva, scelta da 193 (22,21%) studenti; in questo caso si fa riferimento alla flessibilità nell'adeguarsi e far fronte ai bisogni di ognuno nell'ottica di un cambio di prospettiva. 100 (11,51%) studenti hanno scelto la flessibilità mentale, grazie alla

quale ci si adatta elasticamente ai diversi cambiamenti e a fronteggiare e gestire le proprie esperienze emotive vissute nell'ambiente in cui si opera. La dimensione meno scelta è quella dell'apertura mentale, scelta solo da 31 (3,57%) studenti evidentemente perché gli studenti non sempre ancora si sentono in grado di riconoscere nei loro stessi giudizi le inevitabili generalizzazioni per farne poi il punto di partenza per immaginare azioni diverse da quelle che prima ritenevano possibili.

Il progetto Nessuno Resta Indietro ha permesso di sviluppare la progettualità come competenza indispensabile tanto nella vita di ogni giorno, quanto in ambito lavorativo. La maggior parte degli studenti testimonia di aver posto molta attenzione alla progettazione delle attività per raggiungere un risultato qualitativamente ottimale e di cercare sempre di tenere conto della realizzabilità delle attività progettate. Hanno dunque avuto la possibilità di progettare interventi educativo-didattici che fossero concreti, cioè a misura degli alunni con cui si rapportavano, di riflettere sugli obiettivi da raggiungere e sulle condizioni di realizzabilità di ciò che desideravano proporre agli alunni.

È possibile notare che le dimensioni del realismo e quella della concretezza sono le più scelte, infatti, rispettivamente le si possono riscontrare in 283 (32,57%) tirocinanti. Gli studenti affermano di aver imparato a valutare in modo obiettivo il tempo le risorse e gli strumenti a loro disposizione prima di ogni incontro e di aver cercato di raggiungere gli obiettivi previsti confrontando sempre tutto ciò che era presumibilmente necessario fare con le risorse realmente fruibili. Il realismo è stato definito dagli stessi studenti un atteggiamento caratterizzato dall'attenzione a quelle che sono le proprie aspettative o desideri per un'accurata riflessione sulle possibilità di realizzazione e trasformazione, dunque, in obiettivi da raggiungere (Figura 2).

Fig. 2 - Progettualità: distribuzione delle dimensioni scelte

Progettualità	N	%
<i>Concretezza</i> : Collego la realizzazione del mio sogno con azioni concrete, alla mia portata.	268	30,84%
<i>Orientamento al risultato</i> : Sono proiettata/o verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che sperimento.	146	16,80%
<i>Realismo</i> : Rifletto sulle condizioni di realizzabilità dei miei desideri per trasformarli in obiettivi.	283	32,57%
<i>Tensione ideale</i> : Faccio chiarezza dentro di me su cosa realmente voglio realizzare nella vita per sentirmi felice.	172	19,79%
Totale	869	100,00%

La concretezza, dimensione scelta da 268 (30,84%) studenti, mostra come i tirocinanti ritengono di aver acquisito la capacità di realizzare i propri sogni con azioni concrete, alla loro portata. 172 (19,79%) tirocinanti hanno invece scelto la dimensione della tensione ideale sottolineando quanto sia importante per ognuno di loro aver compreso con chiarezza ciò che si vuole realizzare per il raggiungimento della felicità. Infine, per quanto concerne la dimensione dell'orientamento al risultato, 146 (16,80%) studenti, ritengono di essere proiettati verso la realizzazione di risultati altrettanto chiari e significativi come i problemi che normalmente sperimentano.

Per quanto riguarda l'apprendimento (Figura 3) si evince che la dimensione maggiormente scelta è quella relativa all'interesse a migliorare, si registrano infatti 453 (52,13%) tirocinanti e ci si riferisce alla possibilità fondamentale di considerare e di usare l'errore in modo costruttivo, come punto di ripartenza, al fine di individuare il modo migliore per correggerlo e fare in modo che non si ripeta lo stesso in futuro. Segue l'esperienza maturata da 232 (26,70%) iscritti al corso; elemento distintivo di una riflessione per capire cosa migliorare a seguito di un confronto con la realtà. 102 (11,74%) studenti hanno ritengono di aver acquisito in maggior misura la dimensione della serenità; tipico atteggiamento di indipendenza dalla propria possibilità di commettere eventuali errori, ma anche di maturità nel riconoscerli. Infine, si osserva che 82 (9,44%) tirocinanti affermano di aver sviluppato prevalentemente la dimensione dell'umiltà come caratteristica di chi, con oggettività valuta sé stesso e ciò che lo riguarda, senza lasciarsi condizionare dall'amor proprio.

Fig. 3 - Apprendimento: distribuzione delle dimensioni scelte

Apprendimento	N	%
<i>Esperienza</i> : Mi confronto con la realtà e rifletto sull'esperienza per sapere in che cosa migliorare.	232	26,70%
<i>Interesse a migliorare</i> : Utilizzo l'errore come punto di partenza per capire come posso fare meglio in futuro.	453	52,13%
<i>Serenità</i> : Sono libera/o dalla preoccupazione di sbagliare ma riconosco con sincerità i miei errori quando emergono.	102	11,74%
<i>Umiltà</i> : Sono oggettiva/o nella valutazione di me e di ciò che mi riguarda, senza lasciarmi condizionare dall'amor proprio.	82	9,44%
Totale	869	100,00%

Per quanto riguarda la proattività, si registra che la dimensione più scelta è

quella della riflessione, come affermano 472 (54,32%) tirocinanti, cioè una categoria con la quale prevale un'attenta considerazione ai progetti e alle azioni che si vogliono realizzare. Gli studenti affermano, riportando tanti esempi concreti, come durante lo svolgimento del progetto hanno avuto modo di accrescere la capacità di fermarsi a riflettere. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di alcuni strumenti didattici che hanno dato loro la possibilità di migliorare la qualità delle attività da presentare ai bambini.

Segue la dimensione dell'autocontrollo, maggiormente maturata da 183 (21,06%) tirocinanti, che parte dalla capacità del soggetto di effettuare un'auto analisi delle proprie emozioni per capire come gestirle e di conseguenza agire responsabilmente.

La dimensione dell'audacia è stata scelta da 147 tirocinanti (16,92%); si tratta di una dimensione caratterizzata dalla prontezza delle azioni al fine del conseguimento di un risultato, anche in mancanza di certezza dello stesso. Infine, soltanto 67 (7,71%) studenti tirocinanti ha affermato di aver sviluppato durante i mesi di attuazione del progetto la dimensione della concentrazione (Figura 4).

Fig. 4 - Proattività: distribuzione delle dimensioni scelte

Proattività	N	%
<i>Audacia</i> : Comincio ad agire per realizzare il mio progetto anche se non ho la certezza del risultato, superando la pigrizia e il timore del rifiuto.	147	16,92%
<i>Autocontrollo</i> : Quando provo paura, anziché ignorarla la interrogo per chiarire a me stessa/o che cosa temo che succeda e recuperare la libertà di agire in modo razionale.	183	21,06%
<i>Concentrazione</i> : Identifico le azioni importanti e concentro tempo ed energie su di esse, anziché disperdermi a inseguire le urgenze.	67	7,71%
<i>Riflessione</i> : Dedico tempo di qualità alla riflessione sui miei progetti e sulle azioni da compiere per realizzarli.	472	54,32%
Totale	869	100,00%

5.2. Skills manageriali

Riguardo alla motivazione si osserva che la condivisione è la dimensione scelta da pari a 466 (53,62%) studenti, che prevedere una partecipazione attiva di tutti nella definizione di mete da raggiungere. Le dimensioni di profondità,

contraddistinta da una conoscenza approfondita dei bisogni, delle capacità, delle *convinzioni e dell'impegno personale di ognuno*, e la *envisioning la capacità di cogliere i tratti in comune tra visioni diverse a partire dai quali si avvia un lavoro allineato tra valori e bisogni diversi, sono state scelte rispettivamente da 179 (20,61%) e 172 (19,79%) studenti* (Figura 5).

Come si può osservare solo 52 (5,98%) tirocinanti hanno selezionato la dimensione del *commitment* per cui sembra che solo una minima parte degli studenti ritengono di aver acquisito la capacità di verificare che il collega con cui rispetto ai compiti che ha assunto.

Fig. 5 - Motivazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Motivazione	N	%
<i>Commitment</i> : Verifico che il collega che collabora con me assuma una chiara responsabilità rispetto ai compiti che ha assunto.	52	5,98%
<i>Condivisione</i> : Coinvolgo i miei colleghi nella definizione degli obiettivi.	466	53,62%
<i>Envisioning</i> : Senza limitarmi ad agire sulla motivazione estrinseca, trasmetto a ciascuno dei miei colleghi la mia vision, evidenzio i punti di contatto con la sua e lo aiuto ad allineare il modo di lavorare con i suoi valori e bisogni.	172	19,79%
<i>Profondità</i> : Conosco i bisogni, le capacità, le convinzioni, i valori, l'identità e la missione personale dei miei colleghi.	179	20,61%
Totale	869	100,00%

Per quanto riguarda la mediazione, si registra che circa la metà degli studenti, ovvero 274 (31,53%), dichiara di aver maggiormente sviluppato la dimensione della calma, ovvero quella dimensione caratterizzata da pacatezza, equilibrio, serenità, controllo e autocontrollo, rispetto e correttezza nei confronti dell'interlocutore. A seguire si trovano le dimensioni della lucidità e della ricerca di alternative, rispettivamente scelte da 209 (24,05%) e 198 (22,78%) tirocinanti.

La meno scelta si rivela la dimensione del distanziamento, soltanto 188 (21,63%) la scelgono come capacità che permette di distaccarsi dalle proprie esigenze per assumere i panni dell'altro al fine di trovare una data soluzione (Figura 6).

Fig. 6 - Mediazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Mediazione	N	%
Calma: Quando incontro opposizione su una questione che mi sta a cuore, mantengo i nervi saldi e tratto il mio interlocutore con rispetto e correttezza.	274	31,53%
Distanziamento: Per trovare questa soluzione, so distanziarmi dalle mie esigenze e mettermi nei panni dell'altro.	188	21,63%
Lucidità: In tali situazioni so cercare, con mente lucida, una soluzione diversa da quella che inizialmente propugnavo.	209	24,05%
Ricerca di alternative: Cerco di capire lo scopo per cui il mio oppositore vuole qualcosa di incompatibile con la mia pretesa, e faccio venire alla luce altre modalità possibili per permettergli di raggiungere egualmente il suo scopo.	198	22,78%
Totale	869	100,00%

È possibile osservare per quanto riguarda la formazione (Figura 7) che poco più della metà degli studenti afferma di aver maggiormente sviluppato la dimensione della stima, si tratta infatti di 515 (59,26%) tirocinanti, che manifestano una buona considerazione e dunque una valutazione positiva di un collega e delle sue qualità. Come altre dimensioni maggiormente scelte si evidenziano quelle relative al *championing* e alla comprensione, rispettivamente scelte da 126 (14,50%) e 122 (14,04%) tirocinanti.

Fig. 7 - Formazione: distribuzione delle dimensioni scelte

Formazione	N	%
Championing: Intuisco ciò che una persona potrebbe diventare, partendo da ciò che attualmente è.	126	14,50%
Comprensione: Ho una visione sostanzialmente positiva dei miei colleghi, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.	122	14,04%
Esigenza: Fornisco ai miei collaboratori feedback e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.	106	12,20%
Stima: Sono consapevole di quali sono i punti di forza dei miei colleghi.	515	59,26%
Totale	869	100,00%

La dimensione *championing* è stata scelta dagli studenti che ritengono di aver acquisito la capacità di saper individuare ciò che una persona potrebbe diventare a partire da ciò che attualmente è; la comprensione, invece, è una caratteristica che se acquisita permette di avere una visione sostanzialmente positiva dei propri colleghi, come cornice che inquadra le loro aree di miglioramento e i loro difetti.

La dimensione dell'esigenza è stata scelta da 106 (12,20%) tirocinanti che ritengono di aver acquisito la capacità di fornire ai loro colleghi feedback e riflessioni di sintesi sul loro operato, negli aspetti in cui questo può essere migliorato.

6. Conclusioni

Il modello formativo scelto ha richiesto ai giovani studenti la capacità di essere duttili e di saper trasmettere anche agli alunni con cui hanno lavorato il "saper trovare strategie nuove a problemi vecchi".

Indubbiamente aver sviluppato un percorso di ricerca che prevedesse l'impegno degli studenti nel mettersi in gioco come singolo e come gruppo ha permesso di analizzare con sguardo critico il proprio operato. Aver individuato strategie didattiche coinvolgenti in cui gli studenti potessero ritrovare motivazione e volontà di impegnarsi in attività di formazione alla ricerca ha dato loro l'opportunità di riflettere criticamente sul proprio profilo professionale, trasformandolo con consapevolezza ed efficacia.

Un elemento che accomuna molte risposte degli studenti che hanno partecipato al progetto è l'importanza data alla riflessione che accompagna il processo formativo. La riflessione ha consentito loro di focalizzarsi su obiettivi e desideri realizzabili attraverso micro-fasi e metodologie opportune, soprattutto grazie al fondamentale utilizzo di strumenti didattici che hanno permesso di migliorare la qualità della didattica, contribuendo a realizzare delle condizioni idonee per raggiungere desideri trasformandoli in obiettivi realistici e possibili.

Alla luce dei risultati raggiunti è possibile affermare che spostare le nuove generazioni dalla difesa all'attacco, ovvero dalla condizione di soggetti da proteggere a quella di cittadini attivi nel conquistare un futuro di miglior benessere, significa imboccare un sentiero virtuoso di crescita che produce ricadute positive per tutti.

In definitiva, non è possibile costruire un futuro più solido senza favorire nel presente processi che rafforzino consistenza, consapevolezza e coinvolgimento delle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Bujold R. (2007). L'ADVP: un modèle d'éducation psychologique. *L'indécis*, (65): 53.
- Cappuccio G. (2003). Il metodo di attivazione dello sviluppo professionale e personale. L'intervento per lo sviluppo della maturità professionale e personale. Appendice: gli esercizi. In Zanniello G., a cura di, *Didattica Orientativa*. Napoli: Tecnodid, 53-180.
- Cappuccio G. (2009). La costruzione degli esercizi ADVP e la valutazione dei miglioramenti ottenuti dagli studenti. In Zanniello G., a cura di, *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia, 123-138.
- Cappuccio G. (2012). ADVP technology-supported model: the development of metacognitive strategies during teacher training academic studies. *Rem - Research on Education and Media*, 4(1): 85-96.
- Cappuccio G. (2015). L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel per un'educazione inclusiva. In: Ulivieri S. e Tomarchio M., a cura di, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* Pisa: ETS, 1020-1024.
- Chapman J.R. and Rich P.J. (2018). Does educational gamification improve students' motivation? If so, wich game game elements work best? *Journal of Education for Business*, 93(7): 315-322.
- Coggi C., a cura di (2015). *Favorire il successo a scuola. Il Programma Fenix dall'infanzia alla secondaria*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.
- Guilford J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford J.P. and Hoepfner R. (1971). *The Analysis of Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- La Marca A. e Longo L. (2018). *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.
- La Marca A., a cura di (2009). *Insegnare a studiare in università*. Troina (En): Città Aperta.
- Malik S. (2014). Effectiveness of Arcs Model of Motivazional Design to overcome non completion rate of students in distance education. *TOJDE*, 15(2): 194-200.
- Noiseux G. (2007). L'Approche ADVP: une nouvelle méthodologie et une nouvelle conception de l'orientation. *L'indécis*, (67).
- Orletti F. (2000). *La Conversazione diseguale: il potere sociale nella comunicazione*, Roma: Carocci.
- Pelletier D. (1973). Conception opératoire du développement vocationnel. *Atti del Congressodell'AIOSP*. Québec.
- Pelletier D. e Bujold C. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Morin, Québec: Université de Laval.
- Pelletier D., Bujold C. and Noiseux G. (1974). *Developpement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Ryan R.M. and Deci E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Solazzi R. (2004). L'ADVP et les nouvelles pratiques des conseillers d'orientation en France. *L'indécis*, (54-55): 52-86.

- Super D.E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington: National Vocational Guidance Association.
- Super D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In: Brown D. and Brooks L., editors, *Career choice and development: Applying contemporary approaches to practice* (2nd). San Francisco: CA: Jossey-Bass, 197-261.
- Thommen E. and Dirren M. (1997). Éducation des choix: une expérience suisse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (26): 483-504.
- Tiedeman D. and O'Hara R. (1963). *Career development choice and adjustment*. New York: College Board.
- Tosi L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Trincherò R. e Piacenza S. (2020). Un percorso formativo alla comprensione del testo matematico, dai 5 ai 14 anni. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, (7): 50-74.
- Viganò R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (52): 269-285.
- Viglietti M. (1989). Orientamento ed auto-etero responsabilizzazione personale. *Annali della Pubblica Istruzione*, (2): 143-158.
- Viglietti M. (1991). Il metodo dell'attivazione dello sviluppo vocazionale personale (A.D.V.P.). Attuazione pratica degli obiettivi operativi dell'orientamento. *Orientamento Scolastico e Professionale*, 31(3):129-146.
- Yang N., Ghislandi P., Raffaghelli J. e Ritella G. (2019). Modellazione dati di analisi del coinvolgimento per un apprendimento misto di qualità. *Journal of E-Learning & Knowledge Society*, 15(3): 211-225.
- Zanniello G. (1979). *L'orientamento educativo nella scuola secondaria*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello G. (2001). I giovani e il lavoro: considerazioni pedagogiche. *Pedagogia e Vita*, (6): 114-137.
- Zanniello G., a cura di (2008). *Un ponte per l'Università*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello G., a cura di (2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning. Metodologie di apprendimento cooperativo per una formazione universitaria personalizzata*. Lecce- Bari: Pensa Multimedia.

Movimenti migratori e educazione interculturale Migratory movements and intercultural education

*Antonia Rubini**

Riassunto

Il fenomeno della globalizzazione include anche le migrazioni di popoli da numerose parti del mondo, soprattutto verso gli Stati che offrono migliori condizioni di vita e di lavoro.

Benché la speranza di un sensibile miglioramento delle proprie condizioni di vita sorregga i migranti nel loro percorso, sono molte le difficoltà e le fatiche che devono affrontare a causa di differenze culturali, linguistiche e religiose. Diventa compito delle Istituzioni dei vari Paesi mettere in atto strategie adeguate e mirate al loro inserimento nella società di cui faranno parte. Imparare la lingua del Paese ospitante, comprenderne gli usi e i costumi, gli aspetti culturali e, non per ultimo, diritti e doveri, diventerà un punto di forza che aiuterà i migranti a inserirsi nella società e a essere fonte, allo stesso tempo, di un arricchimento dell'aspetto sociale della collettività. Con il conseguimento di tali obiettivi, potremmo parlare di inclusione in senso lato.

Parole chiave: Educazione, sfide, interculturale, migrazione, cittadinanza

Abstract

The phenomenon of globalization also includes the migrations of peoples from many parts of the world, especially towards states that offer better living and working conditions.

Although the hope of a significant improvement in their living conditions supports migrants on their journey, there are many difficulties and hardships that they have to face due to cultural, linguistic and religious differences. Then it is up to the institutions of the various countries to implement appropriate strategies aimed at their insertion into the society of which they will belong. Learning the language of the host country, understanding its customs, cultural aspects and, last but not least, rights and duties, will become a strong point to help migrants to integrate into society and be, at the same time, a source of enrichment for the social aspect of the community. By achieving these goals, we could speak of inclusion in broad sense.

Keywords: Education, challenges, intercultural, migration, citizenship

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 29/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro". E-mail: antonia.rubini@uniba.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13570

*Io sono l'altro
Sono quello che spaventa
Sono quello che ti dorme
Nella stanza accanto
Io sono l'altro
Puoi trovarmi nello specchio
La tua immagine riflessa
Il contrario di te stesso
Io sono l'altro
Sono l'ombra del tuo corpo
Sono l'ombra del tuo mondo
Quello che fa il lavoro sporco
Al tuo posto
Sono quello che ti anticipa al parcheggio
E ti ritarda la partenza
Il marito della donna di cui ti sei innamorato
Sono quello che hanno assunto quando ti hanno licenziato
Quello che dorme sui cartoni alla stazione
Sono il nero sul barcone
Sono quello che ti sembra più sereno
Perché è nato fortunato
O solo perché ha vent'anni in meno
Quelli che vedi sono solo i miei vestiti
Adesso facci un giro e poi mi dici
E poi Io sono il velo
Che copre il viso delle donne
Ogni scelta o posizione
Che non si comprende Io sono l'altro
Quello che il tuo stesso mare
Lo vede dalla riva opposta
Io sono tuo fratello Quello bello
Sono il chirurgo che ti opera domani
Quello che guida mentre dormi
Quello che urla come un pazzo e ti sta seduto accanto
Il donatore che aspettavi per il tuo trapianto
Sono il padre del bambino handicappato
Che sta in classe con tuo figlio
Il direttore della banca dove hai domandato un fido
Quello che è stato condannato
Il presidente del consiglio
Quelli che vedi sono solo i miei vestiti
Adesso vacci a fare un giro e poi mi dici...
(Niccolò Fabi, *Io sono l'altro*)*

1. Premessa

Da sempre l'uomo si è mosso, si è spostato da un luogo all'altro per diversi motivi, dal bisogno di nuovi territori che gli garantissero il cibo per la sopravvivenza, al desiderio di scoprire nuove terre, nuovi "mondi". Le innovazioni tecnologiche hanno poi favorito questa tendenza al "movimento" e oggi la difficoltà di spostarsi da un luogo all'altro dovuta all'assenza di mezzi per poterlo fare non esiste più. Tutto ciò ha sicuramente fatto sì che, oltre alle persone, con loro si muovessero idee, modi diversi di vivere, merci, forme artistiche, a tutto vantaggio di un'esponenziale crescita della conoscenza. Ma ai giorni nostri, per un numero altissimo di persone la spinta al viaggio risponde al bisogno di fuggire da condizioni di vita impossibili, causate da guerre, carestie, mancanza di lavoro; un fenomeno che, per le dimensioni raggiunte, rappresenta una delle questioni cruciali del mondo odierno, a cui si aggiunge, in questo inizio Anno Domini 2022, un altissimo numero di cittadini ucraini in fuga da un'aggressione violenta che ha riportato le lancette della storia indietro di ottant'anni.

Se è vero che le migrazioni e i mezzi di comunicazione hanno contribuito a un incrocio e confronto tra culture diverse, che ciò sia ormai diventato un tema fondamentale di questo nostro tempo e che si possa definire un fenomeno spontaneo e di massa, non si tratta però di un fatto del tutto nuovo, visto che anche il nostro Paese, in passato, ha assistito alla migrazione di un alto numero di persone verso altri paesi, spinte dalla necessità di trovare un lavoro che in patria non c'era, come accadde ai primi del '900, quando molti Italiani emigrarono negli Stati Uniti alla ricerca di una migliore opportunità di vita. Ma ancor prima dell'Italia è stata la volta dell'Inghilterra da cui i Padri Pellegrini fuggirono verso il Nuovo Mondo per sottrarsi alle persecuzioni religiose.

Se indaghiamo sul motivo che spinge o costringe alcuni popoli a lasciare il proprio Paese, ci rendiamo conto che ci sono molteplici ragioni: guerre, dittature, condizioni di vita insostenibili, povertà, motivi di studio, lavoro o per semplice sfida personale con il desiderio di integrarsi in una nuova società diversa da quella di provenienza; tuttavia, a ben vedere, tutte queste ragioni conducono a un comune denominatore: il desiderio di vivere un'esistenza serena, in contesti in cui poter realizzare aspettative, progetti, in un ambiente in cui sentirsi umani tra gli umani, uguali ciascuno all'altro nella propria peculiarità.

È un fenomeno che ormai fa parte della quotidianità e che, pur nella sua complessità, crea occasione di incontro con popoli diversi da noi per cultura, età, lingua, religione, modi di pensare e di comportarsi, con i quali tutti ormai devono confrontarsi, ed è una straordinaria occasione di arricchimento reciproco, culturale, economico e di crescita civile.

Il processo di globalizzazione che si sta attuando non implica soltanto lo spostamento di capitali, ma anche quello di popoli, grazie anche alla facilità di

spostarsi da una parte all'altra del globo, alle nuove tecnologie e ai mezzi di trasporto sempre più efficienti che rendono possibile, di fatto, la nascita e lo sviluppo di una società multiculturale.

Il fenomeno non è esente da criticità e problemi, per chi accoglie e per chi è accolto. Numerose sono le difficoltà che i popoli migranti devono affrontare, sia nel momento in cui decidono di spostarsi sia quando arrivano in un paese straniero, che rallentano il processo di integrazione e di interconnessione tra il paese ospitante e il popolo migrante. Entrambe le parti devono confrontarsi con un'esperienza nuova e faticosa; chi accoglie si trova a dover sostenere uno sforzo organizzativo, amministrativo, gestionale, educativo per costruire efficaci percorsi di accoglienza, e chi è accolto deve abituarsi a una nuova lingua, nuove abitudini, usanze e modi di vivere che spesso risultano estranei rispetto a ciò che rappresentava la normalità nei luoghi d'origine.

Se, da una parte, l'incontro tra culture diverse può essere considerato in modo positivo perché arricchisce l'aspetto sociale della collettività (lavoro, integrazione e comprensione reciproca tra gli uomini), dall'altra la presenza di una cultura e di una concezione del mondo completamente diverse dalla propria può evidenziare differenze culturali e sociali interpretabili come minaccia ad una relazione pacifica e rispettosa tra gli esseri umani (Cambi, 2006).

Il tema dell'immigrazione risulta, così, una questione molto complessa dal punto di vista politico, sociale, culturale e formativo sia per le comuni difficoltà e resistenze riscontrabili anche in molti Paesi, sia per le specificità del nostro contesto.

Le conseguenze di questo fenomeno sulle relazioni umane, sociali, culturali ed economiche comportano una mediazione tra quelle che sono le regole di controllo dei flussi migratori e l'effettiva riuscita di un processo di integrazione, senza dimenticare il difficile rapporto tra differenti tradizioni etniche e religiose (Zincone 1994).

2. Incontro e comunicazione: un percorso tra difficoltà

Spesso i Paesi ospitanti tendono ad assumere un atteggiamento di chiusura e di contrapposizione nei confronti degli immigrati e, di conseguenza, di discriminazione e di razzismo. È uno strano paradosso: mentre si assiste a un processo di unificazione dei popoli dovuto anche alla caduta delle barriere fisico-geografiche, contestualmente si registra uno stato di disagio sia da parte della società ospitante che da parte dei nuovi arrivati: i primi, sovente, non possiedono gli strumenti per comprendere tutte le motivazioni di questi spostamenti continui da altri Paesi al proprio, i secondi, consapevoli

delle difficoltà oggettive che li accompagnano nel loro nuovo percorso di vita, finiscono per adagiarsi nella sopraggiunta condizione di “diversità”.

Infatti, l’incontro con civiltà diverse e concezioni del mondo completamente estranee a quelle occidentali provoca insicurezza, aggressività e timore e causa comportamenti negativi come forma di difesa che si manifesta con il rifiuto o l’emarginazione dell’altro diverso da sé.

Diventa quindi essenziale il ruolo delle istituzioni che devono essere in grado non solo di eliminare i fenomeni di intolleranza, ma anche di offrire gli strumenti adatti a tale scopo, attraverso la creazione di punti di contatto interculturale, assistenza economica e legale e percorsi formativi e di partecipazione sociale.

Si potrebbero adottare le misure già sperimentate, in parte, in Francia, in Germania e in Inghilterra, ma soprattutto si avverte l’importanza di un intervento da parte dell’Europa nel monitorare i flussi migratori e le frontiere esterne, nel distribuire i richiedenti asilo e coloro che emigrano per esigenze di lavoro (Vaccarelli, 2015).

È necessario imparare a rapportarci con gli immigrati, formare dei mediatori culturali, insegnare delle regole, ma soprattutto non ignorare la loro esistenza.

Se, da una parte, i flussi migratori vanno incanalati, soprattutto dalle istituzioni, verso un quadro normativo e di controllo, dall’altra parte occorre avviare processi di integrazione, di accoglienza e di solidarietà verso coloro che vivono senza alcuna garanzia o tutela dei diritti fondamentali, osteggiando ogni forma di pregiudizi e chiusure. La profonda e crescente crisi dei valori politici e sociali, infatti, è una caratteristica della società contemporanea che innesca percezioni di ingiustizia e proteste, aumentando pericolosi processi di individualizzazione. Non possiamo ignorare le svolte radicali nella civiltà umana che il nostro tempo postmoderno e globalizzato sta imponendo.

3. Il tema della cittadinanza in un quadro sociale modificato

Oggi, poiché i flussi migratori hanno “rimescolato” le popolazioni delle società occidentali, la maggior parte dei Paesi è chiamata ad affrontare il tema del pluralismo culturale: minoranze e maggioranze si scontrano sempre più spesso su tematiche quali la rappresentanza politica, i diritti civili e sociali, le politiche per l’immigrazione (Granata, 2012).

Infatti, una delle questioni più urgenti del nostro tempo è la convivenza tra persone e gruppi umani di etnie e culture differenti all’interno dello stesso territorio nazionale. I processi di carattere sociale, economico, politico e culturale rischiano di compromettere sempre più gli ideali fondamentali per creare il senso dell’esistenza individuale e della convivenza collettiva.

È importante comprendere quanto oggi l'idea di nazione si sia modificata e quali problemi tale cambiamento comporti in riferimento a cittadinanza, convivenza democratica, diritto di partecipazione attiva alla vita politica da parte dei singoli e dei diversi gruppi che formano la nostra società.

Il concetto stesso di cittadinanza è sempre più spesso messo in discussione. Secondo tradizione, all'idea di nazione e dell'appartenenza ad essa si lega quella di cittadinanza, ossia la facoltà di rivendicare ed esercitare diritti civili e politici (Macinai, 2015).

La gestione dei flussi migratori e della cittadinanza è stata uno dei temi centrali sia a livello di Unione Europea sia a livello nazionale e internazionale degli ultimi anni.

A tal proposito così si è espresso Valerio Onida (2020) in merito alla cittadinanza:

“La cittadinanza in senso giuridico indica l'appartenenza giuridica di una persona a un determinato Stato. È, quindi, un rappresentante giuridico tra l'individuo e lo Stato che indica una forma di appartenenza stabile dell'individuo all'ordinamento dello Stato. Lo Stato si identifica con l'intera collettività dei suoi cittadini (il popolo).

“L'Italia è rimasta l'ultima nazione a basare il diritto di cittadinanza dei suoi figli sull'appartenenza etnica e su una generale regola del sangue (*jus sanguinis*). Da noi si è italiani ancora e unicamente per *descent* e non per *consent* (come direbbero gli americani), per discendenza e non per condivisione dei valori culturali e dei principi costituzionali del Paese. Si nasce italiani ma, salvo che con il matrimonio e l'adozione, difficilmente lo si diventa. Un problema in più per un paese che dovrà, prima o poi, dare un quadro di riferimento e regole certe a coloro che da noi vengono per restare e, soprattutto, ai loro figli” (Bolaffi, 2011).

La carenza di strutture e servizi a fronte dei grandi flussi di immigrati e rifugiati impone un impegno concreto da parte degli Enti Locali nell'attivazione di centri di seconda accoglienza al fine di garantire:

- a) la difesa dell'immigrato;
- b) il senso di giustizia nei confronti di persone discriminate o perseguitate;
- c) la tutela dell'uomo, della donna, del bambino in quanto tali a prescindere da etnia, sesso, religione, cultura.

Educare ai diritti umani rappresenta un punto di partenza etico di una nazione, e quindi di una città, fondate sulla democrazia. Solo i diritti umani possono garantire la difesa da insidie e da atteggiamenti discriminanti e discriminatori; siamo effettivamente entrati “nell'età dei diritti”, come ha felicemente titolato la sua raccolta di saggi sull'argomento N. Bobbio (Bobbio, 2005).

È per questo che l'impegno politico di chi governa e amministra una città deve cercare di eliminare quelle condizioni anomale nel funzionamento di uno Stato che si evidenziano nelle autarchie, negli assolutismi e nelle supremazie

culturali, senza ignorare tutte le esperienze, gli stili e le concezioni di vita che una città sa offrire (Elia, 2016).

Il diritto alla diversità culturale, come riconoscimento della propria identità culturale, deve essere legato al riconoscimento del diritto di cittadinanza inteso come garanzia di sicurezza, di uguaglianza giuridica, giustizia sociale.

Una città, quindi, deve essere in grado di mettere in relazione la coesistenza multiculturale con la convivenza culturale, deve anche trasformare i servizi pubblici e privati presenti sul territorio in servizi interculturali per tutti i cittadini.

Allo stesso modo i servizi sociali e educativi devono creare occasioni culturali che incoraggino l'incontro, la conoscenza e l'integrazione tra le culture sostenendo la partecipazione per una reale inclusione e uguaglianza di opportunità per tutti.

“La città-si (educativa) ha pertanto il compito di promuovere un'elevata qualità della vita attraverso un piano regolatore di convivenza-solidarietà sociale e civile, in grado di trasformare la 'multiculturalità' (intesa come insieme di culture) in interculturalità (intesa come confronto 'dialettico' e 'interattivo' tra culture)” (Frabboni, 1997).

Si pone, quindi, l'esigenza che un progetto della città sia anche un progetto pedagogico, affinché la costruzione di una città educante – per usare le parole con cui Calvino apre il suo magico libro dedicato a *Le città, invisibili* – si conformi sulla “filigrana di un disegno così sottile da sfuggire al morso delle termiti”.

La città rappresenta il luogo privilegiato in cui favorire processi di interazione tra soggetti portatori di cultura, tradizioni e valori diversi per poter individuare percorsi condivisi e condivisibili al fine di attuare una cittadinanza attiva (Santerini, 2001).

Non va dimenticato, però, che se è indispensabile dare vita a una ordinata e fruttuosa convivenza nella comunità cittadina, è altrettanto imprescindibile la connessione con le nostre radici per la realizzazione di questo processo.

P. Ricouer, uno dei più noti filosofi contemporanei, in un contributo apparso sulla rivista francese *Immigration*, descrive le fasi che muovono dalla certezza della propria identità e giungono alla scoperta del dovere-diritto dell'ospitalità.

Tale processo è evidenziato in due passi biblici. Il primo è tratto dal Levitico: “lo straniero che risiede con voi sarà per voi come un compatriota, e tu lo amerai come te stesso, perché voi siete stati stranieri nel paese d'Egitto”. Il secondo è preso da Matteo “ero straniero e mi avete accolto” e “ero straniero e non mi avete accolto”.

“Il fenomeno della migrazione è comunque una ricchezza e una risorsa che va saputa cogliere, maturare e sviluppare nella società che la riceve. Le problematiche che

accompagnano ogni fenomeno sociale non devono divenire motivo per ostacolare l'evolversi, ma devono aiutarci a superare le paure e riconvertire le nostre stesse strutture sia per individuare e fronteggiare al meglio i problemi, sia per dare corpo e vitalità a questa nuova risorsa. È importante prendere atto con realismo di questa situazione se si vuole fare un discorso obiettivo sull'immigrazione e soprattutto se ci si vuole impegnare a restituire al fenomeno migratorio il suo vero volto e la sua vera vocazione, che non è quella di costituire problema, minaccia, inquinamento per la nostra società, ma di essere grande risorsa e forza di rinnovamento” (Di Tora, 2001).

Vi sono aspetti sostanziali della politica migratoria basati sul rispetto della persona e sul dovere dell'accoglienza che devono essere da tutti condivisi a prescindere dalla diversa estrazione culturale e politica.

“La speranza di armonia nel mondo contemporaneo risiede in gran parte in una comprensione più chiara dell'identità umana, e nel riconoscimento che tali pluralità sono trasversali e rappresentano un antidoto a una separazione netta lungo una linea divisoria fortificata e impenetrabile” (Sen, 2006). Morin prospetta il concetto di identità terrestre, intesa come partecipazione di tutti gli uomini ad un comune destino planetario. Per orientare le relazioni umane al dialogo e alla solidarietà è necessario incrementare quel sentimento di unione che passa necessariamente attraverso quella consapevolezza di appartenenza ad un'unica patria terrestre. Un percorso che, per buona sorte, non è iniziato oggi e che, attraverso le esperienze maturate in questi anni, ha considerato e valorizzato molti punti superando quelle visioni degli immigrati come braccia da lavoro da sfruttare o come portatori di culture inferiori o come persone irregolari da equiparabili a delinquenti.

Occorre, pertanto, sgomberare ogni equivoco. La globalizzazione non è un male o un bene ma un fenomeno che, come tutti i fenomeni, presenta nel contempo incognite e, anche, nuove opportunità di segno positivo. Sarà quindi determinante la capacità di regolare le modalità e le cadenze del capitalismo globale perché gli esiti possano andare in una direzione piuttosto che nell'altra. In altri termini sarà determinante la capacità di coniugare l'economia di mercato con la democrazia politica e la tutela dei diritti di cittadinanza sociale con lo sviluppo sostenibile per un'effettiva qualità della vita. Occorrerà quindi approntare nuovi modelli di comportamento (Annunziato, Calabrò, Caracciolo, 2001).

L'immigrazione rappresenta una questione sociale, politica e culturale che comporta sin d'ora importanti scelte sui possibili modelli di convivenza democratica per il nostro paese. Scelte che dovrebbero passare necessariamente attraverso una forte e solida unità tra associazioni, comunità straniere, istituzioni e sindacati per poter fornire servizi realmente efficaci in materia di immigrazione.

4. Dal processo formativo alla consapevolezza dei diritti

La crescente immigrazione e i suoi aspetti drammatici da un lato e la crisi strutturale del modello novecentesco di democrazia basato sullo Stato-nazione dall'altro hanno reso urgente il dibattito sull'integrazione degli immigrati nella nostra società.

Il tema dei diritti è la via di accesso per affrontare tale questione che viene sviluppata in due punti: il tentativo di definire «quali» sono i diritti politici di cui gli immigrati potrebbero o dovrebbero godere e quello di identificare i percorsi formativi che possono condurli ad esercitarli.

È fondamentale, quindi, focalizzare l'attenzione precisamente su questo secondo aspetto e sulla necessità di comunicare agli immigrati quali sono i diritti che la società in cui si trovano garantisce, in modo da permettere loro di usufruirne.

La stessa Unione Europea ha fornito indicazioni riguardo le “competenze sociali e civiche”. “Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove necessari.

La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie anche alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica”. (Raccomandazione del parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006).

Di conseguenza, la formazione è innanzitutto orientata verso le competenze linguistiche indispensabili per riuscire a dialogare con i diversi interlocutori e la cui padronanza è condizione indispensabile per l'inserimento nel mondo del lavoro e della vita sociale (ad esempio, datori di lavoro, affittuari ecc.).

In questo campo non vi è un orientamento condiviso circa i metodi di insegnamento dell'italiano quale lingua veicolare tra individui madrelingua e immigrati che lo apprendono all'interno di un contesto nel quale esso è già lingua d'uso.

A tal proposito, avendo sperimentato di persona nell'ambito scolastico le numerose e spesso insormontabili difficoltà linguistiche che un immigrato affronta giornalmente, ritengo che gli organismi preposti (governo, regione, comune e affini) dovrebbero mettere in pratica strategie mirate all'apprendimento della lingua del Paese ospitante. Gli immigrati in età scolare vengono, di prassi, inseriti in classi corrispondenti alla loro età anagrafica e, di conseguenza, alla loro età scolare.

In una scuola di qualsiasi ordine e grado, le difficoltà, lo straniamento e la frustrazione che un immigrato affronta quotidianamente e in ogni situazione, a

livello linguistico, non sono facilmente immaginabili e, tantomeno da sottovalutare.

La difficoltà primaria consiste nell'essere inserito in un contesto avulso dalla propria realtà a cui non si può partecipare se non con l'aiuto di qualche connazionale già integrato sia nel gruppo classe sia a livello di conoscenze linguistiche e, spesso, l'insegnante di lingue straniere interviene come mediatore linguistico.

Sarebbe opportuno e doveroso, secondo la mia esperienza lavorativa, istituire corsi di lingua del paese ospitante, della durata di un anno, per consentire agli immigrati di appropriarsi almeno delle competenze linguistiche di base, necessarie e importanti per assolvere l'obbligo scolastico, per integrarsi nella società a loro sconosciuta, partecipare alla vita sociale e inserirsi nel mondo del lavoro.

I problemi di apprendimento non sono, quindi, soltanto di natura linguistica. L'ostacolo maggiore dell'apprendimento consiste in una difficoltà oggettiva rispetto alla propria lingua e cultura, così come rispetto alla lingua e alla cultura del paese di accoglienza. Il migrante, infatti, non deve soltanto apprendere espressioni diverse in cui tradurre le proprie (conversazione parola per parola), ma deve essere capace di ottenere una reale competenza linguistico-comunicativa che gli consenta di esprimersi e comunicare in un contesto linguistico diverso, riuscendo a capire i molteplici significati.

Oltre alle competenze di tipo linguistico, egli deve conoscere, cioè, le regole d'uso della nuova lingua, necessarie per la comunicazione e saperle usare per gestire rapporti di vario genere. Conoscenze e comportamenti legati al nuovo codice linguistico-culturale gli consentiranno di capire i significati più profondi della comunicazione e interpretare correttamente modi di dire, frasi ambivalenti e tutti quei molteplici significati della nostra lingua.

Questo significa che per raggiungere una vera padronanza linguistica è necessario che il migrante riesca a trovare contesti e mediatori che lo aiutino a comprendere e fare proprie le regole basilari della cultura e della società di cui quella lingua è espressione (Ellerani, Pavan, 2007).

Ciò che si intende sottolineare, tuttavia, è che la formazione linguistica stessa si presenta come necessaria ma non sufficiente per affrontare il tema dei diritti degli immigrati. Se ci si limita, infatti, ad affrontare il tema attraverso l'ottica dell'«adattamento» ad una società ci si preclude la possibilità di elaborare idee nuove quali quelle basate sul principio di «unità nella diversità» che si presenta come unica risorsa.

La formazione rivolta agli immigrati, cioè, dovrebbe affrontare la questione dei diritti non solo dal punto di vista di «quali» diritti o di «come» presentarsi all'interno della società come portatori di essi, quanto piuttosto del «chi».

Ciò comporta la capacità di elaborare contenuti che abbiano come obiettivo la costruzione di percorsi di apprendistato da parte del migrante per condurre alla comprensione della differenza tra diritti sociali, diritti politici ed integrazione nella comunità di cui gli immigrati faranno parte.

Fino a quel momento, casa, affetti e gruppo di appartenenza si sono espressi non solo attraverso una lingua diversa, ma anche per mezzo di comportamenti e atteggiamenti il cui significato è definito solo all'interno di un contesto di interazione.

Secondo questo modello la partecipazione dell'immigrato alla vita sociale deve essere intesa come parte attiva del suo sviluppo e della sua crescita per apportare benessere e arricchimento a livello economico, culturale e relazionale.

La formazione permanente dei migranti ha come obiettivo finale percorsi formativi-orientativi non soltanto verso le competenze linguistiche, ma anche verso la costruzione o ri-costruzione dell'identità del migrante, affinché il disagio provocato dallo sradicamento dalla propria terra venga rielaborato positivamente per raggiungere la consapevolezza di sé come «persona portatrice di nuovi diritti» che comportano, di conseguenza, dei «nuovi doveri». L'identità risulta perciò essere centrale proprio nella definizione dei percorsi formativi-educativi (Elia, 2016).

Un'idea complessa quella dell'identità che non si può limitare a classificare le persone in base alla religione, alla cultura o alla provenienza, ma che intende ciascuno come persona contemporaneamente aggregata a una pluralità di gruppi.

In tal modo i percorsi di formazione, oltre a far sì che il migrante percepisca il valore della propria identità personale e della propria dignità umana, possono porlo nella condizione di non sentirsi minacciato nei valori di riferimento che ha portato con sé nell'itinerario di migrazione.

Pertanto, l'acquisizione dei diritti non diventa un punto di arrivo del percorso di integrazione civile e politica, ma un punto di partenza della partecipazione sociale che, a sua volta, assume forma di arricchimento della propria identità e, nello stesso tempo, diventa contributo alla nazione e alla comunità locale in cui il migrante si colloca.

Un altro problema che si pone è quello di conciliare le diversità individuali con un concetto di cittadinanza democratica. L'esigenza è quella di elaborare un concetto di cittadinanza che riesca ad includere il pluralismo e le diversità. L'appartenenza alla "nazione" non può essere, oggi, il solo criterio per l'inclusione nella comunità.

La globalizzazione del mercato e delle comunicazioni, della produzione e del consumo, dei capitali finanziari, dei conflitti e delle campagne militari pre-

ventive, dei rischi ecologici ed ambientali ci pone di fronte a problemi difficilmente risolvibili rimanendo nell'ambito dello Stato-nazione o delle tradizionali relazioni diplomatiche tra più Stati nazionali.

Oggi è necessario affidare decisioni e strumenti politici di intervento e controllo reali a organizzazioni quali: l'Unione Europea e le altre organizzazioni continentali che potrebbero così offrire le strutture necessarie per dare efficacia alle Nazioni Unite.

Le società multiculturali potranno effettivamente essere tenute insieme soltanto se la democrazia riuscirà a trovare una forma di ripartizione equa dei diritti sociali e culturali.

Il diritto di cittadinanza è un mezzo fondamentale per alimentare la democrazia: la decisione su chi nella società abbia diritti di cittadinanza non può dipendere dalla razza, dalla religione, dall'origine o dalla fede.

Un obiettivo così ampio comporta, ovviamente, la necessità da parte delle istituzioni di riformulare i percorsi formativi-educativi rivolti agli immigrati: accanto all'acquisizione delle competenze linguistiche è indispensabile una formazione orientata alla consapevolezza dell'identità personale, dell'appartenenza, delle relazioni e della partecipazione, capaci di valorizzarne gli aspetti culturali, religiosi, lavorativi ecc. che permettono all'individuo di percepire il proprio valore all'interno dei diversi gruppi nei quali ogni giorno si trova ad entrare (famiglia, amici, colleghi, compagni di appartamento, frequentatori di un luogo di culto) e di gruppi all'interno della struttura politica costituita dallo stato ospitante (Granata, 2018).

Solo così l'individuo può operare, favorendo in tal modo il superamento di un'eventuale visione negativa che potrebbe essere presente all'interno della società ospitante o che potrebbe emergere in relazione ad eventi esterni anche indipendenti dalla propria volontà (ad esempio un furto, un attentato ecc.).

In tal modo, sentendosi parte della comunità e della società ospitante in termini di diritti e doveri formalmente stabiliti, l'individuo può protestare con legittimità e rigore contro ingiustificati trattamenti differenziati ai quali potrebbe venire sottoposto e che ne violano i diritti umani.

D'altro canto, l'esercizio dei diritti civili e politici all'interno di una democrazia costituisce un'occasione per affermare liberamente la capacità di scelta che ciascun individuo attua in ogni occasione, tutelandolo qualora qualcuno voglia illegittimamente impedirla (ad esempio, quando l'individuo voglia abbandonare l'abbigliamento tradizionale della sua cultura d'origine).

5. Educazione interculturale, armonia sociale e valorizzazione della persona

Nel corso della storia la maggior parte delle comunità politiche organizzate

è stata multi-etnica, grazie alle conquiste e agli scambi. Se esaminiamo il modello idealizzato della “polis”, (città) operato dalla maggior parte dei pensatori politici occidentali possiamo renderci conto che si tratta di una realtà in cui i cittadini condividono una stessa discendenza, una stessa lingua e una stessa cultura. Per realizzare questo ideale di comunità politica omogenea, nel corso della storia le autorità pubbliche hanno attuato una serie di politiche nei confronti delle minoranze culturali. Alcune sono state eliminate fisicamente mediante le espulsioni di massa (ora si dice pulizia etnica) o il genocidio, altre sono state costrette a adottare la lingua, la religione e le consuetudini della maggioranza. In altri casi sono state considerate insieme di stranieri residenti e sottoposte alla segregazione e alla discriminazione economica e sono stati loro negati i diritti politici.

Ralf Dahrendorf in un editoriale apparso sul quotidiano *La Repubblica* dal titolo “Perché dobbiamo dire grazie agli immigrati” ha esposto cinque spunti di discussione che possono essere condivisi e/o opinabili:

1. Emigrare, spesso, è una scelta forzata. Chi decide di emigrare per motivi legati a guerre, problemi politici o mancanza di lavoro, scende a patti con l'incerto, lasciando da parte affetti, casa e la propria realtà.
2. L'immigrazione può diventare motivo di vanto per il Paese scelto, in quanto considerato un Paese libero, fondato sui principi di democrazia e ricco.
3. Tali Paesi offrono agli immigrati posti di lavoro definiti da “Adair”, runci “ad alto contatto”, in pratica una speranza di vita migliore e allo stesso tempo una garanzia per l'economia del Paese stesso.
4. Il contributo che gli immigrati apportano nei Paesi sviluppati in materia di Welfare State è da ritenersi notevole e, a volte, anche necessario.
5. Se l'immigrazione può essere considerata un flusso verso l'integrazione dei migranti, è la fase di transizione nelle vite dei migranti che deve essere incentivata sulla base delle esperienze dei migranti italiani i quali, una volta rientrati nel Paese di origine, hanno portato con loro un notevole contributo sia nei confronti dei paesi ospiti sia di quelli di origine.

“Nel tempo della globalizzazione, del pluralismo e della complessità linguistica, etnica e culturale, a mio parere, è necessario e urgente investire sull'educazione e sulla pedagogia in maniera interculturale” (Portera, 2006).

Agli inizi degli anni Ottanta comincia a diffondersi il concetto di educazione interculturale.

Secondo Portera, esso rappresenta la risposta pedagogica più consona alla nuova situazione: la globalizzazione, la crescente diversità dal punto di vista culturale, economico e sociale.

La scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli Stati membri si basa sulla consapevolezza della continua evoluzione delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero

è considerato in termini di risorsa e di crescita personale che può derivare dalla presenza di gruppi differenti per etnia e per cultura.

Mentre le società, in cui sono presenti soggetti con usi, costumi, religioni, modi di pensare differenti, sono multiculturali, le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere di tipo interculturale, cioè mettere in contatto, in interazione le differenze.

L'identità del soggetto umano, quindi, si realizza nella differenza attraverso la quale ogni unicità diviene. "È proprio la tensione tra continuità e discontinuità, singolarità e pluralità che può arricchire il rapporto dell'individuo con se stesso" (Contini, 2004).

La pedagogia interculturale, in tal modo, può essere intesa come possibilità di dialogo, di confronto, senza costringere i soggetti coinvolti a dover rinunciare a parti significative della propria identità culturale.

Nello specifico la pedagogia e l'educazione interculturale sono animate da processi di apprendimento che portano a conoscere altre culture e ad assumere nei loro confronti atteggiamenti di disponibilità, di apertura, di dialogo.

"...L'educazione interculturale mira alla migliore realizzazione possibile dei valori della partecipazione, accettazione e rispetto degli altri. Si tratta di uno sforzo affinché l'educazione affronti in modo costruttivo le tensioni interculturali reali e i mali generati da qualsiasi stereotipo, pregiudizio e discriminazione nei confronti delle minoranze. In breve, lo sforzo dell'educazione interculturale consiste nel garantire a tutti l'adeguato conseguimento di questi valori sociali e nel rimuovere e curare gli stereotipi e i pregiudizi che portano a tali discriminazioni. Questo è il significato fondamentale dell'educazione interculturale e ne spiega la presenza come parte e dimensione integrante della moderna educazione democratica" (Portera, 2013).

L'approccio pedagogico dell'educazione interculturale pone l'attenzione sul modo di gestire e di comprendere tutti i tipi di differenza.

Oggi la scuola e tutto il suo apparato sono chiamati a considerare nuovi fattori e a ridefinire pratiche educative consolidate: la compresenza e il confronto tra diverse appartenenze culturali dovute all'immigrazione, nuovi bisogni degli alunni e delle famiglie in un contesto che coinvolge necessariamente tutto il gruppo classe.

Una scuola, quindi, realmente inclusiva per le differenze e i bisogni di tutti e di ciascuno, deve necessariamente rivedere la sua organizzazione intesa come gestione di risorse, modalità di comunicazione e di collaborazione al suo interno e nei suoi rapporti verso l'esterno.

La scuola come comunità di relazione e di apprendimento ha infatti il compito istituzionale ed etico di predisporre spazi, tempi, strumenti e contesti, ma anche di cambiarli nel caso in cui non si dovessero rivelare efficaci e di modificare la propria offerta formativa.

L'organizzazione scolastica deve ispirarsi al modello della comunità educativa. La scuola-comunità è luogo di incontro, promuove la partecipazione, dialoga con la famiglia, prima comunità di appartenenza degli alunni che la frequentano, rispettandone la cultura e ascoltandone i bisogni e le attese. Così si trasforma in un autentico laboratorio di un'intercultura vissuta.

“La scuola è il luogo dell'incontro e dell'accoglienza. E la multiculturalità delle nostre città e nazioni è un fatto ... sottolineare il valore positivo della diversità non basta. Bisogna, nel contempo, riconoscere e mettere in atto regole condivise, grazie alle quali le diversità possano aprirsi l'una all'altra, e le persone possano diventare consapevoli della costante necessità di integrare in se stesse apporti che provengono dall'esterno, spesso imprevedibili, confusi, indecifrabili, perturbanti” (Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017).

Pertanto, la partecipazione si sviluppa in un clima di dialogo e rispetto reciproco, in un ambiente educativo nel quale ad ognuno venga assicurata la possibilità di potenziare le proprie capacità in un clima di reciproca fiducia, di disponibilità, di ascolto e di fecondo interscambio che deve caratterizzare l'intero percorso formativo. Le stesse lezioni sono mirate a instaurare un dialogo costante fra docenti e studenti, a valorizzare il personale contributo di questi ultimi e a dar vita a un insegnamento “corale” da parte dei docenti delle varie discipline.

Occuparsi di intercultura a scuola non è solo una necessità, ma anche una scelta, pur se faticosa, perché richiede continui sforzi per rispondere ai bisogni crescenti che si manifestano nel contesto scolastico. Non basta essere un insegnante competente in ambito educativo, all'insegnante è richiesto di essere attento osservatore delle circostanze di vita, di analizzare e analizzarsi in varie situazioni, di sostenere le incertezze e i cambiamenti sociali e culturali, di cogliere i molteplici significati delle parole e del linguaggio che viene utilizzato.

Un altro aspetto da tenere in considerazione in una prospettiva interculturale riguarda il rischio che l'immigrato possa essere definito diverso e confinato in categorie, annullando lo sviluppo di processi positivi per ogni singolo e per l'intera classe. Il colore della pelle e la diversità linguistica portano spesso a fare i conti con una pluralità di aspetti che l'insegnante deve essere in grado di affrontare per non incorrere nel rischio di invalidare il processo di integrazione e quello relativo a difficoltà linguistiche. Non è facile promuovere educazione interculturale a scuola; esaminare gli aspetti folkloristici, ad esempio il cibo, gli usi e i costumi, può essere considerato una prima fase dell'educazione interculturale nella consapevolezza di dover creare ulteriori percorsi perché gli studenti imparino a considerare le situazioni in modo ricco e vantaggioso per tutti, come nel caso di un libro di ricette realizzato con il contributo delle famiglie degli studenti che costituivano il “Golfo Mistico”, un gruppo musicale multi-etnico,

nato all'interno della scuola media milanese Quintino di Vona nel 2011, tuttora in vita, per favorire un armonico stare insieme di ragazzi provenienti da diverse parti del mondo che si trovavano a parlare la lingua comune della musica. In questo senso, nessuno si può dire e sentire escluso dall'argomento, compreso l'insegnante che propone attività e riflessioni interculturali.

Interessante è scoprire come reagiscano gli studenti di fronte ai cambiamenti e quali meccanismi attivino. È evidente che l'incontro con l'altro venuto da lontano, con una famiglia appena arrivata, richieda una riflessione su di Sé, tempo e capacità di cogliere le "infinite sfumature" che vengono attivate.

Gli insegnanti devono andare oltre le evidenze e le proprie certezze, approfondire la propria sfera emozionale, analizzare il linguaggio e i molteplici significati. È necessario che gli insegnanti e gli operatori, sorretti da un orientamento teorico di riferimento, acquisiscano una sempre maggiore capacità di analizzare le situazioni, le esperienze vissute dall'individuo e dai gruppi (Silva, 2006).

L'obiettivo di un'etica della convivenza è dar vita a un modello di società caratterizzato da un'interazione dinamica delle molteplici culture che la animano. È necessario andare oltre il semplice principio della tolleranza affinché tale modello venga efficacemente messo in atto, perché è alimentato da una concezione della realtà fondata sul concetto assoluto delle differenze.

In questa prospettiva, l'obiettivo è un modello di interculturalità basato su un confronto costruttivo e favorevole tra le culture e sulla volontà di attivarlo nell'ambito di un'autentica interazione. Riconoscere la parità dei diritti di tutte le culture ed eliminare qualsiasi forma di superiorità, comporta una valutazione positiva delle differenze e l'impegno per la loro conservazione. Ciò si può attuare grazie alla consapevolezza che ogni cultura presenta dei limiti e che l'apertura mentale è una condizione importante per assumere un atteggiamento positivo verso l'altro.

Riferimenti bibliografici

- Annunziato P., Calabrò A., Caracciolo L., a cura di (2001). *Lo sguardo dell'altro. Per una governance della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Bolaffi G. (2001). *I confini del patto. Il governo dell'immigrazione in Italia*. Torino: Einaudi.
- Catarci M., Macinai E., a cura di (2015). *Le parole chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Ellerani G., a cura di (2014). *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Ellerani P., Pavan D. (2007). *Educazione all'interculturalità*. Torino: SEI.

- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza Edizioni.
- Granata A. (2012). *Intercultura. Report sul futuro*, Roma: Città Nuova Editrice.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di ricerca interculturale*. Roma: Carocci.
- Mulè P. (2015). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nigris E., a cura di (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti linguaggi*. Milano-Torino: Pearson.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Bari-Roma: Laterza.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2010a). *La qualità della scuola inter-culturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erikson.
- Santerini M. (2010b). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Silva C., Fattizzo A., a cura di (2006). *I luoghi dell'intercultura. Attori e scenari della relazione educativa*. Tirrenia: Edizioni Del Cerro.
- Tomarchio M., Olivieri S., a cura di (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Zincone G. (1994). *Uno schermo contro il razzismo*. Roma: Donzelli.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Youth, university education: An emblematic “meeting” for sustainable development

*Simona Sandrini**

Abstract

Peace is a requirement for human and environmental protection, a binding yearning for sustainable development that is strongly threatened by wars and eco-social injustices. Among these threats, climate change affects the new generations most predominantly and the most vulnerable people, increasing the risk of conflicts and long-term inequalities. As such, the challenge of young people has been dubbed by them as a “climate war”. With the use of a militant and military term for what they consider the battle of their generation, alongside incontestable scientific evidences, they aim to provoke political institutions to accelerate the ecological transition. The article highlights how behind this Youth crusade and to fight against the catastrophic outlook foresaw by experts, there is the need to give life to training ecosystems oriented to the value dimension of fraternity. The contribution appeals to the University, among other training agencies, to form fraternal generations in every area of life and work. No ecological transition will be possible without developing a sensitivity that integrates attention to the environmental sustainability with both civic and solidary concerns. The consequence to omit such concerns would lead to individualistic and functional paradigms in the green field.

Keywords: Youth; sustainable development; education; fraternity.

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 01/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Educate for encounter, a human project for sustainable development

We are currently going through a global, energetic and ecological transition – marked by the Covid-19 pandemic, by the advent of new wars, not only in Eastern Europe, and by the harmful consequences of climate change – that concern the entire globe and its population but also carries with it the hope of creating a peaceful world society: «It is a question of holding together the

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore.
E-mail: simona.sandrini@unicatt.it

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13567

dynamics of sustainability and solidarity, of development and equity» in a peaceful path that is built incessantly, a common path, a patient research work (Malavasi, 2020, p. 8-9). As stated by the 2002 Johannesburg Declaration (United Nations), in the commitment to sustainable development it is necessary to appeal to constructive partnerships for change and to enrich “our rich diversity which is our collective strength” by mobilizing it in a perspective of mutualism and cooperation. «Recognizing the importance of building human solidarity, we urge the promotion of dialogue and cooperation between the people and societies of the world, regardless of race, religion, language, culture, tradition and ability» (p. 3). Today, *educating the new generations to congregate* is a political-pedagogical responsibility for a human project of sustainable development that recognizes the value of planetary interdependent living, to be capitalized on belonging to the Homeland Earth (Morin, 1994) and to undergo the so-called ecological transition with the least amount of friction.

Such transition, which oppose an extractive economy (Zamagni, 2021) that destroys biodiversity year after year and increases social inequalities, requires a socio-cultural metamorphosis. This (r)evolution needs to occur within the communities and the territories whilst being grounded and adapted to the local culture. As such creativity is a prerequisite of the needed transformation processes.

«We need to plan a transition, or rather, multiple transitions towards ever greater social, economic, cultural, ecological and environmental sustainability. We can still move and make different, better choices and actions, to find a new balance and “make peace with the Earth”. Making peace with the Earth presupposes making peace with ourselves, with others who are different from us. This situation can be conceived as an opportunity to raise the levels of solidary community and to invest more in social inclusion» (Prisco, 2021, p. 162).

This historical liminal time can then be an open window of authentic human opportunities, inaugurating an unprecedented cycle in the way of facing challenges, transforming the “end of the world” into the “end of a world” (Giaccardi, Magatti, 2020).

A topic often overlooked and underestimated, in the almost pragmatic way of considering and addressing current challenges – from the economic crisis to climate change, from immigration to international geopolitics –, is the *human* one, which is pivotal, identifiable and the pedagogical core of multiform demand for sustainability that is today rising in our society (Sandrini, 2020). In relation to these challenges, the sense and value of the human (Francesco, 2021) should be central while educating people, specifically in regard to the dramatic rupture that occurred in our society at four levels of personal balance: (i) the inner self, (ii) solidarity with others, (iii) nature with all living beings, (iv) the

spirituality with God. It is the person in his integrity, as an individual and as a human community, the first and last unitary text (Malavasi, 2008, p. 210).

The menaces of war or war itself, breaking of international treaties, energy and nuclear threats, social hatred, a culture of waste, the impacts of climate change on populations, economic discrimination, are all symptoms of the human being distanced from its authentically relational nature and the breakdown of its balance: the person is a thing among things if he does not consider others; to reach happiness, to foster his development and is devoted of joyful compassion.

However, youth movements for sustainability, solidary communities during a pandemic, international cooperation in times of war, sobriety in domestic consumption, political alliances for ecological transition and humanitarian reception are courageous attempts to put cultural paradigms and socio-economic models back to *the value of relationships at the centre as well as putting forward the shared care of the “common home”*.

These examples reinforce the need to invest in and rediscover the formative-pedagogical responsibility towards each and every one, “no one excluded” as proposed by the UN Agenda 2030 (United Nations, 2015), in particular with regard to the new generations, encompassing in the concept of sustainable development the idea of the future.

The encyclical *Laudato si’* written by Pope Francis in 2015 appealed precisely to the education of people to develop an ecological citizenship. The Global Compact on Education initiative has launched and developed such initiative.

«There is a need to join efforts in a broad educational alliance to form mature people, capable of overcoming fragmentation and contradictions whilst being able to rebuild the fabric of relationships for a more fraternal humanity. [...] Every change, however, needs an educational journey that involves everyone. For this, it is necessary to build an education village [...] an alliance between the inhabitants of the Earth and the common home, to which we owe care and respect» (Francesco, 2019).

How to support, with an *educational and training agenda*, this transformation among the new generations to enable a future scenario with a positive and uplifting outcome?

To this end, it is essential to promote an *ecological citizenship* that appeals to the educational achievement of the desired freedom, for a pedagogical reflection, in the human sense: every young person and every person who experiences a profound inner emancipation acquires greater sensitivity towards their own poverty, of others and of the Earth. He/She investigates the beauty and the good, personally promotes their local and global vitality. It shuns the fragmentation of reality, freeing itself from material and immaterial ties,

simplifying its existence. He/She does not feel disoriented or threatened in the face of diversity, on the contrary he/she tries to live together “under one Sky” and “on one Earth”.

Education can kindle this inner spark of *gratitude* in people.

«Educational systems centred on “well-being” and “well-becoming” ‘*conver*’ anonymous subjects into free, unique agents, capable of aspiring to a dignified existence worth living with other free and different agents, in a participatory, inclusive and generative perspective of positive differences; not selective and homologating in the output profiles» (Santi, 2019, pp. 89-90).

For this reason, the Pope’s appeal to pay attention to the education of the new generations is crucial: ensure that every boy and girl has the *educational opportunity* to refine his or her ecological sensitivity, so that the educational openness of each young person expresses itself accordingly. This development must be embedded within the processes of socio-economic and environmental renewal of the communities in which he/she lives and works, in the name of equity. *Relational quality* shall be placed at the centre of the educational commitment of the Youth, so that it can be encountered together in the educational path of personal growth and known intimately, whilst being pursued with creativity and in line with the development of society. The human family, «is a fragile and complex experience – and therefore rich – which involves not ideas, but people» (Francesco, 2016).

In the name of sustainable development, a shared environment can become a choral communion of intentions around which pedagogists accompany the educational experience of young people at the university, within training courses full of content, motivation and meaning (Simeone, 2012) from not only a scientific but also human point of view: for those who design – professors, researchers and administrative staff – university education is a chance, because it constantly offers the possibility of reinvigorating hope in the future through active contribution of the new generations.

University education and pedagogical planning represent an emblematic opportunity for an authentic, lasting, creative and responsible *engagement* of the youth for a sustainable future through multiple experiences. In this context, the sustainability becomes a territory for dialogues within the university perimeter, told with scientific data and lived words, ignited in understanding and desire, guided by encounters. The University becomes an *educational village* to experience open and reciprocal relationships, with both human and scientific collaborations. Daily, in collaboration with the professors, students imagine, develop and study new sustainable models, fostering new skills. Aiming for ecological citizenship requires the dedication of the University to

guide the education of young people as well as to provide the means to achieve it.

The invitation for an education's commitment that can be addressed to all schools, educational agencies and in particular to universities, so that they are proficient on how to introduce the *topic* of sustainability including a "human" sense at every level of learning, convert courses and paths carefully and ensuring a growth to address the decisive challenge of the century with the aim of achieving a sustainable development by balancing social, economic and environmental assessments. A responsibility that extends beyond 'typical' centres of education to include companies, organizations, institutions: it is necessary to create an *enabling training ecosystem* for young people (Ellerani, 2017), which promotes attitudes and skills that create that circularity in society and safeguard the planet's raw materials, but also favour the enhancement of everyone's talents for the common good and construction of just institutions. The hope is that, in the future, it will no longer be necessary to specify some types of work and profession with the term *green*, since everything will turn to respect for the Earth and a community project of peace.

As the Catholic University of the Sacred Heart and specifically through the activities of the Alta Scuola per l'Ambiente (ASA), youth commitment is promoted with most actual topics of sustainability, through teaching, research and university's third mission activities: students are brought to the attention of the current issues such as the 2030 UN Agenda for Sustainable Development and its seventeen socio-economic objectives, the European Green Deal, the Horizon Europe research plan, the Italian National Recovery and Resilience Plan. The knowledge, both professional and personal, comes from working and studying in a multidisciplinary *hub*, among young undergraduates and graduates, doctoral students, researchers, professors, and experts from the profit and non-profit organisations which are all animated by a passion for sustainability. This makes Alta Scuola per l'Ambiente, a university centre that contributes to a *transition that is both green and humane*. This is achieved by exploring broad scientific themes in a multi-voiced dialogue; by believing in the values of planetary solidarity, social equity and respect for the Earth; by cultivating the relations with who we work to interpret and implement the ecological transition.

Designing a quality education (SDG4) at university level then means interacting with the complexity of reality by identifying training paths that enable to encompass youth creativity, mixing fields of investigation, challenging the human in every disciplinary perspective, connecting the future professionals and citizens already in the learning phase, proposing concrete projects of collaboration with the local territory and orienting the construction of knowledge towards objectives of the common good. Young people carry

with them a development potential that coincides with the general interest and the good of all (Margiotta, 2017).

2. Competences for Fraternal generations, the importance of educational systems

Regarding the contribution that the new generations can offer for socio-cultural renewal and ecological transition, it is necessary to recognize that the direction of our current efforts to redefine development and promote sustainability was already widely outlined in the twenty-seven principles expressed in the Rio Declaration of the United Nations (UNCED, 1992). Today, the principles have grown to thirty, among which the followings are most required in this time: the search for lifestyles, production and consumption in harmony with nature, attention to generations to come, the indispensability fight against poverty, the participation of all in public life, the importance of the role of women, young people and local communities, international cooperation and peace as guarantees of human and environmental protection.

If in 1992, the way and the horizon of sustainable development were so well outlined, what prevented society from trying to reach it? The question is implicitly provocative and emerge from the reflections and questions posed to the international political world by youth movements fighting for sustainability and for the environment. The Youth brings with it a humanity that is a driving force for a transformative change that cannot be written down.

The question may suggest varied answers related to the numerous disciplines and fields of investigation on which the University works. These investigations help to understand the past and contribute to the design of the future. Reflecting on this question, one of the answers can be that the individual and socio-cultural paradigm that in recent decades has influenced the multiple spheres of the Western life and its material culture has created a high barrier to change – from work to free time, from mobility to tourism, from eating to dressing – or that the *common goods* have been discredited in favour of maximizing private and public goods. The ecosystem, the air, the water, the soil, the climate, health, democracy and education are common goods, which to be preserved for the benefit of each and every one, require societies and people to be engaged in relationships of reciprocity.

The demand by the Youth can be assumed “genuine” in its vigour. It also demonstrates that new generations are ready to put sustainability at the centre of their life, profession and community choices. The concept of sustainability is taken up and interpreted with a wide perspective by the Youth, with the many objections connected from all over the planet linked to global warming,

deforestation, climate migration, exploitation of natural capital, loss of biodiversity, the inequality in the quality of life, the throwaway culture, the excess of useful relations in contemporary society. Young people are to be thanked for where and how they direct their gaze and ambitions. Today, they express both a significant depth and a broad view to address sustainability, with a vital innovative drive.

In this field, climate change is viewed as the “War” for the new generations. In discussion with university students, the word “war” is often pronounced and where the past “militant” actions are exposed especially in the struggle against time that is said to offer less than ten years to avoid falling into a catastrophic future due to the tropicalization of the climate. Science, for them, is entirely in the battle as it is recognised for its credibility. Experts have outlined the scenarios whereby, heat waves, river floods, storm surges, droughts, loss of vital ecosystem services such as food supply, famine, are expected to occur more frequently and disclosed with great analytical depth by reliable sources such as the Intergovernmental Panel on Climate Change (2014; 2018). Those reports are read and valued by young people.

The scientific data are accompanied with appeals that contains a strong human accent, which originate from all parts of society and ask to pay attention, in eco-social justice perspective, to who will pay the most for the damage of these environmental impacts (Sandrini, 2019). Those are precisely the new generations and the most vulnerable of society, exposed to the various forms of poverty that afflict our coexistence.

This challenge that young people are facing, which they defined as a war, has another prospect of engagement, one that is paradoxically opposite to this military term: *fraternity*. Pope Francis (2019) is a voice in the human and cultural landscape of the millennium who urges us to understand fraternity in its depth, and the need of an educational journey since it can neither be promulgated nor imposed.

Meetings and discussions on the care of our common home is to build horizons capable of converging in unity. Those that creatively integrate the openness to others, making the fragility of human reality and the planet one’s own, participating in the local and planetary community, acting together to solve problems, overcome the enmity towards all that is foreign on which fears are often projected, do not give rise to mutual hostility, resist the cruelty of the world, overcome the stickiness and impermeability of indifference, value diversity.

Another voice on the international scene, E. Morin indicated the path of fraternity for human survival (Sandrini, 2021), dedicating one of his latest writings to it (Morin, 2020). For the philosophe, in this critical stage of history, the fundamental problem of humanity is to improve oneself starting from

increasing our capacities for understanding and love, committing oneself to developing oases of fraternity, recognizing the equality of rights and full humanity to every person but also the inseparability of unity and human diversity. Since fraternity is fragile, it must become the path of human adventure towards horizons of peace.

The culture of fraternity commands young people to be committed to service and “good” care for the other in the communities in which they live (Bornatici, 2020). They must also embrace the passion of relationships, understand it as enjoyable and loving but also as suffering and labor associated with the complicity brought with it, so that *social cohesion* is achieved for the most: «For three years, he had been planting trees in solitude. He had planted a hundred thousand. Twenty thousand had sprung out of a hundred thousand. Of those twenty thousand, he expected to still lose half, due to rodents or all that is unpredictable in the design of Providence. There remained ten thousand oaks that would have grown in that place where there was nothing before» (Giono, 1996, p. 26). The ecological transition, as an objective of sustainability at the local level, requires active involvement, participation, willingness to discuss, an ability to account for diversified needs of a territory and above all of the most fragile people who live in it. Malavasi (2021, p. 100) reminds us that the expression *sustainable development* designates a renewed interest in the value of the communities and places they inhabit. This extends to the identity of people and cultures, the wealth of entrepreneurial and associative initiatives, the spiritual resources and intra and intergenerational solidarity. The culture of sustainability represents a kind of *social capital* that indicates the degree of civic cohesion, inter-institutional collaboration, the breadth and depth of solidarity ties.

The perspective of fraternity must also accompany the youth in their employment choices, as work is a dimension of life that represents one of the most representative declinations of their expectation for the future and their full engagement in transforming society.

«*To educate ourselves in the work*, means to outline a good job, *a job that educates*, that is, rich in potential and meaning, to which values and meanings are bestowed. Good work is what allows you to implement skills and creativity or to promote integral human development, increasing work motivation and satisfaction. It means planning and implementing *vital enterprises*, generating social value through the energy of people who work “in” lived relationships, respecting human dignity, in the perspective of the common good» (Vischi, 2020, p. 11).

Today the new generations look with interest to the so-called *green jobs* (Vischi, 2018), all those jobs, new or redeveloped, which contribute to preserving the environment, a large pool of *placements* in various development

sectors, from energy to mobility, from agriculture to tourism, from education to economics, from urban planning to biotechnology, from eco-design to marketing, from fashion to management, from eco-finance to bio-architecture, in research and development. However, it is necessary to help young people to understand how environmental sustainability can never be dissociated from the search for sustainability with a human and social character, on pain of the repetition of individualistic and utilitarian socio-economic paradigms even in the green field, with consequent competitive pressures and multiplication of social inequalities. «There are not two separate crises, one environmental and another social, but a single and complex socio-environmental crisis. The guidelines for the solution require an integral approach to combat poverty, to restore dignity to the excluded and at the same time to take care of nature» (Francesco, 2015, n. 139).

The production of new economic paradigms including, for example, the *circular economy*, in which the new generations will find themselves working, can bring not only environmental but also social benefits if the new market orientations are skillfully intertwined for civic, solidary and fraternal purposes. Paying attention to the development processes of the territories is an example of such new paradigms as much as sharing and participating in values and objectives between stakeholders and organizations; promoting the well-being of communities in terms of offering relational goods; exchanging good practices of social inclusion that reduce the conditions of disadvantage for people in the communities; regenerating cultural paradigms towards new community assets linked to sharing and sobriety. The circular economy is in fact a production and consumption model that is not only *green* for the decarbonisation and saving of natural resources and increase energy efficiency, but is also a *sharing* and *renting economy*, which implies sharing, loan and exchange on the network. (European Parliament, 2021).

In the context of sustainability, the orientation of the new generations towards the assumption of multiple dimensions of value linked to the prospects of life and work and towards multiple and integrated impact indicators, a task strictly connected with university education. This education can find, even in the category of circularity expressed in the economic sphere, the opportunity to teach the human (Malavasi, 2020) as well as to serve peace by disarming the culture of separation, power, indifference and enmity thanks to young people. *To educate fraternal generations, for a human project of sustainable development.*

References

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ellerani P. (2017). Ecosistemi formativi capacitanti. *MeTis*, 10(2): 129-145.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*. Document available on the website: https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_it.pdf (27.03.2022).
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*. Document available on the website: https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (27.03.2022).
- Francesco (2016). *Amoris Laetitia*. Milano: Ancora.
- Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo*. Document available on the website: http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (27.03.2022).
- Francesco (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti. sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Document available on the website: https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html (27.03.2022).
- Francesco (2021). *Videomessaggio del Santo Padre Francesco in occasione dell'assemblea plenaria del Pontificio Consiglio della Cultura*. 23.11.2021. Document available on the website: <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2021/documents/20211123-videomessaggio-plenaria-pcc.html> (27.03.2022).
- Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: il Mulino.
- Giono J. (1996). *L'uomo che piantava gli alberi*. Milani: Salani.
- IPCC (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Genève: Intergovernmental Panel on Climate Change.
- IPCC (2018). *Global warming of 1.5°C*. Genève: World Meteorological Organization.
- Malavasi P. (2008). Sostenibilità, governance. Progettualità educativa, governo di sé. In L. Pati, L. Prenna L. (Eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 197- 217). Milano: Guerini Studio.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 7-10). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2021). Costruire forme di fraternità sociale. Tra *Laudato si'* e *Fratelli tutti*. Emblematiche questioni educative. *Pedagogia e Vita*, 2: 99-107.
- Margiotta U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 129-152). Milano: FrancoAngeli.
- Morin E. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

- Morin E. (2020). *La fraternità, perché?*. Roma: Fondazione Apostolicam Actuositatem.
- Nazioni Unite (2002). *Dichiarazione di Johannesburg sullo sviluppo sostenibile*. Document available on the website: <https://www.isprambiente.gov.it/it/attivita/formeducambiente/educazione-ambientale/file-educazione-ambientale/eos/dichiarazione-johannesburg.pdf> (27.03.2022).
- Nazioni Unite (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Document available on the website: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (27.03.2022).
- Parlamento Europeo (2021). *Economia circolare: definizione, importanza e vantaggi*, 16.02.2021. Document available on the website: <https://www.europarl.europa.eu/news/it/headlines/economy/20151201STO05603/economia-circolare-definizione-importanza-e-vantaggi> (27.03.2022).
- Prisco G. (2021). Transizione ecologica e nuove generazioni: il ruolo della famiglia nella promozione della sostenibilità in un'ottica inclusiva e interculturale. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(2):159-168.
- Sandrini S. (2019). Sviluppo, formazione e giustizia eco-sociale. Accurate: progetto di rilevanza strategica, tra percezione e sostenibilità. In G. Alessandrini (Ed.), *Sostenibilità e capability approach* (pp. 182-194). Milano: FrancoAngeli.
- Sandrini S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sandrini S. (2021). Il richiamo "epistemologico" della fraternità. L'avventura educativa di abitare la Terra. *Studi sulla Formazione*, 24 (2): 67-75.
- Santi M. (2019). Problem solving collaborativo e Philosophy for Children. Una proposta 'oltre' la competenza, tra complex thinking e capability approach. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1: 83-102.
- Simeone D. (2012). Giovani e formazione universitaria. In A. Chionna, G. Elia, L. Santelli (Eds.), *I Giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia* (pp. 141-160). Milano: Guerini Studio.
- UNCED (1992). *Rio declaration on environment and development*. Rio de Janeiro, 3-14 June. Document available on the website: <https://daccess-ods.un.org/tmp/3371776.64041519.html> (27.03.2022).
- Vischi A. (2018). Sostenibilità e educazione. Innovazione tecnologica, lavori verdi, imprese generative. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 22(50): 67-78.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zamagni S. (2021). Editoriale. Sindemia, capitale civico e governance dei beni comuni. *Nuova Secondaria*, 3: 4-5.

Special Education's view of young people, disabilities and educational contexts

Roberta Caldin*

Abstract

This paper intends to outline the theme of young people with disabilities, with respect to the educational contexts to which they belong. Starting with brief references to the situation faced by young people in Italy, the author takes up themes dear to Special Education, with a particular focus on the theme of 'belonging' (relational, affective, cultural and institutional), which is often lacking or non-existent for those with a disability. The family, school and community of reference represent the educational 'contexts' of greatest interest and responsibility, in order to initiate young people's identity processes and contain the risks deriving from 'adhesive identities' and 'false selves'. The family contributes extensively to the positive development of self-orientation and the school can put itself forward as the most important reference point in learning processes, through the group. This widespread responsibility of educational contexts can also contribute to reducing situations of poverty and marginality that are, in fact, real conditions of capability deprivation, which prevent access to all the opportunities that life offers, risking further aggravation of 'problematic' situations, making them chronic and depriving them of a positive development.

Keywords: youth, disability, education, contexts, belonging, learning

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 08/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

The construction of youth identity by family and school

In Italy, widespread and capillary education – starting with the single middle school law (De Giorgi, Gaudio and Pruneri, 2019) – has led to a radical transformation in relationships of communication and authority within the family. This change has made it possible to adapt – for better or worse – to

* Full Professor of Methodologies of Teaching and Special Education at University of Bologna. E-mail roberta.caldin@unibo.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13566

the coexistence of two generations, one of adults (the parents) and the other of young people (the children) in unusual ways, compared to previous eras. Young people seem to be able to devote themselves only partially to emancipation from the family today, and show that they have negotiated considerable room for freedom within the family: for example, the possibility of having relations with the opposite sex, without parental supervision, has led to a decrease in the tendency to leave home. A large proportion of young Italians have a higher level of education than their parents: the former can 'negotiate' from a favourable position, since education and training enable young people to assert their rights in the face of parents who are sometimes reduced to a defensive position (Istituto Toniolo, 2020; 2021).

The Italian family seems to have a capacity for transformation and adaptation to new situations, but this does not prevent it from running the risk of leaving young people in *suspense*, turning their *moratorium* into the typical trait of a generation, into a lifestyle, which is extended and generalised, depriving the young generation of opportunities for choice and decision-making.

In order to make the transition from the status of dependent child to that of independent subject, the young person – from adolescence onwards – has move away from the family environment and towards what is, in a broader sense, the social environment. Basically, there are three types of *bereavement* that the young people have to experience from adolescence onwards: the loss of the image of parental figures as omnipotent and omniscient; the loss of the image of their pre-adolescent body; the loss of their role in previous family relationships. In addition to these bereavements, there is also the bereavement that the parents must implement in relation to their child: it is only through the coming together of reciprocal and accepted separation that it is possible to achieve the young person's autonomy; only if children are supported towards autonomy, driven by their parents, can they adequately proceed towards independence as youths and then adults.

Some of the developmental tasks that the young person must undertake from adolescence onwards concern the assumption and definition of sexual identity, the use of new cognitive skills and the expansion of relationality. From this point of view, some possible areas of support that adults can offer to adolescents and young people concern: the attenuation of Oedipal ties with parental figures, promoting the transfer of feelings, affectivity and sexuality towards peers; *non-competitiveness* on a sexual level, also offering positive identifications in terms of *non-dogmaticity*, *tolerance*, the *ability to 'take care of...'*.

As far as the exercise of the new cognitive dimension is concerned, it is necessary to offer wide and varied opportunities to '*put oneself to the test*', by

taking on small or large commitments (of a personal, institutional, social nature, etc.), so that young people can think of themselves, in terms of projects, as *significant* and capable of improving the world, by promoting the experience of *choice*, which also involves awareness of the *limits* and *resistance of reality*, and by encouraging the use of *critical thinking*, the acceptance of *novelty* and *change*, as fundamental ways of learning.

Regarding the expansion of relationships, it is important to *authorise* the adolescent and young person to go through their *relational bereavements*, offering them ours (this is a meeting between the young person's demands and the adult's authorisations), guaranteeing participation in the *peer group*, accepting *secrecy* about everything that dating entails, committing to valuing not only *protective* modes, but also *emancipatory* ones that push towards *independence* and the *discovery of the social environment* (Cinotti and Caldin, 2020; Caldin, 2018, pp. 131-36; Caldin, 2015, pp. 134-47).

In order to live mentally, every young person, even those with disabilities, needs to be *thought of* by their parents and the adults around them in *future roles*. Indeed, as Goffman pointed out, the *role* is not assigned within a social situation in an automatic and ahistorical way, but is instead an interactive behaviour that is learned by subjects progressively, on condition that they become capable of anticipating in themselves the attitude of others and the response that their action determines in them. It is interesting to note that *role* continues to remain a fundamental element of identity, but also – and above all – a formidable primary factor of learning (Goffman, 1969; Lepri, 2020).

This opportunity is often denied to people with disabilities. Indeed, all too often young people with disabilities are represented in the social imagination and in the context to which they belong as small, needy and/or sick. They are therefore exempted from active and responsible roles both during adolescence and youth, when they should be transitioning from a predominantly family identity – with all the protective elements implicit in this – to an adult social identity. There is a distance, a no man's land, between the two identities that is not easy to cross and that is often never crossed by the disabled adolescent and young person: *the golden age*, as adolescence is often called, risks turning into a *tin-foil age*, as Montobbio and Lepri warn (2000).

Moreover, the concept of *extinction* is intrinsic to educational action, which tends to cancel the initial asymmetry of the educational relationship between adults and minors: the drama of parents of children with disabilities is, however, that of risking never becoming extinct as educators, because they are continuously – and often permanently – engaged in the educational and care relationship. On the other hand, it is a context of trust, made up of parents, relatives, friends, teachers, educators and other significant adults, that can instil that hope and generate that trust which leads to a *belief* in the

adolescent and the young person, facilitating the start of the processes of autonomy and the construction of an adult identity (Caldin, 2021, pp. 11-23).

Identity as a continuous perception and sense of self, through time and despite all the changes of time, can be configured as a *construction of memory* in which both the individual processes of separation/individuation and the collective and relational processes of representation/reflection converge. But the experience of mirroring all too often produces a *suffering* for young people with disabilities, an infantilised, perpetually needy image: they are *denied a plural identity*, their own personal history, their own experiences, their own emotions, the roles they could *play*, and are reduced to a *mono-identity* (that of the disabled person). Moreover, they are not given that *competent identity* whose competence depends on a *valuing gaze* and *context*, or rather on the ability to glimpse unusual abilities and talents in the other person, designing appropriate, *non-handicapping* situations. However, appropriate situations and contexts require clear and ordinary characteristics: disabled people can perceive themselves as *useful* within social contexts where this happens *for everyone* and within an overall design in which *real* – not fictitious – and *meaningful* things are done for themselves and for others, as is the case in the world of work (Caldin and Friso, 2019 b).

It is a widespread belief that disability is accompanied by regression, taking childish and laughable attitudes, incompetence and goodness, incapacity and happiness for granted in young disabled people, denying the expression of vital feelings (anger, aggression, etc.) that can be reworked, neglecting important ethical and social reflections that would lead to the issues of the rights and active citizenship of disabled people. In this way, however, the false attitudes that surround young people with disabilities, especially during adolescence, mystify their self-perception and deprive them of any *maturative adaptation*.

Precisely in this sense, we cannot forget that our very words and actions, those with which *we meet* young disabled people (in whatever context), reveal the mental representation we have of them and lead us ourselves (and, sometimes, in spite of ourselves) to be *builders of* their identity. The idea that we are all, immediately and forever, builders of a possible adulthood for the disabled urges us to take on an educational responsibility which has its most challenging temporal perspective in the *future*; in the awareness of the *irreversibility* of educational action, the ethical indication to *think about* educational intervention; in *possibility*, the extraordinary field of action; in *utopia*, the driving dimension of pedagogical work; in *intentionality*, the thoughtfulness and intention of an adequate educational intervention (Bertolini, 1988).

An enormous responsibility lies with the school and the community to which the young person with disabilities belongs. In these schools and communities, a *pedagogy of roles* should increasingly be implemented, combined with experiences gained in different contexts, allowing for new situations and opportunities, in addition to those of the family, the school or the employment centre. Personal identity could in fact be configured as the result of all the roles played by each individual that are socially recognised: these are what can lead to significant and useful changes in the pathway to adulthood, precisely because they are *real* and experienced *in situations*.

Family, school and society can activate training methods that also orient, meaning that they are able to provoke behaviours and attitudes that generate and increase confidence in one's own potential, in the possibility of improving oneself and learning in cooperation with one's peers, sharing with them and with adults involved in relevant growth projects. In this sense, one should not forget the effectiveness of the *implicit orientation* and the *complementary orientation* offered by the family and the social context to which one belongs, made up of stimuli, confirmations, disconfirmations, etc., which are implemented on a daily basis – and throughout the subject's entire educational itinerary – and have a significant impact on personal expectations and self-esteem.

In young people with disabilities, even *counter-dependency* (Ammaniti and Gallese, 2014) risks being partial or non-existent and, in this way, parents can have a greater influence on school and professional choices through mechanisms that are not always conscious, starting from the overall educational setting. It is therefore essential to positively develop the family and social representations of young people with disabilities that facilitate an effective *complementary orientation* of the family, through the re-activation of dormant projects (Caldin and Friso, 2019 a).

In order to ensure that family orientation fosters self-orientation, it is necessary to commit to the promotion and support of methods aimed at enhancing the experience of *choice*, the testing of *limits* and the *resistance of reality*, gradually moving from the level of the hypothetical to the level of the feasible, taking into account the gap between the intentions behind the various and multiple educational interventions and their outcomes, progressively selecting what is realistically feasible, while at the same time remaining as faithful as possible to the chosen ideal. The integrated variation of protective/constraining and emancipative/autonomising educational methods helps to contain situations of perennial dependence and prevents obstacles to the drive for self-determination and self-orientation from even beginning in the family.

For parents, it's necessary to learn to attenuate certain filter-behaviours with regard to frustrations, difficult and complex experiences; or those that are substitutes for the children themselves and that limit and frustrate the processes towards adulthood. Indeed, to a careful observer, overprotection appears to be implemented primarily to spare parents the embarrassment aroused in them by mistakes made by the child, in proceeding, by trial and error, to grapple with new experiences, rather than to protect the child. Overprotection not only runs the risk of endlessly postponing the disabled young people's question of identity, but also of exempting them from the rules, by suspending the prescriptive code, it produces identity consequences with marked ambiguous elements and *false selves*, which are often observed, intertwined with many other distorted factors, in the assumptions of *adhesive* identities among people with disabilities (Winnicott, 1965, It. trans. 1970; Montobbio and Lepri, 2000, p. 74).

In the case of children with a disability, parents are often tempted to attribute all the anomalous, unforeseen, aggressive and unruly behaviour that characterises them to their impairment: in fact, the *speciality* of disability does not have any boundary parameters and it is for this reason that comparison with those who have already experienced that same educational situation or that disability becomes essential. Parents who have adolescent/young children with disabilities may underestimate or overestimate certain problems, considering them physiological or, on the contrary, pathological, subordinating the importance and urgency of educational intervention. Instead, during this period it is indispensable to refine the observation, increase the mental vigilance, conduct comprehensive negotiations, just to succeed, as adults, to give depth to the educational principle of promotion and containment of conflict without reprisals, stripped of the arrogance that can derive from a long and rich experience given by the years (Pietropolli Charmet, 2019).

Often, even educators (and/or other professionals working in the area of disability) interpret the behaviours and experiences of young disabled people as 'expressions of their disability', instead of linking them to autonomous personal impulses of experimentation, conflict, verification of their own potential and abilities. As one can easily deduce, the path that leads to the identification of the impairment as the only irreversible variable, from among the many others on which educational intervention is possible and necessary, is long and complex.

Challenge, change, autonomy and dependence are, in fact, dimensions that characterise all educational relationships. On a more general level, this also regards young people today who spend long periods *dependent* on adults. This is why it is necessary to place disability within a broader framework of

normality, seeking out *common* themes and issues. Indeed, general educational methods influence those for people with disabilities: if the socially prevalent is that of the eternal child, of exaggerated infantilism, we make the same findings, albeit hypertrophic accentuations, in disability.

First and foremost, the dimensions on which it is necessary to work with parents concern *work on general educational models; the initiation, re-starting or adjustment of processes linked to the imagination and planning of adolescent children* if completely *absent* (and/or hidden by years of removal); if concerning an *anticipation of the possible*; if concerning an *anticipation of the desirable*. While in the first two directions the work is clearly positive and easy to carry out (mainly on themes and issues common to all parents and – only secondarily – focused on the specific situations of disability), in the third direction – concerning the *anticipation of the desirable* – the criticality is significant. In fact, it is a question of bringing together – without overdoing it – the re-activated planning, the imaginative investment in the child with the awareness of the limits deriving from the impairment. These are the constraints that force the perhaps definitive abandonment of future elements that are desirable in the parents' expectations, but totally *impossible* in the child's realistic *performance*. Paradoxically, the laborious emergence of realistic elements regarding the future expectations of one's own child risks triggering further attitudes of overprotection, compensating for the feelings of guilt deriving from this new status: the formative intervention with the parents experiences its most difficult moment in this case, and also constitutes a significant testing field for the facilitator (Caldin and Friso, 2019 a; Caldin and Friso, 2019 b).

If young people with a disability prepare for work, they go through a variety of itineraries that have a profound effect on their self-image and contribute gradually but unequivocally to the construction of an adult identity: *learning to work* (even before *learning a job*) constitutes an enormous opportunity for identity that is achieved through tangible experiences (doing), interesting perceptions (feeling useful) and decisive reflections (the gaze of others that ratifies the role of a competent worker).

As we have said, the pre-eminence, for children, of *learning to work*, even before *learning a job*, is configured as a predominantly cognitive operation, which leads to the learning of operational sequences useful for the tangible manifestation of work skills.

Learning to work refers to 'relational maturation and concerns: the ability to respect rules, to introject the work role, to socialise for positional roles' (*collaborative*); failures and failures of work integration experiences are more ascribable to difficulties in *learning to work* and to relational immaturity (rather than to the limited learning of operational work sequences),

dimensions that can potentially be assimilated in the formative family context. Work integration is configured as the final phase of a complex operation of construction and restitution of social autonomies, behaviours and operational skills. Because of this, the work must be carried out not only by the family, but especially by the school, and not only in high school, but at all levels of school, in order to avoid the *existential vacuum* that risks thwarting the autonomies acquired and places the family in a welfare situation of chronic immobility (Caldin, 2019).

We believe that high school and/or vocational education (where a large percentage of young people with disabilities come together) can be centres of excellence for the enhancement of introspective dimensions in young people and for the redefinition, through reflection on oneself and one's actions, of future roles and possible paths at an age when (all) young people try to use all their potential.

This commitment – which schools can do very well – supports the actions of families since, all too often, the effort required of parents is excessive, especially if they are on their own or if they do not feel that a support network is close by to uphold them and plan *with* them. For this reason, parents' thinking and acting must be supported by a constructive and affective alliance involving other parents, the children themselves, teachers and the whole world of schools, the social and health services in the area, and the academic world with its availability of skills and with the offer of research paths, aimed at assuming clear and coherent co-responsibilities. This is an alliance that enables parents to recover the ability to plan for their children, finally thinking of them as adults from a very young age.

Belonging and learning

Those with an impairment need to experience non-dominant relationships: it is necessary to reflect on relationships so that they are not static or presentistic, but can evolve. All of us are responsible for what happens with regard to people with disabilities: we are responsible because we situate ourselves in and inhabit *belonging*, and we do not perceive ourselves as self-referential. These are existential design dimensions that guide action and are part of an anthropological model that chooses the person, and does not place the logic of the market, competition or meritocracy divorced from the social dimension before it. Indeed, talent should be confronted and not buried; it should be invested, circulated and placed in a social dimension where merit is not tied to isolating and segregating dimensions.

To this end, teaching and educational work to motivate or re-motivate the *recovery of desires* can be particularly useful, because illness and disability *can cage* individuals, limiting their relational dynamics, in the sense that they produce a distance between *desire and the actual possibility of its achievement* that is highlighted on a daily basis. The dimensions of play and recreation allow a process of thought-emotion-movement to begin, which can give rise to a precise emotion and a word that responds to *inward instances* that are not very explicit; or it can stimulate the body as an expressive tool, making it a *lived body* (and not just an *endured one*), in order to be able to enhance and make it possible to express the bodily potential of each person. Indeed, the dimensions of play and recreation are configured as a privileged area of re-elaboration of languages and belonging, a favourable place in which each person, with their own constraints and resources, can ‘speak of’ (narrate, show) their existence to others.

But it the dimensions of play and recreation have to promote and achieve *relational/communicative acts* within groups of people: it is this groupality that is charged with significance and that confirms the individual in *belonging*, understood as *existing within a field of meanings shared with others*. *Regression* in the group, as so well indicated by Bion (2009, It. trans.; 2013), facilitates the re-elaboration of the proposed contents and allows each subject to experience, in contact with others, affective and emotional dimensions such that while it attenuates the perception of individuality, it increases that of functional dependence referred to the need for the other that each one of us has, against a background of reciprocity and belonging that limits situations of infinite dependence and replicated omnipotence.

Regression facilitates the learning of cognitive and affective elements. It produces a change in self-organisation and self-perception, supported by self-exploration and confrontation with others. The dimensions of recreation and play can stimulate the creative elements in which each person can become capable of responsible initiative, placing him/herself within a field of possibilities and action.

Gestural language is encouraged, especially when it is necessary to convey complex messages, overcoming difficulties of interpersonal comprehension; acquiring ease and confidence, including as regards relational functions, attention to the other, and informative and symbolic exchanges between two or more interlocutors. At times, educational initiatives with young people with disabilities focus on attachment and dependence rather than on personal autonomy and doing things for oneself. In other words, there is a risk of depersonalisation and a great alteration of the ego, an estrangement from oneself, an experience of being perpetually *acted upon by others*, and the ‘value-adding capacity to be in the world as a subject endowed with meaning’

is lacking, given that the only meaning becomes that of de-realisation, which prevents one from marking the boundaries and the limits of one's own territoriality and living space.

Teaching work can take place at various levels: it must certainly allow each individual to encounter and process meta-meanings to be shared with others (through artistic and expressive activities, etc.), where the adult can also be the *experience of the other*, who encourages and urges the crossing of those limits (and not rejection, nor unconditional acceptance), so that a bodily and emotional experience of, suffering (such as an impairment) becomes an organising metaphor, a symbolic, introspective dimension, which is also made possible by mediators such as hands, arms, body, voice, musical instruments, objects/mediators and basic facilitators of the relationship itself.

The resulting social and community decisions must *go beyond* compensating for disadvantages through the supply of goods and services, expanding and guaranteeing individual and collective capacities/faculties of choice – *capabilities* (Sen, 1999) – which concern, above all, the freedoms and fundamental rights related to all dimensions of human life. In this sense, it is necessary to reconceptualise 'disability', understanding it not only as an umbrella word to indicate impairment-related situations, but to place it within a more inclusive *framework*, which sees it as one of the possible 'diversities' and in which situations of poverty and marginality can be read as deprivation of freedom (*capability deprivation*) to access all the opportunities that life offers. From this point of view, poverty, marginality and migration may represent further aggravating factors for situations of disability, besides being considered conditions of 'vulnerability' in themselves, which lead to new forms of inequality (lack of access to technology, to the world of work, etc.).

As we have already said, from this perspective, school can represent an extraordinary opportunity for accessing a full and satisfying life, even within the constraints of each person's *cast* in the world, favouring further processes of *empowerment* in parents. These initiatives are also part of the approach to human rights, which are not the exclusive responsibility of the state, but become the *common and differentiated responsibility* of multiple players: state, NGOs, media, businesses, schools, services, families, communities, individuals. They can act co-responsibly – with a decisive impact on the success of the objectives and on the establishment of educational alliances, through networking and within *horizons of justice*, which bind equality of opportunity and *capabilities* together as a regulatory ideal towards which to move unceasingly and as a civil commitment to be implemented, intensely, day after day.

A very trivial example could concern the small-group activities that take place in high school classes or at university: the teacher/lecturer usually has

an objective to achieve (for example: to guide the group of students towards the discovery of new elements within the heuristic pathway undertaken) that also leads to a visible and shareable result, a 'product' that springs from the group itself. But in addition to this, it should be remembered, as Bion (2009) indicates, that an essential factor for positive and lasting learning within the dimension of belonging is that the group regresses, that is, it loosens the rational tension and defences, doing things that are perhaps somewhat 'playful' and that acquire meanings are shared communally by all the students, including those with disabilities.

Furthermore, students who *do things together* can also help teachers and lecturers to achieve a clearer 'reading' of the 'hidden' class, the one that does not appear immediately, that is not clearly evident, but which, nevertheless, can allow the start of internal dynamics that stimulate learning and strengthen the sharing of meanings and participation *with* peers.

Therein lies the sense of presence, in a class group and in a university classroom, for students with a complex disability that require them to carry out activities along less rational paths, albeit shared by all their companions, against a background of belonging to that course, to that university, to that student community.

As Maslow taught (1954, It. trans. 2010), in order to exist mentally, one must *belong* to someone, to something: to the group of classmates, to parents, to teachers, with shared meanings in common. In a class group including a student with a disability, this also helps the others to understand what it means to have a small dependency on someone else. It therefore helps the other students to put themselves in the 'shoes' of the student with a disability, within a protected context, with a high symbolic and learning content, in the knowledge that it is a transitory test, that can be controlled and circumscribed.

This is an extremely refined operation because it requires an authoritative teacher, who guides the class/classroom group well, in order to direct it towards *change*, accepting that some of the previous knowledge will be lost in order to introduce some new elements in the structure of knowledge. This process allows the interiorisation of the content, the modification of the attitude (for example: the mental representation of the disabled student) and not only of the behaviour (for example: giving the seat on the bus to the disabled person because we feel too sorry for him or her!). In these situations, the role of teachers and university lecturers is unparalleled and full of responsibility, since they use themselves as the main instrument of their work. From this point of view, the work of the person who takes on this task is centred around the recovery of the person and the enhancement of his or her healthy aspects through the assignment of active social roles. For example, in the educational intervention that pushes towards work integration, it is the

whole initial accompanying part that is important, so that the professional game of chess is contained.

Another aspect that needs to be worked on is the primarily psychological and educational aspect, aimed at initiating, in parallel with the drive for awareness and maturity in children, similar paths and changes in the minds of parents, family members and teachers.

There is therefore an urgent need for a huge commitment on the part of the school to offer introspective and relational paths of comparison and awareness regarding the potential and limits of all students, leading to an *awareness* (not passive resignation) of their own resources and constraints.

We are supported in this by the indications of Special Education. The teacher's aim is to create situations in which young people with disabilities can learn by themselves through observation, touch, experience and thinking. Learning is an interactive process and interaction should take place between students and teachers, between students, between students and their environment. There can be no learning if students are not actively involved in the learning process and if the learning process is not meaningful and useful for everyone. Teaching content, methods and ways of presenting it must be varied so that students with different learning styles can follow and progress according to their learning process.

Teachers can offer multiple opportunities for interaction by organising flexible groups, soliciting and encouraging friendships and collaborations. Education can create situations in which pupils can 'decide', express themselves, feel, think and act within a positive relational climate in which each pupil is respected and helped to achieve their potential.

References

- Ammaniti M. e Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bion W.R. (2013). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, trad. it.
- Bion W.R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, trad. it.
- Caldin R. (2021 a). "Infondere speranza": una misura generativa nella disabilità. In: Caldin R. e Giaconi C., a cura di, *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-23.
- Caldin R. (2019). Disabilità, inclusione e centralità della scuola. Attualità e dimensioni prospettiche. *Scholè*, 2: 163-177.

- Caldin R. (2018). Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola. In: AA.VV. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensamultimedia, pp. 131-136.
- Caldin R. (2015). Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects. *Pedagogia oggi*, 2: 134-147.
- Caldin R. e Friso V. (2019 a). Tornar-se adulto: a família e a permissão para crescer. In: Lepri C., a cura di, *A pessoa no centro*. Campinas San Paolo: Saberes Editora, pp. 37-50.
- Caldin R. e Friso V. (2019 b). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10: 42-60
- Cinotti A. e Caldin R. (2020). Hacia la preparación de la vida adulta. La dimensión pedagógica de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad, in Calbet Montcusí Meritxell (Editora), *Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización*. Viña del Mar: Ediciones UVM, pp. 83-94.
- De Giorgi F., Gaudio A. e Pruneri F. (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Istituto Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*. Bologna: il Mulino.
- Istituto Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: il Mulino
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lepri C. (2015). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli
- Maslow (1954, 1970). *Motivazione e personalità*, Armando, 1973, 2010 nuova edizione.
- Montobbio E. e Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Pisa: Del Cerro.
- Pietropoli Charmet G. (2019). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Bari: Laterza.
- Sen A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf; (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori trad.it.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970 trad. it.

Re-thinking inclusion for adult people with disability: Residential centers from makeshift solution to educational resource for the community

*Elena Zanfroni**, *Silvia Maggiolini***, *Maria Concetta Carruba****,
*Luigi d'Alonzo*****

Abstract

The culture of rights and the inclusive processes that promote the participation of people with disabilities in the community context has grown significantly in recent years, partly as a result of changes in demographic development at national and international level. The progressive ageing of the population and the increase in life expectancy represent a very significant challenge for both people with disabilities and their families. This is a social and cultural challenge we have to face not only to guarantee inclusion and participation rights, but also to implement organizational and managerial practices and processes that make them possible. It is therefore increasingly necessary to promote reflections, to develop project ideas and practical experiments aimed at building the adult identity of people with disabilities. The creation of an adult identity is the most important prerequisite for being able to relate to and to perceive oneself as such. On the basis of these considerations, this paper presents some elements derived from a research/action aimed at the realization of a service for people with disabilities in a city area of Lombardy, in order to respond, in a logic of innovation and sustainability, to the different needs of the users who will be welcomed.

Keywords: adult people with disabilities; ageing population; social challenge; disabled people service; innovation and sustainability

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 08/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

* Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: elena.zanfroni@unicatt.it.

** Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: silvia.maggiolini@unicatt.it.

*** Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: mariaconcetta.carruba@unicatt.it.

**** Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: luigi.dalonzo@unicatt.it.

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto del gruppo di ricerca del Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità (CeDisMa), dell'Università Cattolica del Sacro Cuore; di questo articolo, sono attribuibili a: Silvia Maggiolini i paragrafi 1 e 2; a Elena Zanfroni i paragrafi 3 e 4; a Maria Concetta Carruba i paragrafi 5 e 6. Il prof. Luigi d'Alonzo è il referente scientifico del progetto di ricerca.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13564

1. Services for adult disability in Italy: the state of the art

The concept of disability has radically changed over the years. Scientific cultural evolution has profoundly changed the approach to disability, no longer described as an individual condition of the person but as a “*relationship between a person with a disability and the environmental and behavioral barriers that prevent their full development and participation in life social*”¹. The reality of a disability runs through all stages of life. A permanent or temporary disability can be acquired at any time. However, the experimentation of disability is given by coping with barriers of various kinds, which can prevent or limit the full and effective participation of the person in society. The Article 19 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) – ratified in Italy with Law 18 of March 3, 2009 – recognizes the right of all people with disabilities to choose their home residence, where and with whom to live. However, it is also necessary to consider how in the Italian history of disability services the evolution of the Day Center represents an element of great importance. Established in the 1970s, it has undergone constant changes and updates. The plurality of words used (socio-therapeutic center; socio-educational center; socio-rehabilitation center; daytime center) shows the variety of projects that, over time, have developed for the realization of these services. The history and the evolution of CDDs show that the development of the offer of day-care centers for people with disabilities begins when special schools are closed (in Italy formally with Law 517/1977), with the consequent and consistent need to offer young children with severe disabilities an alternative to early institutionalization.

In the session of March 3, 2009, the Lombardy regional council approved a motion that commits the president and the regional council to verify that the CRPD’s principles are implemented. Specifically, this motion requires the planning and scheduling of interventions for people with disabilities, following the principles of social inclusion, equal treatment, equal opportunities, non-discrimination and independent life.

The Lombardy region has adopted the framework law regional law 12/3/2008 which assigns to the regional council the task of identifying the social offer network and that of social and health services. Part of the supply unit system is made up of the Social Supply Units, that is, the housing communities and socio-educational centers, as well as training services for autonomy. The other part of the offer system consists of services that fall within the social and health area, that is, day centers for people with disabilities

¹ Law 3 March 2009, n. 18 “Ratification and execution of the United Nations Convention on the rights of persons with disabilities”.

(CDD), Health Residences for the Disabled (RSD), and Social Healthcare Housing Communities (CSS). CDDs currently represent, in quantitative terms, the largest part of offered daytime services: they are semi-residential services that ensure social and health services and welcome people with disabilities over the age of 18 and usually up to 64. The adult life of people with severe disabilities in Lombardy includes a long-lasting stay in their family, a job placement or attendance in a daytime service with a different degree of protection. The daytime social services system in Lombardy, while not explicitly providing for it, has progressively shaped itself mainly on the characteristics of people with intellectual and relational disabilities, in some cases of people with complex neuromotor disabilities. The adult life of people with severe disabilities is outlined as a long unicum that begins from admission into a service, generally between the ages of 16 and 25 up to the age of 65, or when the family is no longer able to support independently their personal assistance.

Over the years, also to cope with a generalized growth in requests from families and their organizations, new centers called “socio-educational centers” have been gradually established. These centers mainly welcome people with severe intellectual or neurological disabilities, that can participate in specific activities aimed at developing and maintaining their personal autonomy. The Social-Educational Centers (in Italian, CSE) therefore have gradually become hosting places for those who show significant impairment of the autonomy of elementary functions, with the need for specific and continuous assistance. The connection with the community and with the territory represents one of the main objectives of the CSE, while it is hard for CDDs to do so. In both cases, all the activities are oriented towards the well-being of the person with disabilities, even if the day centers are often located far from the community social context. In these services rehabilitation, educational and health care needs are mainly and primarily considered.

In general, many disability services are still influenced today by the culture centered on the problems of disability, often managed with an emergency logic, and struggle to adopt correct practices for planning inclusive programs centered on people.

Starting from these considerations, it appears increasingly necessary to promote reflections, develop design ideas and initiate practical experiments with a view to building the adult identity of the person with disabilities.

2. Ageing and disability: new challenges for new scenarios

The progressive ageing of population has long been a social phenomenon known to all, experts and non-expert people. This is a trend that affects, albeit

with geographical differences, the entire world population, according to the most recent socio-demographic reports (UN World Population Prospect 2019; UN World Population Ageing 2020). This statement means that not only people worldwide are living longer but also that the proportion of older people will continue to grow in the coming years, showing a significant gap in numbers compared to children under the age of 5. Specifically, the WHO document Ageing and Health specifies that “by 2030, 1 in 6 people in the world will be aged 60 years or over. At this time the share of the population aged 60 years and over will increase from 1 billion in 2020 to 1.4 billion. By 2050, the world’s population of people aged 60 years and older will double (2.1 billion). The number of persons aged 80 years or older is expected to triple between 2020 and 2050 to reach 426 million”. It is therefore interesting to note that this trend now affects the majority of countries and no longer just the “usual knowns”. On the contrary, many traditionally young countries are ageing at a rate that will challenge their adaptability and finances².

Within this general framework, we should specifically mention the Italian situation, where the ageing of the population has been one of the fastest among the most developed countries over the last 50 years³.

The increase in life expectancy (LE) at birth is the result of scientific progress, as well as a social and cultural milestone of absolute value and an indication of the increasing improvement in living and sanitarian conditions. At the same time, however, we must also consider the consequences of these changes and the related critical issues that seem to emerge clearly at different levels: the economic, the social and the political one.

Several elements can be pointed out in this respect. These include: the socio-economic burden of care, assistance and social security costs for the elderly- a condition defined as “*longevity shock*” that is the prolongation of the lives of those who enjoy a life annuity beyond the average LE attributed to them; the possible increase in degenerative diseases and conditions linked to the presence of a disability (physical, sensory and cognitive conditions).

In addition to what has just been said about the care needs of a growing elderly population, there is also the fact that the ageing process also directly involves people who experience a disability during their lifetime. We could consider, for instance, that nowadays people with intellectual disabilities can hope to live much longer than in the last century and, consequently, for the first time, they can experience old age. Specifically, some international research⁴

² Robotti O. (2020). Longevità bifronte tra minacce e opportunità. *Tendenze*, 1.

³ Galluzzo L., Gandin C., Ghirini S., Scafato E. (2012). *L'invecchiamento della popolazione: Opportunità o sfida. Not Ist Super Sanità*, 25.

⁴ Dolan E., Lane J., Hillis G., Delanty N. (2021). Changing trends in life expectancy in intellectual disability over time. *Irish Medical Journal*, 112(9): 1006; Coyle C. E., Kramer J.,

highlighted the increasing LE in people with intellectual disability across almost all Western societies in recent decades, although these rates remain lower than those of general population without disabilities. The LE of people with intellectual disabilities and neurodevelopmental disorders has increased thanks to a very wide range of factors. As for the general population, improved social and health conditions, nutritional improvements, medical and scientific progress have also contributed significantly to better living conditions. With special regard to the condition of disability, we must also consider the processes of deinstitutionalization and the quality of social integration that promoted the achievement of important goals in terms of skills acquired, quality of life and autonomy for these people. The social inclusion of adults with disabilities is one of the most demanding challenges that many families and operators have been facing in the last few years. It is a scenario that every country will have to face more and more through targeted political attention, adequate investments and planning actions that are able to combine criteria of sustainability, innovation and promotion of rights and quality of life of people with fragility⁵.

It is a challenging issue that involves a plurality of actors: families, services, institutions, social resources of the territories.

The projectual activity of the territorial services sometimes risks of being reduced, in some institutional planning offices, to a simple definition of “where” to place the person, without considering “what” (what opportunities to provide, what objectives to foresee) and “how” (types of support and interventions) to do in order to promote quality proposals for the person’s life. In order to avoid this risk and to act according to an investment and foresighted approach, some services are also orienting themselves by carrying out research/action projects aimed at understanding the needs, resources and areas of implementation linked to the specificities of the local territory. This is the aim of the project presented in this paper.

Through the involvement of various local realities engaged in the structuring and implementation of effective practices for taking charge of the adult person

Mutchler J. E. (2014). Aging together: Sibling carers of adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(4), 302-312; Dykens E. M. (2013). Aging in rare intellectual disability syndromes. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 18(1), 75-83.

⁵ Cfr. Doukas C., Metsis V., Becker E., Le Z., Makedon F., Maglogiannis I. (2011). Digital cities of the future: Extending@ home assistive technologies for the elderly and the disabled, *Telematics and Informatics*, 28(3): 176-190; Lin J. D., Lin L. P., Hsu S. W. (2016). Aging people with intellectual disabilities: Current challenges and effective interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3): 266-272; Orellana K., Manthorpe J., Tinker A. (2020). Day centres for older people: a systematically conducted scoping review of literature about their benefits, purposes and how they are perceived. *Ageing & Society*, 40(1): 73-104.

with disabilities, in accordance with national and territorial social policies, some key elements for the creation of a new service have been identified.

3. During and after us: what balance between legislation and sustainability?

In recent years, the words “after us”, used to consider the period in which people with disabilities’ parents can no longer help or care for them, has been joined by the expression “during us”. There are several reasons for this language shift. These include: the aforementioned phenomenon of the increasing life expectancy, which includes people with and without disabilities; the recognized need to promote the accompaniment of people with disabilities to an adult identity, beyond an emergency care approach; closely related to last one, the importance of promoting quality of life design models that involve the family system at an appropriate time.

Building pathways to adulthood for young people with disabilities is considered essential today for a real quality of life. We are referring to forms of educational support that do not stop where working autonomy is not achievable, but aim at developing social, relational, and personal skills through continuous training, the structuring of empowerment contexts, the creation of orientation paths in order to build a “future”, conceived not as a distant project but as a concrete succession of evolving steps.

In Italy, with Law no. 112/2016 (*Provisions on assistance in favour of severely disabled persons without family support*), a new way of understanding the “after us” is being defined. We are starting, in small steps, to think about the person with a disability as an individual, to whom, like everyone else, we must recognize and allow the implementation of a right: the right to live one's own life as a continuous journey, without interruptions or drastic changes just because emergencies or conditions related to the impossibility of assistance occur. It is a law that is strongly linked to the 2016 UN Convention and, in particular, to the issue of independent living, which is fully described in Article 19.

As the reference literature points out, among the most pressing needs to be met from an educational perspective we must consider the reduced systematic planning of the transition phases, the lack of projects for the management of the “after us” phase, organized in due time, and the limited services for the social inclusion of young adults with disabilities⁶.

⁶ Giaconi C., Socci C., Fianza B., Del Bianco N., d'Angelo I., Capellini S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2): 274-291.

Law 112, which has had a long parliamentary process in which the representative associations have played a decisive role, is certainly an important point of no return. The law is in fact an attempt to respond to an important and urgent challenge, even if with a delay, compared to the legitimate expectations of the families involved: trying to find innovative answers to the needs of people with severe disabilities. This is an issue that involves the destiny of tens of thousands of people.

The law sets out two important lines of action: the provision of a series of assistance, care and protection measures for people with severe disabilities who do not have family support; the provision of tools to encourage the provision of assistance by private bodies, even in the presence of the family context.

On the one hand, it is necessary to consider this law as a legislative effort, within the framework of public policies for disability, towards the recognition of methods of taking charge of persons with disabilities aimed at ensuring them not only the essential services, but also rights of participation and self-determination. But not only. This law responds, at least on a formal level, to the need to deal with the issue of the “after us” right from the start. When families are still able to take care of their children with disabilities and, above all, are still able to plan and share with their children the most suitable choices that respect their dignity and needs⁷.

On the other hand, it is also necessary to underline its limits: we refer not only to insufficient appropriations to meet the many needs of Italian families, but also to the many territorial differences whereby each region acts in a completely different way, providing different answers to the same needs.

However, it should also be considered that the “After us” is part of a social context characterized by a deep complexity, both as regards the existing services on the territory and as regards the referents and managers of these services (between health and social assistance, between State, Regions, Provinces, Municipalities) and of the scarce commonality between the institutional actors that should give concreteness to what is provided by Law 112⁸.

A few years later, there is a need to review and implement this legislation through significant corrective actions. More specifically, it has become necessary to consider the “after us” program as a pathway on which innovative and sustainable forms of planning must be promoted, involving local authorities and third sector actors⁹. For example, co-planned and participatory models that

⁷ Verga M. (2021). Il Dopo di noi e il durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016. *Sociologia del Diritto*, 2.

⁸ Verga M. Il Dopo di noi e il durante noi. *Op. Cit.*, p.151-152

⁹ Vivaldi E. (2021). L'assistenza alle persone con disabilità (grave) prive del sostegno familiare. *Forum dei Quaderni Costituzionali*, 1: 563-575.

encourage the proximity of responses to specific needs: the person lives in a territory, in a community, and it is there that sustainable responses are shared and built. Constructing the “after us” during the “us”, designing different ways of taking care of adults with complex disabilities does not mean in the final analysis satisfying only residential or care needs, but it means making full use of a context in which networks of relationships can be developed.

4. Between the needs of users and the needs of professionals working in CDDs

The promotion of pathways to adult life for people with disabilities and the construction of innovative project models aimed at responding to the needs of people with complex disabilities should start from a clear understanding of their needs and of the professionals who work in the services provided. The possibility of giving a direct voice to users means to be in accordance with the most recent cultural guidelines which pay special attention to the participation dimension of people with disabilities (principles of self-advocacy; capability approach). In addition to the well-known construct of self-determination, which plays an essential role in the process of designing realities, activities for people with disabilities, there is also a dimension of self-representation, linked to the possibility for everyone to offer his or her own personal perspective in the construction of social, cultural, and collective images connected to the world of disability.

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006) highlights how a lacking or reduced participation of persons with disabilities in decision-making processes on issues related to their lives constitutes not only an obstacle to the construction of inclusive processes, but also a significant limitation to the recognition of human rights.

The principles, values and meanings of a real inclusive perspective, towards which today’s society is increasingly moving, clearly highlight the need to think and to act in such a way as to ensure that each and every person has the opportunity to express themselves as fully as possible. In a design process aimed at creating a daytime service capable of responding, in a logic of innovation and sustainability, to the different needs of the users who will be received within it, it becomes necessary to try to understand the words, perceptions, and proposals coming from those who will be directly involved. There are clear references to the expression ‘Nothing about us, without us’, first uttered in 1980 by Ron Chandran-Dudley, a blind activist and the first President of Disabled Peoples’ International (DPI), with which disabled people have long claimed the right to represent themselves, to have a say in the political, social, and cultural decisions that directly affect their condition.

Alongside the possibility of investigating these needs, using appropriate survey tools that take into account the difficulties of the people involved, we must also consider the importance of giving a voice to other protagonists in the life of people with severe disabilities. On the one hand, we are referring to the family, which in recent decades has been increasingly recognized as an active player in the processes aimed at promoting the life's quality of the vulnerable person. Understanding the family's functions, needs and possible contributions means, therefore, overcoming a caring vision that for a long time dominated the field of interventions promoted, in order to highlight instead qualities and competences, sometimes not immediately visible. On the other hand, it refers to the professionals who support people with complex disabilities on a daily basis in the services provided. More specifically, it is very important, in a project design aimed at building services for adult disability, to promote actions that enhance the value of the educational figures working in these structures. In this sense, it may be appropriate to design interventions aimed at promoting the working wellbeing of the staff involved. It is well known that the role of wellbeing in work contexts has gained increasing and appropriate attention in recent decades. This is especially true for those who work in contexts of care and taking care of human frailty: health, care, educational care.

Specifically for disability services and the design of innovative paths and models of the services provided, attention to the dimension of the wellbeing of professionals is a topic of significant interest. What has been stated leads us to reflect, for instance, on the need to rethink the profession of the educator overcoming the cultural prejudice that reduces this role to the pure performance of "one-way" services. This prejudice was reinforced by the idea of care as a mechanical response to primary needs and as such considered to be easy to satisfy and lacking, for the educator involved, of additional emotional loads. It is therefore important to conceptualize this profession, grasping the intertwining of actions, thoughts, and emotions that find space not only outside, but also and above all within each person, be it the receiver or promoter of care practices and gestures.

5. An innovative project proposal in Lombardy (Italy)

One of the greatest difficulties in building services for adults with disabilities is generated by the cultural barrier that makes it difficult to think of the person with a disability as an adult, who has adult needs. Based on these considerations, CeDisMa – Centro Studi e Ricerche sulla Disabilità e la Marginalità, Università Cattolica del Sacro Cuore – has carried out a research project aimed at investigating, identifying and defining, through the

involvement of various realities engaged in the implementation of effective practices in the care of people with disability, the pedagogical, architectural, organisational key elements at the basis of a scientifically founded, innovative and sustainable design of day services for adults with disabilities. More specifically, the research was developed within two epistemic macro-areas, each structured in different phases:

1. THE STATE OF THE ART

- 1.1 Study of the target audience;
- 1.2 Bibliographic and documentary research on the excellent realities on the national and European territory;
- 1.3 Documentary research on policies aimed at adult disability, both national and of the territory involved in the research/action;
- 1.4 Bibliographic research on innovative pedagogical approaches addressed to medium-severe adult disability.

2. STUDY IN DEPTH

- 2.1 The main pedagogical indications that must support the new design of the service;
- 2.2 The structural attentions that guarantee the absence of architectural barriers and the creation of adequate spaces to enhance the skills of potential service users;
- 2.3 The new needs of people with disabilities, families, operators and general guidelines for new services.

In the light of the general aims of the research and of the specific objectives, the working group adopted a methodology that respected, on the one hand, the complexity of the topic and, on the other, the need to acquire all the elements considered fundamental for the structuring of innovative proposals, carefully calibrated on the specificities and needs of the territory.

Proposing an Inclusive and Innovative Service requires combining the aspects of care, treatment, and health care with those aimed at defining operations and procedures capable of enhancing the human capital of the people included within the Service. The project proposal starts from the Bibliographical Research divided into four areas:

1. State of the art;
2. Normative and Reference regulations;
3. Pedagogical Orientations;
4. Innovation and sustainability.

The Bibliographical Research, conducted like a Narrative Systematic Review¹⁰, was based on the following steps:

- definition of criteria for inclusion/exclusion in the review of documentary resources;
- identification and selection of documents/resources to be included in the review;
- definition of typologies to distinguish resources/documents of a different nature; and
- determination of reference areas to better categorize resources;
- a creation of a concise abstract to summarize the contents of the resource and highlight the focus;
- construction of the collection/archive file in Excel format with respective filters to facilitate actions on the document;
- a subdivision of the excel file into multiple worksheets;
- writing of the report for guided reading of the revision realized.

A total of 124 documentary resources were included in the review and analyzed from an educational point of view, including:

- n. 15 documental resources for the Normative reference;
- 22 documents for the State of the art;
- 58 documents for the Pedagogical Approach;
- n. 29 documentary resources for the Innovative Proposals.

The analysis of the documents and resources included in the Narrative Systematic Review is to be understood to guide the reader in an in-depth study of the main areas considered for the project purpose.

The organization and implementation of an inclusive, innovative and flexible Service for Adults with Disabilities cannot transcend the regulations and laws that guide the legislative accreditation process and operatively. Inclusion needs the pedagogical approach to propose a service to promote an effective valorization of adult people with disabilities to avoid lapsing into welfare and aim at de-utilization and the person-centered approach to their needs. The scientific literature proposes inclusive methodologies and strategies for making services capable of promoting the quality of life of people with disabilities, outlining operational guides for the definition of a life project capable of

¹⁰ Khan K.S., Ter Riet G., Glanville J., Sowden A.J., Kleijnen J., editors for the NHS Centre for Reviews and Dissemination (CRD). Undertaking Systematic Reviews of Research on Effectiveness. CRD's Guidance for Carrying Out or Commissioning Reviews. 2nd ed. New York: NHS Centre for Reviews and Dissemination, University of York, 2000.[CRD Report No. 4]. Available from: <http://www.york.ac.uk/inst/cdr/report4.htm>.

accommodating the process of change inevitably generated at each stage of the journey towards adulthood.

Alongside a design process capable of going beyond the application of regulations as a response to duty, over the years the legislative/regulatory support has not been limited to the mere structural aspect but has contributed to the promotion of the centrality of the individual.

Autonomy is a need that goes far beyond independence and self-sufficiency; it is a requirement conditioned by many factors; it is susceptible to constant variations and any environmental or social event can intervene to modify its conditions.

During the drafting of the research project all the people involved, with different roles, in the future service for people with disabilities were interviewed: the municipal administration, the supplier that will provide the service, social workers, operators (educators but also all the other care figures present in a center for people with disabilities) and last, but not least, a group of people with disabilities who belong to a center for people with disabilities in the area where this new service will be entered.

The sample identified, though small, is significant for the Lombardy area where the new service will be created. Eleven people were involved, mostly male (54%) and aged between 56 and 65 (45%); followed by the group of people aged between 46 and 55 (36%). No respondents were under 30 or over 65. This is an innovative as well as a fundamental aspect: knowing the voice of those who will use the proposed new service. It emerged, from all those involved, that is important that the new service allows people with disabilities to be linked with the territory, and families and users, both, to maintain contact with the local reality, avoiding becoming a parallel space that never meets “the world outside the window”.

6. Educational horizons and new perspectives for innovative inclusive approaches: designing environments and places

The research made it possible to focus on all the details necessary to obtain a picture of the state of the art, not only in theoretical terms or emerging from a single point of view.

The first aspect of great innovation in the project is linked, in fact, to the multidisciplinary and multidimensionality with which it was conducted: pedagogical, technological, and architectural aspects met and intertwined the needs of the territory, operators and experts, families, and, even more importantly, those of the users.

Designing spaces to meet the needs of people with disabilities is certainly not a simple task. The person with disabilities lives his or her evolution towards adulthood often without finding “adult” answers to the mature needs that emerge in daily life. To include means never to replace, but to build bridges for effective participation to express ourselves according to the philosophy of the bio-psycho-social model.

The demographic analysis carried out in the little canton of Cantù (in Lombardy, Italy) highlighted very clearly how the typical users of CDDs in the area are relatively young. The average age is around 40 years. The index of “life expectancy at birth”, more commonly known as “life expectancy” is estimated, according to ISTAT data for 2020 in the area of research, at 81.7 years. This is a figure that gives us pause for thought and opens up wide-ranging ideas.

It is a question of planning services that will be “home” for a long time for these people. It’s fundamental to think about the quality of life.

The work carried out has allowed us to put down deep roots around some nodes that seemed to us central:

- the sharing of a documentary and bibliographic research to lead back to the centrality of the person, to respond with pedagogical competence to the needs of the person with disabilities;
- the identification of innovative aspects necessary to promote a context-free of architectural barriers, “nurtured” by facilitators who promote autonomy;
- the framing of those demographic aspects that make it possible to plan in response to the needs of the moment but with an open and attentive eye to future projections;
- the survey of the voices of those who “live” within the Services can offer a careful look at the critical aspects but also at the positive aspects to be recognized and consolidated;
- the definition of the salient points for the design and implementation of a truly innovative and inclusive CDDs.

The objective is high and goes far beyond the building. It concerns the pedagogical foundations on which the center will stand in all its various aspects. Wanting to define a primary objective, the basis of all others, we could trace it to the promotion of growth and improvement of forms of participation and individual and collective responsibility that would allow, certainly, to overcome inequalities and discrimination.

About the innovative aspects, we can briefly list:

- the opening to the territory (INBook Service, Electric Car Recharge, Amazon HUB, We Make Place¹¹);
- the definition of barrier-free and flexible spaces (open space, movable walls);
- the use of “accessible” home automation, technology to promote autonomy, make simple some complex procedures, which avoids adding other complexities;
- the attention to the Quality of Life¹² and the WELL-BEING, no one excluded;
- the creation of a common thread that keeps together the needs of the person with disabilities, those of families, operators, and experts who take care of them, the territory that opens to become a smart city not only for the technological aspects but also for the culture of inclusion and promotion of the welfare of all and everyone.

From the voices of experts, operators, users, and families, we highlight:

- the importance of adequate, ample, and flexible spaces;
- the attention paid to caregivers, also in order to “support” the emotional aspects linked to their role;
- the value of the open connection with families who remain the best “teachers” and allies to better respond to users in full respect of the value of family ties and the importance they play in the construction of one's social identity;
- the need to be open to the territory with trips, visits that make the stay at the Services an opportunity for social participation and not an obstacle;
- coexistence as an opportunity to build a truly inclusive society.

From the ICF perspective, we have learned that disability exists only to the extent that the characteristics of an individual encounter a barrier context.

The first major barrier is cultural: a “closed” service for the disabled that does not open up to the community is equivalent to a parallel reality that never

¹¹ A we make place is a center for the collection of recycled material (that could be obtained from the companies of the Canturino area – e.g. textile companies, furniture companies, or carpentries) to be transformed to give new life to the material, promote the pedagogy of making and encourage creativity.

¹² Cfr. Doukas C., Metsis V., Becker E., Le Z., Makedon F., Maglogiannis I. (2011). Digital cities of the future: Extending@ home assistive technologies for the elderly and the disabled. *Telematics and Informatics*, 28(3): 176-190; Orellana K., Manthorpe J., Tinker A. (2020). Day centres for older people: a systematically conducted scoping review of literature about their benefits, purposes and how they are perceived. *Ageing & Society*, 40(1): 73-104.

meets the community, an area in which there is no exchange and no growth, no encounter.

All the innovations identified in this work are not only strictly related to digital aspects but, rather, to the image of a Service well inserted in the territory that allows forms of active participation and becomes “educational”. The positive aspects of this innovation have repercussions not only for the users who will benefit from this perspective but for the entire community that, borrowing the words of Pope Francesco: «in the relationship with the most fragile experience the profound meaning of making community».

References

- Coyle C. E., Kramer J., Mutchler J. E. (2014). Aging together: Sibling carers of adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(4): 302-312.
- Dykens E. M. (2013). Aging in rare intellectual disability syndromes. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 18(1): 75-83.
- Dolan E., Lane J., Hillis G., Delanty N. (2021). Changing trends in life expectancy in intellectual disability over time. *Irish Medical Journal*, 112(9):1006.
- Doukas C., Metsis V., Becker E., Le Z., Makedon F., Maglogiannis I. (2011). Digital cities of the future: Extending@ home assistive technologies for the elderly and the disabled. *Telematics and Informatics*, 28(3): 176-190.
- Galluzzo L., Gandin C., Ghirini S., Scafato E. (2012). L'invecchiamento della popolazione: Opportunità o sfida. *Not Ist Super Sanità*, 25.
- Giaconi C., Soggi C., Fidanza B., Del Bianco N., d'Angelo I., Capellini S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(2): 274-291.
- Orellana K., Manthorpe J., Tinker A. (2020). Day centres for older people: a systematically conducted scoping review of literature about their benefits, purposes and how they are perceived. *Ageing & Society*, 40(1): 73-104.
- Robotti O. (2020). Longevità bifronte tra minacce e opportunità. *Tendenze*, 1.
- Verga M. (2021). Il Dopo di noi e il durante noi: brevi riflessioni a cinque anni dall'approvazione della Legge 112/2016. *Sociologia del Diritto*, 2.
- Vivaldi E. (2021). L'assistenza alle persone con disabilità (grave) prive del sostegno familiare. *Forum dei Quaderni Costituzionali*, 1: 563-575.

***Distance learning* for headmasters: Designing inclusive school policies for young people**

Raffaella Biagioli, *Michela Baldini*^{*}, *Maria Grazia Proli*^{***}

Abstract

In an increasingly complex reality, in order to respond to the educational needs of the younger generations, it is necessary to promote training opportunities for teachers and managers that can constitute an added value with considerable impact on the life of educational institutions. School leaders are recognised as key figures in structuring inclusive educational contexts that can influence the development of young people. The University of Florence has set up in the academic year 2020/2021 a Master's degree course in *Organisation and Management of Educational Institutions in Multicultural Contexts* with FAMI funds reserved only for school and technical managers operating throughout Italy with distance learning activities. The course has professionally qualified the managers by establishing new models for regulating the relationship between the quality of learning and the development of the quality of teaching, which has enabled the launch of a process of co-responsibility between the school and the territory.

Keyword: headmasters manager, inclusive education contexts, master, distance learning activities, school and territory

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 01/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. From criticality as an emergency to educational design

Today, learning at school is just one of the many educational experiences

^{*} Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso Università degli Studi di Firenze. E-mail: raffaella.biagioli@unifi.it.

^{**} Ph.D presso l'Università degli Studi di Firenze. E-mail: michela.baldini@unifi.it.

^{***} Ph.D Student presso l'Università degli Studi di Firenze. E-mail: mariagrazia.proli@unifi.it.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle tre Autrici, tuttavia, i paragrafi 1 e 2 sono di Michela Baldini, i paragrafi 3, 4 e 6 sono di Raffaella Biagioli e i paragrafi 5, le *conclusioni* e l'abstract sono di Maria Grazia Proli.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13563

that children and adolescents have, and acquiring specific skills often does not require a school setting. Nevertheless, the academic functions are now less well defined than when the state school was founded. So the modern school must define its aims starting from the pupils, taking into account the singularity of their individual path and the possibilities offered by the network of relations that bind them to the family and society.

For this reason, today's school pursues a dual line of education that develops both vertically and horizontally. The vertical axis proposes an education that can continue throughout life, an aptitude for long-life learning; on the other hand, the horizontal axis seeks careful collaboration between the school and extracurricular players (the family first and foremost) to weave an educational network on which the pupil can rely.

Teaching the rules of living and coexistence is a task that is even more inescapable for schools today than it was in the past; the cases in which families encounter great difficulties in carrying out their educational role are more common than ever (MIUR, 2012).

Schools cannot interpret this task as a simple response to an emergency. We can and must not approach the stratification of educational needs as an exceptional event requiring unusual activities to manage it. Responding to the continual demands of the various spheres of society cannot be dealt with utilising individual actions. That would result in a chaotic multiplication of micro-projects affecting the most disparate aspects of students' lives, resulting in fragmenting the educational process into a myriad of different vademecum whose effectiveness is doubtful. By defining a plethora of specific behavioural rules, educators end up turning into the mother of Hans from the Brothers Grimm, who blindly insists on providing indications on what to do in certain situations without trying to develop a critical sense in the child that can guide him in the adventure of life. The aim is not to accompany the student step by step in all his daily experiences but to propose an education that encourages him to make autonomous choices resulting from a continuous comparison of his planning with the values that guide the society he lives.

To this end, it is advisable to propose a constant school-family dialogue that manifests itself at the most critical moments and translates into an educational alliance in which each educational agent recognises its role and supports each other in pursuing common educational goals (Biagioli, 2012; Cambi, 2004). To pursue this goal, the school, using the tools provided by school autonomy, must create a network of connections with families that cannot disregard the territory and the realities of the communities they belong to, both local and national. In addition, school autonomy has made it possible to initiate a process of shared responsibility for teachers and administrators that makes it possible

to establish strong links between the school and the territory in which it is located (Chiappelli e Gentile, 2016; Gestri, 2020).

All this contributes to the emergence of a widespread relational conviviality that, if properly managed, can promote the sharing of those values that make the individual feel not only part of a distant society but also as a member of a real community. In addition to focusing on training that promotes long life learning, schools must also provide training that enhances the uniqueness and singularity of each student's cultural identity, with the aim, therefore, not only to "teach to learn", but also to "teach to be". It has now been ascertained that the presence of children and adolescents with different cultural roots is a structural phenomenon and can no longer be considered episodic and dealt with individually. It is no longer sufficient to recognise and protect pre-existing diversities in their pure and straightforward autonomy. Still, it is necessary to actively support their interaction and integration through the knowledge of our own and other cultures in a confrontation that does not elude topics such as religious beliefs, family roles, gender differences (Cross, 2011).

It occurs to start from the concept that the promotion and development of each person has a mutual influence on the rise and development of others; it is necessary to go beyond the idea of civil coexistence to a path in which individual citizens collaborate to build a society together (Chiappelli e Gentile, 2016).

Until very recently, schools had the task of forming national citizens through a homogeneous culture, but this objective, which, in an international and globalised perspective, is becoming more and more outdated, must be abandoned in favour of education for living together fairly and in solidarity within a larger community. This path does not imply the abandonment of national memory. Still, on the contrary, deep knowledge and transmission of traditions, together with the sharing of historical roots, is a privileged way for a full realisation of the present and adequate planning of the future. The most critical problems that today affect not only our country but also our continent and the whole of humanity cannot be faced and solved within traditional national boundaries, but only through the awareness of being an integral part of a single community of European destiny as well as of a single community of planetary destiny.

2. Methodologies and application strategies: possible paths to follow

To be able to develop strategies to achieve the objectives set in the previous paragraph, it is necessary to identify, as a first step, the tools available to us. It is, therefore, a good idea to investigate what territorial resources we have and

what possibilities they offer. Above all, it is necessary to shed light on the diversity of existing projects, programs, and initiatives. Which potential do they have and on which it is appropriate to focus? Not investigating these aspects would result in finding ourselves fragmented on various fronts, squandering energy and economic resources without an adequate project. It is necessary to think in terms of a curriculum: a project that starts from the context in which it operates and provides a well-defined line on which to connect the various proposals, opportunities and interventions. To carry out a curriculum of this kind, we cannot ignore participatory planning that, through comparison and the network of connections we mentioned earlier, allows us to develop appropriate strategies about the priorities established. Still, it is not enough to propose extemporaneous activities; it is necessary to constantly monitor the school and territorial situation with a view to self-education in cooperative work (Landi, 2004).

An example of this kind of inclusive intervention could be the establishment of special linguistic-cultural training workshops aimed at particularly vulnerable citizens and those at risk and based on the model of teaching classes with differentiated abilities. These should be carried out with non-formal laboratory methods and in close synergy with the network of local services in the area such as schools, libraries, counselling centres and territorial offices of any partner associations involved (Owen, 2011; Ottolini, 2011; Comoglio e Cardoso, 1996).

Another example could be the organisation of specific paths dedicated to the most vulnerable groups with proximity interventions and social mediation, and individual guidance and counselling that pay particular attention to women's and children's empowerment.

A further step could be to promote actions of exchange and strengthening of skills of the actors of the network of local services. For example, through seminars and training sessions, it is possible to exchange best practices and intervention methodologies among teachers of secondary schools of I and II degree, operators, mediators, and volunteers.

These proposals aim to re-evaluate spaces and contexts such as libraries, counselling centres, and other informal places where it is possible to meet with peers while strengthening one's language skills. The use of informal and workshop modalities also makes it possible to develop empowerment, especially in the most vulnerable and at risk of marginalisation, such as women and foreign minors.

Regardless of the type of project you intend to structure, it is always good to offer cultural paths focused on learning and integration and pay attention to the multidimensionality of the training needs of learners, their skills, and

different personal paths of growth and development. (Johnson & al., 1996; Johnson & al., 2015).

By exploiting the vast wealth of skills, resources and synergies that the territorial network of local associations, services, CPIA and library networks have developed over the years, it is possible to ensure an innovative and focused training offer for vulnerable targets.

Furthermore, the actions to be undertaken require an articulation that considers the logic of complementarity to strengthen the system of social, health, educational and cultural services. Thanks to them, it is possible to accompany and support the orientation, integration and inclusion paths of foreign citizens most at risk of marginalisation in the best possible and individualised way.

In conclusion, at the dawn of the third millennium, we can affirm that in an increasingly complex, changing and interconnected reality, attempting to respond to educational needs with schematic and linear programming cannot but prove to be a failure. It is impossible to update those types of programs to the increasingly rapid evolution of events and, consequently, to the increasingly sudden onset of new and complex problems. However, the solution to this problem can be found in a collaboration between educational actors. Those singular actors, strengthened by the skills and sensibilities of the individual, become a group, gaining at the same time a solidity and malleability that allow them to address those modern critical issues that a classical school approach, however granitic in its monolithic setting, would never be able to answer.

3. Distance learning

The choice of reporting the results of a training experience promoted by the Ministry with FAMI funds, which the University of Florence carried out on the national territory, is justified by the innovative nature of that experience compared to the already known in-presence masters. Didactic research is constantly called upon to adopt methods capable of accompanying, supporting and transforming the development trajectories of those in charge of school organisations and the construction of knowledge within the complexity of reality (Fabbri, 2012, p. 104). As a determining characteristic, this model has had that of wanting to safeguard the specificity of a consolidated pedagogical innovation, which considers the function of education as neuralgic, looking at the whole, which tends to value differences, offering opportunities for evolution is achieved through conscious actions.

The empirical and situated study of construction and learning processes has provided detailed knowledge of what happens in real contexts. The idea of

practice as a knowledge-generating field has changed and rewritten the relationships between scientific and professional research (Fabbri, 2012, p. 107). As Tramma (2019) states, the issue concerns education professionals who must educate for citizenship in a cultural context in which such citizenship ceases to be an abstract concept, associated with an equally abstract and universal “common good” condensed into a set of “good practices” to become an exercise in active situational democracy, traceable to intentional experiences and projects, even if only in micro contexts.

Starting from an exploration of the relationships currently acted out between school-students-parents in high school contexts, *distant learning* training for managers has created stimuli to improve the school-student-family relationship to transform a culture of reproduction and domination (Bourdieu, 2005) into one of partnership based on dialogue and cooperation to overcome accusations and forms of mutual ostracism between education and training systems and families and to emphasise, on the other hand, the design of learning and integration pathways attentive to the multidimensionality of students’ training needs, their competences and the different personal paths of growth and development. The relations between the school and the families play a central role in accompanying the students in the evolutionary phases and in the growth tasks that characterise their identity development (Boffo, 2011; Dusi and Pati, 2011). To go beyond the mere reception or inclusion of students with non-Italian citizenship and to be able to identify solutions for an adequate adaptation to the needs of an increasingly multicultural and constantly changing society, schools need to be equipped with a didactic and methodological organisation that can effectively implement the principles of inclusive and intercultural education (Stramaglia, Romanazzi and Farina, 2021; Stramaglia 2010).

Through the training carried out during the intense months dedicated to the Master’s course, it was possible to contribute to combining in a unified vision the school organisational development of Head Teachers aimed at qualifying secondary school teachers professionally, affirming new models of regulation: of the relationship between the quality of learning and the development of the quality of teaching; The analyses of the project works were carried out in a general scientific perspective of objective examination, of the use of a tool that was the same for all, which highlighted the methodological quality according to clearly explicit criteria so that the intervention hypothesis was validated following verification of the results obtained (Nuzzaci, 2012, p. 395).

4. Young people and schools

One of the paradoxes of contemporary society is that young people are

suspended between imaginary freedom and the reality of the lowering of the horizon of expectations (Lizzola and Caio, 2011, p. 39). They are exposed to the future with an unprecedented force and encounter adult generations in school, as well as parents in the family. In the relationship between generations and families, the school must turn to its territory, to the knowledge that guides and seeks visions, rules, rights and norms, policies that promote new forms of coexistence and social pact. At school, we come from different places, and we start from school: at school, we practice the exercise of continuous confrontation with the plural, in the regulations of different areas of the world, in the application of knowledge, in belonging. The histories of the families with which the school experience comes into contact are articulated and highly differentiated, and the school must design a new horizon within the network of coexistence in which it participates, learning to sustain the high levels of differentiation, aggregation and exchange. In this way, the distance between the contexts of life and institutional functioning is bridged, and the gaps between the formal curriculum and broader forms of knowledge and learning in the social and community environment are filled.

Moreover, these changes can already be observed within school experiences where learning is organised around different themes, problems and projects and where teachers, parents and operators work together. (Lizzola, 2012, pp. 22-23). For this reason, the design of action-research paths by managers was aimed at developing projects for student autonomy so that they could become reference figures for teachers and parents through a multilingual and multi-ethnic approach that favoured differentiated skills applied in learning contexts. Another feature of this project was the attention paid to consolidating in students the acquisition of key citizenship skills to “be present to themselves” (Pona and Chiappelli, 2016), playing an active and crucial role in the construction of the relational fabric between schools, families and the territory to promote a synergic action between all the educational components for the development of a culture of legality and democracy, the latter being understood as an expression of knowledge and active measures.

Young people have a strong need for self-realisation, knowledge, relations with other peers, and the other members of the community: it is not enough for the didactic-educational action to deal with a relevant issue. Instead, the addressees must perceive this relevance to participate in it. An educational perspective that wants to deal with the complexity of phenomena related to youth discomfort and that aims to consciously intervene and get in touch with the younger generations cannot but act on the implementation of motivation. Motivational strategies are plural and range from the strengthening of extrinsic motivation, to the choice of personalised teaching strategies, to the intervention

to strengthen the sense of *self-efficacy* (Bandura, 2000)¹ and using peer education. Peer education is an educational method that operates on several levels. It is a training course aimed at acquiring specific skills and producing a wealth of knowledge that is then communicated and shared in the group (Biagioli, Proli and Gestri, 2020). The educational project, in other words, must create the conditions for each subject to express their singularity and autonomy and attribute significance to their learning. Sometimes the project may result from an explicit request from the community; at other times, it is necessary to raise awareness, raise consciousness and bring it into contact with reality. The aim is to ignite questions and reasoning on the reorganisation of knowledge, to offer a culture that is no longer fragmented between the humanistic and the scientific, and that can awaken the ecological intelligence of teaching according to the cultural paradigm that provides for the connection between the effects of human behaviour on the environment and the responsibility to offer educational models in themselves (Calaprice, 2011). Iori affirms that a new society and culture are only achievable through the fundamental objectives of education for the future and the possible: education is based on a project (Iori, 2018, p.13.). Therefore, the planning of the activities by the Headteachers has privileged research and experimentation that would favour the inclusion of innovative elements responding to the educational needs of the students in the educational programming, which has made it possible to stimulate a process of realisation in the students.

5. Social contexts and school communities in education

Social contexts and school communities characterised by the intertwining of different cultural perspectives, and animated by organisational, educational and teaching strategies aimed at welcoming and enhancing a plurality of voices and views, are a focus of interest for pedagogical sciences and national and European social and cultural policies. Scientific research and policies aimed at social inclusion and active citizenship cannot fail to find a source of guidance and a testbed in the practices developed within schools. In this perspective, training opportunities for teachers and managers can constitute an added value of considerable impact on the life of educational institutions called upon to deal with an ever-changing, increasingly complex and plural reality (Biagioli, Proli and Gestri, 2020). An effective school in terms of intercultural integration needs a leadership capable of promoting, within the school, the dimension of

¹ The notion of *self-efficacy*, which is based on an individual's assessment of his or her ability to succeed at a given task.

openness and mutual recognition and, outside the school, the necessary relationships and understandings with other schools, institutions and resources in the territory in an ecosystemic perspective. In this perspective, headmasters are recognised as key figures for structuring truly inclusive educational contexts that can significantly impact the development of young people.

As underlined by the Ministry of Education, training and continuing education of school managers are a permanent method to ensure the constant adaptation of managerial skills to the development of the cultural, technological and organisational context of reference and to encourage the consolidation of a management culture oriented towards results and innovation (Art. 21/2-4 del *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale dell'area V per il triennio normativo 2002-2005*). Refresher courses and continuous training are a characteristic element of the manager's professional identity, to be consolidated in a perspective that is also open to the European and international dimensions and experiences (*Ibid.*). The *National Digital School Plan* (Law 107/2015) also emphasises the importance of school leadership trained to deal with the renewal process underway in contemporary schools, understood as an open space for learning and not just a physical place, and as a platform that puts students in a position to develop skills for life. In this vision, technologies become a daily operational context at the service of school activity and for overcoming obstacles to all students' inclusion and educational success, including children with a migrant background. These cultural and organisational changes must proactively involve all education professionals, *first and foremost* at the managerial level, to promote the evolution of contents and ways of doing school in a union of intentions that unites school and technical managers with teachers and all the staff who work daily in the living body of the school.

In this perspective, the Asylum, Migration and Integration Fund 2014-2020 (FAMI), Specific Objective 2 "Integration and legal migration", has foreseen interventions for the training of managers and teachers of schools with a high incidence of pupils with migrant background that have been implemented at some Italian Universities in the reference period. In particular, the University of Florence has set up a master's degree course in "Organisation and management of school institutions in multicultural contexts"² (A.A. 2020-2021) reserved only for school managers and technical managers working throughout Italy, in schools of all levels.

The Master wanted to contribute to enriching the professionalism of managers in relation to multiculturalism, aiming to improve the quality of

² This Master was established at the Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology under the direction of Prof. R. Biagioli.

school integration of all pupils with non-Italian citizenship, introducing dialogical and reflective methodologies into school contexts, useful for understanding and managing the migration phenomenon.

The specific objectives of the implemented training pathway can be traced back to the importance of fostering the continuous training of school and technical managers with respect to the management of multicultural educational contexts, starting from the acquisition of knowledge and the development of pedagogical, sociological, psychological and legal skills related to migration phenomena and the integration of pupils with a migrant background.

The teaching and training activities were delivered entirely at a distance using e-learning, synchronous and asynchronous modes. In addition, 213 managers were trained and enriched their professionalism to design significant actions in an intercultural key in their institutions, both in the school educational field and (for continuity) in the extracurricular area; in particular, through the use and development of analytical tools and appropriate operational and organisational strategies, pedagogical management of the multicultural and multilingual classroom and the use of teaching in an intercultural perspective. This encourages the learning and socialisation processes of young people with adults and peers and the integration paths of pupils and students with non-Italian citizenship in the view of lifelong education and an integrated training system.

6. Headmasters' designing activities during the Master's Course

The identification of significant educational intervention in multicultural contexts (related to the themes of the Master) provided the possibility to use a description form from each and every one, in which it was asked to evaluate the impact and the implementation compared to other previous experiences. This allowed a considerable improvement in the quality and timing of the actions carried out. The design was preceded by a training-mentoring activity, which consisted of listening to the teachers of the educational institutions in order to understand their needs and opinions. Theoretical ideas were used to address the theme of the relationship between micro and macro, to revisit the curriculum in a contextual key. The relationship between the local and global dimensions has always been at the centre of the reflections on the theme of ecology, in its broadest sense, using Kirkpatrick's model (1976), which considers the impact of the educational intervention on the subject-target on the educators who implemented it, on the organisation that promoted it (triangulation of effects) (Lichtner, 2003). Kirkpatrick's model starts from the

assumption that the evaluation must accompany and monitor each phase of the educational intervention (Varisco, 2000). More precisely, it proposes four steps of evaluation, indicating, for each one, purposes and tools that can be used in any training organisation:

- Level 1: Reaction (liking).
- Level 2: Learning.
- Level 3: Transfer of knowledge/skills.
- Level 4: Results for/about the organization.

Using the description form that reported the evaluation of the impact, the implementation of an educational intervention in multicultural contexts highlighted the evaluation of effectiveness (i.e. the relationship between expected objectives and achieved results) and the evaluation of the impact as an evaluation of efficiency: the relationship between typical objectives, achieved results, employed resources, implementation time and the benefits of the evaluation of the effectiveness-efficiency of educational interventions (Capperucci, 2007). In this way, it was possible to promote a conception of education as a transformative and improving intervention oriented to achieving concrete results and increasing the awareness of the target subjects (students and their families) of educational interventions' personal and social value. Furthermore, it was possible to encourage peer learning and discussion among teachers and influence policies, strategic decisions, management, planning of the educational offer and the use of resources of educational institutions. From the learning outcomes, teachers and the organisation receive feedback on the effectiveness and impact of the initiative on the target groups. The learning outcomes provide helpful information on the effectiveness of the organisation of the educational intervention, the training actions proposed, the methodologies used, the use of resources/tools, and the professionalism of the teachers. Evaluating this kind of transfer means recognising what changes in behaviour and learning (individual and group) have resulted from the educational intervention, i.e. detecting the actual use in the school context (in more than one subject, in other projects, in informal experiences promoted by the school), but also in extracurricular contexts (in the family, in play and sports activities), of the knowledge, skills and competences acquired thanks to this intervention.

7. Conclusions

The contexts of training and distance learning have changed based on technological innovations that have marked the transition from using digital

tools for training to designing dedicated digital environments. E-learning platforms are virtual places where training courses are implemented and united by a solid communicative component oriented towards exchanging information, materials and sharing knowledge and personal experiences. Thanks to Web 2.0 digital technologies, which have transformed the web from a container of information into a place for relations, sharing and co-creation, the virtual spaces where communication takes place are mostly general or thematic forums, chats and social networks, with the exchange of experiences, materials and feedback in real-time. This enriches the meaning of e-learning training, overcoming the concept of content delivery in favour of the realisation of cooperative type activities for the shared construction of knowledge (Biagioli, Proli, 2021). In particular, there has been a transition from the second generation of e-learning (web-based learning, online learning), to the third generation of net learning, which is configured as an integrated system of self-training, research and consultancy built by communities of practice that share passions and resources and offer knowledge management services, in which the main objective is to always learn from the continuous exchange with the environment (Proli, 2020).

Learning Communities and Practice Communities are two interesting constructs to define the activities and relationships that bring together e-learning subjects. Online Learning Communities are considered groups of subjects participating in e-learning courses, while Practice Communities are generated from below directly by their members and assume a value for the exchange of expertise and the social cohesion they express (Rivoltella, 2021, p. 49). However, the two constructs can sometimes coincide, i.e. a learning community can become a community of practice by creating a climate of trust and satisfaction with what has been learned that can give rise to new shared projects (Alessandrini, 2014, p. 46).

The 213 headmasters and technical managers who participated in the FAMI Master's course, located in their schools throughout the country, formed an online learning community that was defined through synchronous training meetings on topics of common interest addressed by experts and scholars and through the use of the Moodle online learning environment.

The holding of the course testifies the intensity of the participation and involvement of the managers in training, the activities carried out, and the forums' attendance on the e-learning platform through which a relationship of interaction and exchange was established between the participants and the Master's teachers.

In the planning phase, it was considered essential to consider the Master's course as a training experience-oriented to the deepening of knowledge, the developing of previous skills and, above all, to the circulation and exchange of

practices to facilitate the transformation of the learning community into an online community of practice. As Wenger (2006, ed. or. 1998) argues, the spontaneous structuring of communities of practice facilitates group-based learning through the mediation of knowledge through the subject's personal experience, the negotiation of meanings, and the development of creative solutions to shared problems.

As evidence of the interest shown by the Master's participants in the training group, it is essential to emphasise that they requested to create a space within the platform specifically dedicated to the sharing of practical materials and projects carried out in the school contexts of reference, to reflect on common research themes and solicit possible shared strategies oriented towards problem-solving.

The interactions among the participants in the many dedicated forums included in the various training modules of the Master are still being studied, as well as the reflections expressed by the managers in the final satisfaction questionnaire, although an initial analysis of the open-ended answers contained in the questionnaire shows overall satisfaction with the experience, also thanks to the spirit of belonging to the training group that interested the majority of participants. It also emerges that there is a desire and a need to carry out similar training experiences to deepen topics of common interest and keep alive the relationship with the universities.

At the end of the Master's course, the school leaders and technical managers presented the project work they had developed to meet the needs of the school contexts in which they work or have worked. The importance of the work presented and the enthusiasm of the group of participants in the training inspired the conception of a national conference to share the results of the Master's course, which will be held by the end of 2022 at the University of Florence, Department of Education, Languages, Intercultures, Literatures and Psychology with the participation of scholars from various universities and with the involvement of school and technical managers who will be able to share their project work in parallel thematic sessions.

References

- Alessandrini G., a cura di (2014). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Biagioli R. (2012). *Reti di scuole e progettazione formativa. Strumenti e metodi*. Roma: Carocci.
- Biagioli R., Proli M.G. and Gestri S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.

- Biagioli R. and Proli M.G. (2021). *Formare gli insegnanti di Scuola secondaria nei contesti scolastici multiculturali. Azione FAMI per l'integrazione*. http://www.edizioniets.com/priv_file_libro/4293.pdf.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Bourdieu P. (2005). *Le regole dell'arte*. Milano: il Saggiatore.
- Calaprice S. (2011). Una ricerca internazionale sull'educazione alla cittadinanza attiva per la prevenzione del bullismo. La scuola meridionale si interroga, agisce, valuta. In: Elia G., editor, *Scuola e mezzogiorno*, pp. 156-181. Bari: Progedit.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Capperucci D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta*. Pisa: ETS.
- Chiappelli T. and Gentile M. (2016). Per una didattica interculturale inclusiva. In Gentile M. and Chiappelli T., editors, *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nelle classi plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Comoglio M. and Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: Las.
- Croce M. and Gnemmi A. (2003). *Peer education. Adolescenti protagonisti della prevenzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cross J. (2011). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. Hoboken: John Wiley et Sons.
- Dusi P. and Pati L., editors (2011). *La corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- European Commission. Caena F., editor, (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*.
- Fabbi L. (2012). Ricerca didattica e contesti di apprendimento. In: Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire educativo*, pp. 97-113. Brescia: La Scuola.
- Iori V., editor (2018). *Educatori e pedagogisti*. Trento: Erickson.
- Johnson D.W. and Johnson R.T. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Johnson D., Johnson R. and Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Kirkpatrick D.L. (1976). Evaluation of Training. In Craig R.L., editor, *Training and Development Handbook*. London: McGraw-Hill Book.
- Landi M. (2004). Educazione paritaria. In Dalle Carbonare E., Ghittoni E., Rosson S, a cura di, *Peer educator. Istruzioni per l'uso*. Milano: FrancoAngeli.
- Lichtner M. (2003). *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*. Milano: FrancoAngeli.
- Lizzola I. (2012). L'educazione oggi e le nuove dinamiche sociali. In: Albarea R., editor, *Democrazia, Tecnologie e Testimonianza Educativa*, pp. 21-31. Padova: IMPRIMITUR,
- Lizzola I and Caio G. (2011). *Chiamati alla cittadinanza tra storie locali e globali: la metodologia del viaggio Focsiv*. Roma: AVE.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

- Nuzzaci A. (2012). Didattica educativa e didattica generale nel dominio del sistema d'azione. In Rivoltella P.C., Rossi P.G., editors, *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola, pp. 379-406.
- Ottolini G., editor (2011). *Verso una peer education 2.0?*. Torino: Ed. Gruppo Abele.
- Owen J. E. (2011). Peer educators in classroom settings: effective academic partners. *New directions for student services*. 133: 55-64. DOI: 10.1002/ss.384.
- Piano Nazionale Scuola Digitale <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>.
- Pona A. and Chiappelli T. (2016). Facilitazione linguistica, insegnamento dell'Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d'insieme. In: Gentile M. and Chiappelli T., editors, *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, pp. 61-83. Milano: FrancoAngeli.
- Proli M.G. (2020). La formazione multimediale nella scuola multiculturale. In: Biagioli R., Proli M.G., Gestri S., *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, pp. 83-128. Pisa: ETS.
- Rivoltella P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri S. (2021): L'intercultura come pratica educativa per un'educazione democratica. In: Biagioli R, Ongini V., A. Papa A., editors, *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale e inclusiva*, pp. 41-51. Parma: Junior Spaggiari.
- Stramaglia M., Romanazzi G. and Farina T. (2021). Inclusione, Integrazione, Intercultura: per un approccio alterdisciplinare. In: Biagioli R., Ongini V., Papa A. editors, *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale e inclusiva*, pp. 29-40. Parma: Junior Spaggiari.
- Stramaglia M., (2010) Educare all'autenticità in famiglia e a scuola. *La famiglia*; 251: 63-73.
- Tramma S. (2019), Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione. *Pedagogia Oggi*, 2: 217-229. DOI: 10.7346/PO-022019-14.
- Varisco B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini Studio.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1998).

Corporeità e tecnologia. Traiettorie formative al tempo del Covid Corporeity and technology. Educational trajectories at the time of Covid

*Martina Petrini**

Abstract

The educational processes in contemporary society, and in particular during the emergency generated by the Covid-19 pandemic, follow new and unpredictable trajectories that emphasise a state of doubt, indeterminacy and precariousness, a symptom of a social, political, economic and pedagogical crisis. The article aims to analyse the relationship between technology and corporeity in education, focusing on the relational dynamics that contribute decisively to the success of teaching-learning processes and the construction of personal identity. In the ineliminable alternation between reality and virtuality, proximity and distance, physical presence and digitalization, the essential role of the relationship and intentional teaching is underlined. An authentically human education is based on daily participation in cooperative exchange, which can be fully realized by integrating technological-digital tools with traditional teaching methods.

Keywords: body; education; technology; relationship; presence; intentionality.

Riassunto

I processi formativo-educativi nella società contemporanea, ed in particolare durante l'emergenza generata dalla pandemia da Covid-19, seguono traiettorie inedite ed imprevedibili che enfatizzano lo stato di dubbio, di indeterminatezza e di precarietà, sintomo di una crisi sociale, politica, economica e pedagogica. L'articolo ha l'obiettivo di analizzare il rapporto tra tecnologia e corporeità in ambito educativo, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche relazionali che contribuiscono in maniera decisiva al successo dei processi di insegnamento-apprendimento e di costruzione dell'identità personale. Nell'ineliminabile alternanza tra realtà e virtualità, prossimità e distanza, presenza fisica e digitalizzazione, viene ribadita l'essenzialità della relazione, guidata da una precisa intenzionalità educativa. Una formazione autenticamente umana si fonda sulla partecipazione quotidiana ad un confronto cooperativo, che può realizzarsi compiutamente integrando gli innovativi strumenti tecnologico-digitali con le modalità tradizionali della didattica.

Keywords: corpo; formazione; tecnologia; relazione; presenza; intenzionalità.

* Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara, Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative. E-mail: martina.petrini@unich.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13562

Articolo sottomesso: 30/03/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Emergenza pandemica e “corpi sospesi”

La pandemia da Covid-19, che con la globalizzazione ha raggiunto la maggior parte della popolazione mondiale, ha reso necessaria una serie di misure per la prevenzione del contagio che hanno sconvolto in maniera irreversibile la vita di bambini, giovani, adulti e anziani. La situazione pandemica ha costretto le persone a vivere in un “tempo sospeso” (Corsi, 2020), nel quale sono state alterate le abitudini, sono vacillate le certezze, è stata paralizzata la tensione progettuale e sono state azzerate le possibilità di interazione “fisica”.

In Italia, così come nella maggior parte degli Stati europei ed extra-europei, la risposta della politica all'emergenza sanitaria può essere sintetizzata nell'azione legislativa di prescrivere alla popolazione un regime di isolamento domestico e di distanziamento sociale, che hanno rappresentato le principali strategie di difesa dal contagio e di tutela della salute pubblica. Nello specifico, si è trattato di un “confinamento dei corpi”, costretti in spazi angusti, limitati nei movimenti e negli spostamenti, esclusi dai rapporti sociali che, nel frattempo, sono stati resi possibili grazie all'uso dei mezzi tecnologici e digitali. Nonostante non ci sia stata un'interruzione totale delle relazioni, sono stati trasformati i connotati dell'incontro con l'altro e del concetto di comunità (Berberis, 2020). Gli interventi legislativi attuati dai governi per salvaguardare la salute pubblica, considerata diritto fondamentale dell'individuo e bene primario della collettività, hanno comportato la sospensione di alcune libertà essenziali per i cittadini, che rende necessaria una riflessione critica sull'autodeterminazione dell'uomo e sul significato più autentico del suo “essere al mondo”. Al riguardo, Barberis (2020, p. 34) scrive: «L'immunità, sebbene sia necessaria alla conservazione della vita, può rivelarsi una gabbia che inficia non solo la nostra libertà, ma il senso stesso della nostra esistenza, quell'apertura fuori di sé che è la *communitas*».

Come afferma Cunti (2020, p. 112), le misure adottate per fronteggiare la diffusione del virus sono state elaborate seguendo “una prospettiva lineare che dà priorità agli aspetti biologici e anatomico-fisiologici del corpo e lascia in secondo piano tutte le dimensioni che contribuiscono al benessere della persona”, non identificabile semplicemente con l'assenza di malattia (WHO, 1948). Senza la pretesa di entrare nel merito delle scelte dei governi, che si trovano ad operare in un «sovra-contesto» e a fronteggiare una «sovra-sfida»

(Corsi, 2020, p. 21), è necessario, però, approfondire da un punto di vista pedagogico gli effetti del confinamento dei corpi sulla vita delle persone, ed in particolare sulle relazioni educative.

Da circa due anni, la popolazione mondiale vive in una condizione di precarietà ed incertezza dovuta allo “stato di emergenza”, a causa del quale cambiano continuamente norme e regolamenti e, di conseguenza, muta la possibilità di svolgere o meno una serie di semplici e routinarie azioni. Nelle diverse fasi che si sono succedute tra un'ondata e l'altra della pandemia, con l'imprevedibile dilagare delle “varianti”, il distanziamento sociale si è configurato come l'arma principale per combattere il Coronavirus. Se nello stadio iniziale della pandemia il regime di *lockdown* ha comportato il “ritiro dei corpi” dalla sfera sociale e il divieto di accedere allo spazio pubblico, nelle fasi di convivenza con il virus le misure si sono tradotte sostanzialmente nella limitazione di situazioni di “vicinanza fisica” (abbracci, baci, carezze, strette di mano, contatti diretti, ecc.), nella riduzione degli spostamenti, nella chiusura di luoghi di ritrovo e nella sospensione di alcune specifiche attività.

Intorno alla locuzione “distanziamento sociale” si è aperto un vivace dibattito, in quanto, secondo alcuni, sarebbe stata utilizzata erroneamente dalle istituzioni e dai media nella narrazione degli eventi pandemici, per descrivere una situazione di “distanziamento fisico” o “interpersonale” che non implica l'interruzione della socialità (Bennato, 2020). A tal proposito, cruciale è stato l'intervento della World Health Organization (2020), che, attraverso le parole di Maria Van Kerkhove, ha cercato di invertire la tendenza linguistica, ormai ampiamente diffusa in tutto il mondo, precisando che la misurabile e quantificabile “distanza fisica”, indispensabile per ridurre le possibilità di contagio, non preclude in alcun modo la relazionalità, e auspicando, al contrario, un rafforzamento dei legami sociali per fronteggiare l'emergenza, anche attraverso l'impiego degli innovativi strumenti digitali. Grazie al supporto della tecnologia è stato, infatti, possibile proseguire quasi tutte le attività lavorative, formativo-educative, socio-culturali e ludico-ricreative, ma trasformandole e riadattandole per renderle fruibili in una situazione di lontananza e di separazione. Dunque, non sono venuti meno i rapporti, le collaborazioni, gli scambi e i dialoghi, sebbene si siano realizzati in assenza della “presenza corporea”, attraverso la “mediazione” di vari strumenti, che hanno ridotto e alterato il ruolo del corpo e dell'emotività, soprattutto nei processi formativo-educativi (Cunti, 2020).

Questa situazione di crisi e la conseguente trasformazione politico-economica, socio-culturale ed educativa non hanno rappresentato semplicemente una sfida estemporanea per la pedagogia, ma un'occasione unica per ripensare radicalmente la formazione umana, il senso dell'“esserci”, dell'“essere-con”, dell'“essere in formazione”, dell'“essere corpi in formazione”. Proprio per questo, è di estrema importanza interrogarsi sul ruolo della corporeità nel processo

di formazione e nell'ambito delle relazioni, seguendo le indicazioni di Mariani (2020, p. 12), il quale precisa che:

«Richiamare l'attenzione su un piano pedagogico alla corporeità, significa porre l'accento sulla concretezza esistenziale, sull'opportunità materiale, sulle potenzialità corporee e (soprattutto) sulla presenza fisica della corporeità all'interno di un discorso pedagogico, certamente indispensabile per una formazione autenticamente umana dell'umano».

2. Corpo e corporeità nei processi formativo-educativi

Prima di avviare un'indagine intorno ai “modi” ed ai “significati” dell'educare (Bruni, 2016) è importante sottolineare che le considerazioni esposte in queste pagine si fondano su un'antropologia capace, in prima istanza, di superare l'antica immagine dell'uomo scisso basilare nella storia del pensiero occidentale, e, in seconda istanza, di dare rilevanza a tutte le dimensioni dell'umano, compresa quella “invisibile” dell'inconscio (Bonetta, 2017).

Seguendo la direzione indicata dalla fenomenologia, è stato possibile superare le visioni riduzionistiche che appiattivano l'uomo ad uno dei suoi aspetti costitutivi e ripensare il ruolo del “corpo-macchina” della tradizione filosofica precedente, come corpo proprio, corpo vivente, unità vissuta di percezione e movimento. A partire dalla distinzione husserliana tra *Körper* e *Leib*, in seguito ripensata da Merleau-Ponty, la dimensione corporea non è più considerata come un mezzo, come uno strumento a servizio della ragione, bensì come entità soggettiva che fonda non solo la relazione dell'uomo con il mondo, ma anche la conoscenza che il soggetto ha del mondo, degli altri e di se stesso.

Per analizzare il ruolo della corporeità nei processi formativi, è necessario circoscrivere e delineare i confini del nostro oggetto, precisando che, come afferma Isidori (2002, pp. 22-23), la «pedagogia e le altre scienze del corpo studiano l'uomo non in quanto *Körper*, mero oggetto immateriale, ma in quanto *Leib*, come principio vitale ed esistenziale, come “dispositivo simbolico” spaziale e temporale che acquista significato solo in relazione ai rapporti che esso “può” o “riesce” ad instaurare col mondo». Dunque, mentre il *Körper*, corpocosa, misurabile e quantificabile, è pensato nella modalità oggettivante delle scienze della natura, il *Leib*, il corpo vissuto, il corpo proprio, il corpo per me, osservato e studiato dalle scienze umane, come scrive Gamelli (2011, p. 9), «non si presta a venir “separato” e “messo a distanza”». Nella prospettiva fenomenologica che costituisce il punto di partenza di questa riflessione, «il corpo è la persona umana stessa» (Iori, 2002, p. 5).

Secondo Isidori (2002, p. 81), il termine corporeità indica «il “modo” di manifestarsi del corpo», ovvero «l'insieme delle possibilità che ha il corpo di

vivere se stesso e di esprimersi agli altri». Il passaggio dal corpo alla corporeità può avvenire solo attraverso l'educazione, vero e proprio processo di umanizzazione, per mezzo del quale il corpo acquisisce la consapevolezza di sé, del proprio sentire, pensare ed agire e si realizza pienamente come corporeità (Isidori, 2002, pp. 76-85).

Riflettere sul ruolo del corpo nei processi formativo-educativi significa, dunque, prendere in considerazione tutte le modalità attraverso le quali esso si esprime, fa esperienza di sé, comunica, conosce il mondo e si relaziona con l'altro, che trovano sintesi e significato nel movimento. Come afferma Mignosi (2015, pp. 159-165), la costruzione dell'identità personale, così come lo sviluppo cognitivo, psicologico, emotivo, affettivo e socio-relazionale si realizzano, infatti, per mezzo del "corpo in azione" all'interno di precise coordinate spazio-temporali. Da un punto di vista pedagogico, l'analisi del "corpo-in-movimento" va oltre l'esigenza di promuovere uno stile di vita sano e attivo, poiché è indirizzata alla comprensione della corporeità come «snodo imprescindibile» (Gamelli, 2016, p. 47) di ogni manifestazione dell'umano, a partire dai processi di apprendimento a quelli di strutturazione identitaria, dalle dinamiche comunicativo-espressive a quelle psico-emotive.

Il processo di costruzione delle conoscenze, come scrive Priore (2015, p. 157) si realizza attraverso l'esperienza, nell'interazione tra il corpo e il contesto, dove il movimento è azione, ricerca, esplorazione e relazione, nonché configurazione e riconfigurazione dell'identità della persona. Si apprende, infatti, in una dimensione intersoggettiva e condivisa, insieme ad altri, per mezzo di altri, in una dinamica in cui il corpo si esprime con il "suo dire" ed il "suo fare" e «ogni comportamento è comunicazione» (Balduzzi, 2015, p. 57).

Inoltre, c'è un intreccio tra le dimensioni cognitiva ed emotiva, che trovano il loro punto di congiunzione e connessione, ancora una volta, nel corpo, capace di "intercettare" sensazioni di piacere e dispiacere, che vengono concettualizzate e interpretate dalla "mente incarnata", diventando a tutti gli effetti una forma di conoscenza (Contini, 2006). Le emozioni, esperite attraverso il corpo, alimentano il vissuto del soggetto, ristrutturando e plasmando continuamente la propria identità e influenzando il processo di attribuzione di significato alle esperienze e alle conoscenze acquisite (Marone, 2015). Dunque, secondo l'analisi di Priore (2016), il corpo media dapprima il passaggio dalla sfera affettiva a quella cognitiva e, dopo aver compreso e interpretato i vissuti emotivi nell'interazione con l'altro e con l'ambiente, attraverso un movimento circolare, ne esprime il senso per mezzo della parola, dei silenzi, degli sguardi, dei gesti, delle posture e dei movimenti. Nella relazione educativa, le emozioni, che si sviluppano a partire dall'incontro tra i corpi, assumono un ruolo fondamentale, poiché «possono diventare delle risorse, qualora vengano riconosciute e utilizzate con finalità propositiva e costruttiva, ma anche rappresentare un ostacolo

se negate o anche semplicemente sottovalutate rispetto alla loro ricaduta sugli apprendimenti, sul clima, sulle motivazioni» (Priore, 2016, p. 160). Proprio per tali ragioni, è necessario che l'educatore abbia delle competenze interpersonali e intrapersonali, essenziali nella relazione di "cura", e che promuova con consapevolezza un percorso di "alfabetizzazione emotiva", volto a sviluppare la capacità di riconoscere le emozioni, di comprenderle, di attribuire loro un nome e un significato (Naccari, 2016). In definitiva, si può affermare che la riflessione intorno alla dimensione corporea e la sua valorizzazione nei processi formativi hanno l'obiettivo di realizzare «un'educazione integrata, capace di tenere insieme corpo e mente, azione e riflessione, pensiero ed emozione» (Gamelli, 2016, p. 28). Nella prassi educativa, dunque, bisognerebbe porre al centro il corpo e il movimento e prediligere il "fare", non solo attraverso attività specificamente fisico-motorie, ma anche utilizzando pratiche che favoriscano la partecipazione, la collaborazione, la cooperazione, il dialogo, le varie forme di espressione del sé (Lo Presti, 2016), quali ad esempio il gioco, il teatro, la danza, lo sport.

Partendo dall'assunto secondo il quale «L'educazione passa esclusivamente attraverso un sapere che sappia incorporarsi, agire per conoscere, misurarsi con il limite» (Gamelli, 2016, p. 53), si rende necessaria una riflessione pedagogica che valuti costantemente le possibilità di azione e di espressione dei corpi in relazione alle situazioni specifiche nelle quali si realizza il processo di formazione e autoformazione della persona, poiché il contesto contribuisce in maniera decisiva alla definizione e ridefinizione dei confini entro i quali i corpi sono liberi di muoversi.

3. Formazione a distanza, tecnologia e corporeità mediata

Durante l'emergenza Covid, la prosecuzione delle attività formativo-educative è stata garantita dalla DaD (Didattica a Distanza) e dalla DID (Didattica Integrata Digitale), che hanno comportato una riconversione dei metodi di insegnamento-apprendimento e, soprattutto, una riconfigurazione della relazione educativa.

Il *lockdown*, nella prima fase della pandemia, e la condizione di "distanziata presenza", nel successivo periodo di cauta ripresa, hanno alterato alcuni degli aspetti fondamentali della relazionalità e, nello specifico, hanno trasformato radicalmente il modo di vivere la realtà scolastica e universitaria. Con l'introduzione della didattica digitale, infatti, le lezioni sono state erogate "attraverso uno schermo" e in "aule virtuali", annullando o ridimensionando la possibilità di recarsi fisicamente a scuola, di incontrare compagni, amici ed insegnanti, di

muoversi in spazi *indoor* e *outdoor* e di relazionarsi quotidianamente con gli altri e con gli ambienti di riferimento.

In particolare, nello svolgimento delle attività didattiche a distanza, la “corporeità” è stata mediata da vari strumenti, rendendo più “sfumati” i contorni che definiscono la materialità educativa, che, come afferma Mariani (2020, p. 8), è caratterizzata «dalla presenza, dalla relazione, dalla manualità, dallo spazio, dal tempo». In tale situazione, insieme alla riconfigurazione del *setting* educativo, sono stati ripensati nella loro concretezza formativa i concetti di temporalità e spazialità, categorie pedagogiche fondamentali (Massa, 1986, pp. 209-225). Come afferma Massa (1986, p. 209): «Il tempo dell’educativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita reale, e cioè su d’una temporalità di tipo epocale». Durante la pandemia, in un contesto storico e sociale caratterizzato da isolamento, smarrimento, incertezza, frustrazione e paura, il ritmo dell’esistenza, e di conseguenza anche della formazione, è stato scandito dai dettagliati rapporti giornalieri sul numero dei contagi e dei decessi, dai continui aggiornamenti delle regole da seguire per preservare la propria vita, dal conteggio dei giorni residui per riappropriarsi della propria libertà. «Un tempo sospeso e non un tempo disteso», come scrive Corsi (2020, p. 29), un tempo “dilatato” e indefinito, che ha imposto un rallentamento, arrestando bruscamente la frenetica routine dell’esistenza contemporanea e agevolando l’autoriflessione e l’introspezione. La straordinaria ed imprevedibile temporalità della pandemia ha, dunque, rivoluzionato anche il “tempo educante”, espressione della relazione che sussiste tra le dimensioni temporali dell’allievo, dell’insegnante, del curricolo e dell’istituzione (Massa, 1986, p. 220). Il tempo della formazione, in alcune fasi dell’emergenza, è stato un “tempo domestico”, un tempo vissuto in uno spazio intangibile, limitato, privato, familiare, mediato, essenziale. Nell’epoca del Covid, infatti, lo “spazio educante”, che non coincide in alcun modo con un luogo fisico, si è andato configurando come una dimensione inedita, flessibile, una spazialità di “solitudini condivise”, che ha integrato reale e virtuale. Questo dinamico allineamento tra storicità, spazialità e relazionalità si inserisce nell’originale ed innovativa prospettiva del “terzo spazio” (Bhabba, 1994; Idrus, 2015), che può essere definito come spazio inclusivo capace di integrare scuola e famiglia, riflessività e produttività, distanza e presenza, astratto e concreto. In tale discorso, è di cruciale importanza ripensare il ruolo della “corporeità” in quanto la Formazione a distanza, seppur essenziale per garantire la continuità didattica, rischia di limitare le dimensioni affettiva e motoria, coesenziali rispetto alla sfera cognitiva tanto nei processi di costruzione della conoscenza quanto in quelli di strutturazione dell’identità personale. Seguendo le lezioni davanti ad uno schermo è venuta meno «la possibilità di esserci e dunque di partecipare, con tutto se stessi» (Cunti, 2016, p. 20), ovvero quel “sentire” del corpo e attraverso il corpo e quella opportunità

di movimento, che, «oltre ad essere espressione e comunicazione, è relazione nel senso del legame, delle ulteriori forme che può assumere “l’andare verso”, ma è anche un darsi nei modi più congeniali e soprattutto coerenti con le possibilità messe a disposizione del contesto» (Cunti, 2016, pp. 23-24).

Anche se la didattica a distanza ha rappresentato una valida risposta all’emergenza, assicurando la prosecuzione dei percorsi formativi scolastici ed universitari, essa non può essere assunta come la modalità di insegnamento-apprendimento prioritaria e definitiva. In una società caratterizzata dalla pervasività delle tecnologie digitali non è pensabile una formazione che faccia a meno degli strumenti informatici, elettronici e mediatici, di cui, tuttavia, bisogna sfruttare le potenzialità e ridurre i rischi, derivanti principalmente dalla marginalizzazione della corporeità e dalla perdita di contatto con la realtà.

Approfondendo i ruoli dello spazio, del tempo e del corpo nelle dinamiche formative, Massa (1997, p. 217) descrive il rapporto tra queste dimensioni utilizzando la metafora di un triangolo «che ha per base un asse spazio-temporale e per altezza quello di rotazione della corporeità». Secondo questo schema, la scuola dovrebbe essere «un ambito di incorporamento dei processi cognitivi e affettivi» (Massa, 1997, p. 168), che, come afferma Bruni (2021, p. 30) sia in grado di valorizzare l’operatività e l’azione e «che sappia tener conto del vissuto educativo, della relazione umana, della corporeità come interazione sociale personale». A tal proposito, viene ribadita l’importanza dell’avventura e della corporeità, che hanno la funzione da un lato di stimolare la curiosità, la motivazione, l’interesse e la partecipazione attiva degli studenti e dall’altro di rafforzare la consapevolezza di essere radicati al mondo, attraverso il proprio corpo (Massa, 1997, p. 168). In definitiva, focalizzare l’attenzione sulle dimensioni della corporeità e dell’avventura dovrebbe tradursi nella capacità della scuola di integrare attivamente e concretamente l’uso dei dispositivi tecnologico-digitali e multimediali con le varie declinazioni espressive afferenti al mondo dell’arte e dello spettacolo, ma anche di agevolare gli scambi internazionali, lo studio delle lingue straniere e un maggiore avvicinamento al mondo del lavoro. Proprio per questo, vivere i processi formativi “attraverso la corporeità” non significa rinnegare o sminuire la tecnologia, ma, al contrario, riuscire ad evidenziarne gli aspetti positivi per ampliare l’orizzonte dell’esperienza umana (Massa, 1997, pp. 168-169).

4. Conclusione

Nello scenario emergenziale che caratterizza la società odierna, si fa sempre più urgente la richiesta di un cambiamento radicale della scuola, con la prospettiva di gestire vecchie e nuove questioni. Il tempo pandemico, al di là della

drammatica quotidianità che impone, sta dando alla scuola l'opportunità di sperimentare nuovi assetti e modelli e di intraprendere inediti percorsi di ricerca (Moliterni, 2020; Gamelli, Ferri, Corbella, 2020), che potrebbero rivelarsi cruciali nella gestione delle trasformazioni socio-culturali e politico-economiche in atto. La digitalizzazione della didattica, infatti, ha enfatizzato una serie di radicate criticità che riguardano non solo la capacità di interpretare e guidare in maniera sapiente e razionale l'ingresso degli strumenti tecnologici nei processi formativo-educativi, ma anche la possibilità di ristrutturare gli assetti normativi ed organizzativi delle istituzioni scolastiche.

In tale contesto, la riflessione pedagogica dovrebbe andare oltre il dibattito sui vantaggi e gli svantaggi della didattica a distanza e spingersi a ripensare il significato più autentico della formazione e della scuola. Come scrive Bruni (2021, p. 30), «Nell'arena di scontro tra i fanatici delle tecnologie e gli irriducibili tradizionalisti della didattica, i diritti pedagogici rischiano di essere banalizzati e posti in secondo piano. La questione tocca l'anima dei processi formativi e identitari, in senso più ampio tocca il nodo centrale della sopravvivenza delle stesse società».

Proprio per questo, come affermano diversi studiosi, non si può far altro che "ripartire" dall'essenza del processo formativo-educativo, che coincide con l'essenza stessa dell'umano: la relazione (Berberis, 2020; Cunti, 2020; Moliterni, 2020). Come afferma Curci (2002, p. 70): «Si tratta di scoprire che l'altro è la risorsa più preziosa per la crescita umana del soggetto e della sua identità. Chi ci educa, in senso proprio, è l'Altro».

Rimettere al centro del processo educativo-formativo la dimensione relazionale significa "educare all'incontro" e comprendere, come scrive Martin Buber (1993, p. 79), che «l'uomo diventa io a contatto con il tu». Seguendo le riflessioni filosofico-pedagogiche del padre del pensiero dialogico, si può affermare che «l'io dell'uomo è duplice» (Buber, 1993, p. 59), così come l'atteggiamento che sceglie di assumere nei confronti dell'altro, riassumibile nelle due parole fondamentali "io-esso" e "io-tu" (Milan, 1994). Il rapporto con l'esso è oggettivizzante e strumentale, si concretizza in un monologo solipsistico ed autoreferenziale, in cui «l'io si manifesta come individualità e diventa cosciente di sé come soggetto (soggetto dell'esperire e dell'utilizzare)» (Buber, 1993, p. 103). Al contrario, attraverso la relazione (*Beziehung*) con il tu, l'io accede alla dimensione autentica e reale dell'esistenza, «si manifesta come persona e diventa cosciente di sé come soggettività (senza un genitivo che ne dipenda)» (Buber, 1993, p. 103). La relazione io-tu è immediata, esclusiva e reciproca, si fonda sulla parola, sul riconoscimento, sull'accettazione e sul rispetto dell'altro.

Nel corso della vita quotidiana, l'io oscilla continuamente ed inevitabilmente tra le due modalità di rapportarsi con l'alterità (io-tu e io-esso), che ca-

ratterizzano l'interazione con la natura, con gli uomini e con le essenze spirituali. Nella prospettiva buberiana, dunque, anche il processo formativo-educativo, pur non potendo evitare di "abitare" la sfera dell'esso, si fonda sul principio dialogico e si realizza autenticamente soltanto nel momento in cui l'io incontra liberamente il tu, avviando una dinamica relazionale vicendevolmente trasformativa. L'alternanza tra esso e tu rappresenta una delle questioni cruciali anche in ambito pedagogico, nel quale «L'uomo ha il compito di individuare e attuare un processo educativo attraverso il quale ricercare, per sé e per gli altri, un equilibrio fecondo tra le dimensioni contraddittorie nelle quali si dibatte la sua esistenza» (Milan, 1994, p. 36).

La relazione educativa autentica presuppone, dunque, la consapevolezza delle diverse modalità di sviluppo dei rapporti interpersonali e un movimento intenzionale di apertura teso ad accogliere l'altro e ad instaurare un dialogo fondato sulla responsabilità reciproca. Tali dinamiche, che caratterizzano il processo formativo ed auto-formativo, coinvolgono tutte le dimensioni dell'umano, tra le quali il corpo, inteso come *Leib*, che ha un ruolo fondamentale non solo da un punto di vista comunicativo-relazionale ma anche per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, emotivi e identitari. La relazione di cura, in ambito educativo, dovrebbe, dunque, valorizzare la corporeità e tentare di trovare un equilibrio dinamico tra le sue dimensioni, ovvero tra il corpo biologico, il corpo-mente, il corpo-sociale, il corpo-culturale e il corpo-immaginario (Cambi, 2010). Proprio per tali motivi, in una fase storica segnata tanto dalla distanza fisica e dall'isolamento quanto dal trionfo della tecnologia e della virtualità, è importante riconoscere l'essenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione digitale e, al contempo, recuperare la possibilità di "esserci", nel senso di "essere presenti" e in relazione con gli altri.

Come afferma Farné (2020, pp. I-III), la "trasmissione culturale" può avvenire efficacemente anche solo attraverso gli innovativi strumenti tecnologici, mentre, nel momento in cui tale trasmissione culturale si coniuga con la relazione interpersonale nell'ambito scolastico, seguendo una precisa intenzionalità educativa, diventano imprescindibili la presenza corporea, la fisicità, la voce, gli sguardi, nonché della figura dell'insegnante, che guida e orienta il processo formativo. Per questo, nonostante gli imprevedibili sviluppi della ricerca pedagogico-didattica seguano le più ampie trasformazioni socio-culturali, si può «persino immaginare di eliminare tutto ciò che di materiale connota la scuola (arredi, libri, sussidi ecc.); basta che ci sia un maestro e un gruppo di allievi che si incontrano quotidianamente, fisicamente in un luogo per dare vita al processo intenzionale di insegnamento e apprendimento su determinati saperi» (Farné, 2020, p. III). In questa prospettiva, viene ribadito che "la scuola è la scuola, nonostante il covid", pregnante affermazione con la quale Farné ha

intitolato la sua riflessione sulla formazione nel tempo pandemico, individuando il senso dell'istituzione scolastica nell'intreccio tra l'intenzionalità che attraversa la relazione educativa, la continuità della presenza e la quotidianità dell'incontro.

Se è vero che la relazione è ciò che fonda il processo formativo, bisogna però andare oltre l'elogio della "presenza" in contrapposizione alla didattica a distanza e ridefinire le caratteristiche della relazionalità all'interno di contesti complessi, che si trasformano costantemente assumendo assetti inediti. In tal senso, le tecnologie non devono e non possono essere intese semplicemente come ciò che disgrega la socialità, che crea dipendenze e produce disuguaglianze, poiché esse possono diventare "tecnologie di comunità" (Rivoltella, 2020) nel momento in cui vengono utilizzate per aggregare, per condividere, per favorire la cooperazione dentro e fuori la scuola (Rivoltella, Amicucci, Rossi, 2022). Infatti, come afferma Rivoltella (2020): «il digitale non è un'alternativa alla presenza ma una sua dimensione. La relazione è il risultato dell'intenzionalità educativa, è la consapevolezza che l'altro è al centro della mia attenzione. E il digitale può essere uno dei modi per mantenercelo».

Riferimenti bibliografici

- Barberis D. (2020). Comunità e immunità ai tempi del Covid-19. Riflessioni tra antropologia e scienze dell'educazione. *Illuminazioni*, 54: 25-47. <http://www.rivistailluminazioni.it/wp-content/uploads/2020/12/Diego-Barberis-COMUNITA-E-IMMUNITA-AL-TEMPO-DEL-COVID-19-RIFLESSIONI-TRA-ANTROPOLOGIA-E-SCIENZE-DELL-EDUCAZIONE.pdf>.
- Bhabha H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Balduzzi L., a cura di (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Balduzzi L. (2015). Comunicazione e corpo. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 57-61.
- Bennato D. (2020). I due paradossi del concetto di distanza sociale. Espressioni antiche, esperienze nuove. *Forward*, 18. <https://forward.recentiprogressi.it/it/rivista/numero-18-distanza/articoli/i-due-paradossi-del-concetto-di-distanza-sociale>.
- Bertagna G. (2020). *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*. Roma: Studium.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma: Armando Editore.
- Bruni E.M. a cura di (2016). *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba.
- Bruni E.M. (2021). Distanza, prossimità e diritti pedagogici. In: Crivellari C., a cura di, *World Pandemic. Le emergenze pedagogiche di oggi e le sfide di domani*. Rovato: Pensa MultiMedia.

- Buber M. (1962). *Schriften zur Philosophie*. Monaco/Heidelberg: Kösel e Lambert Schneider. (trad. it.: *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo, 1993).
- Cambi F. (2010). Corpo multiplo e formazione postmoderna: una frontiera della “cura sui”. In: A. Cunti, a cura di, *La rivincita dei corpi. Movimento e sport nell’agire educativo*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21-27.
- Contini M. (2006). Il nostro “essere nel mondo”. Storie di neuroni e contesti. In: Contini M., Fabbri M. and Manuzzi P. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 1-61.
- Corsi M. (2020). *Il tempo sospeso. L’Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., a cura di (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2016). Mente, Corpo, Ambiente: prospettive pedagogiche per la formazione di corporeità sistemiche. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2020). Gli impliciti educativi del COVID-19. Tra solitudine dei corpi e retorica della socialità. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(4): 111-119. DOI: 10.32043/gsd.v4i4%20si.304.
- Curci S. (2002). *Pedagogia del volto. Educare dopo Levinas*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Farné R. (2020). La scuola è la scuola nonostante il covid. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*, 24(57): I-III. Doi: 10.6092/issn.1825-8670/11394.
- Galimberti U. (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gamelli I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gamelli I. (2016). Il piacere del movimento nella cornice della pedagogia del corpo. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3): 47-54. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2081>.
- Gamelli I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo per la formazione dell’educatore. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(4). DOI: 10.32043/gsd.v3i4.148.
- Gamelli I., Ferri N. and Corbella L. (2020). Corpi remoti eppure presenti. La sfida dei laboratori virtuali universitari di Pedagogia del Corpo. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3): 84-92. DOI: 10.32043/gsd.v4i3.189.
- Idrus F. (2015). Examining Classroom Transformational Spaces Using the Third Space Theory in Developing Students’ Sense of Shared Identity. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(1): 28-37. Doi: 10.17507/tpis.0501.04.
- Iori V. (2002). Dal corpo-cosa al corpo-progetto. In Balduzzi L., a cura di, *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Scandicci: La Nuova Italia, pp. 3-15.
- Isidori E. (2002). *La pedagogia come scienza del corpo*, Roma: Anicia.
- Laneve G., a cura di (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: Eum.
- Lo Piccolo A., Mingrino M., Passaniti V.M. (2021). Didattica, tecnologia e pandemia: le vie del corpo per la valorizzazione della persona e della sua socialità. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 25(51): 79-92 (Chistolini S., a cura di). Cosenza: Falco Editore.

- Lo Presti F. (2016). La funzione della corporeità nello sviluppo della conoscenza, *Formazione & Insegnamento*, XIV(1): 55-63. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1877>.
- Mariani A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20): 7-14. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2261/2085>.
- Marone F., Emozioni e corpo. In: Cunti A., *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 96-103.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Bari: Laterza.
- Mignosi E. (2015). Movimento e educazione. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 159-165.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Moliterni P. (2020). Coronavirus, didattica a distanza e inclusione, tra sfide e opportunità. *Nuova Secondaria*, 38(2): 281-303.
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Les Leçons du coronavirus*. Paris: Éditions De-noël (trad. it.: *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina, 2020).
- Naccari A.G.A. (2016), L'educazione emotiva nella mediazione corporea. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 141-156.
- Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L.S., Gallelli R., Vinci V., Amati I., Bonelli R. (2020). Oltre l'era del Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2: 18-37. DOI: 10.3280/exioa2-2020oa10802.
- Priore A. (2015). Immagine corporea. In: Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli, pp. 124-128.
- Priore A. (2016). Le emozioni prendono corpo. La riflessività emotiva nei contesti educativi. In: Cunti A., a cura di, *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*. Milano: FrancoAngeli, pp. 157-168.
- Rivoltella P.C. (2020). Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning. *Avvenire*. 17 marzo 2020. <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/tecnologia-pi-condivisione-cos-si-pu-fare-buon-elearning>.
- Rivoltella P.C., Amicucci F., Rossi P.G. (2022). Apprendere dopo il Covid. *Il sole 24 ore*. 25 gennaio. https://www.ilsole24ore.com/art/apprendere-il-covid-AEkn-xAAB?refresh_ce=1.
- World Health Organization [WHO] (1948). *Constitution of the world health organization*, New York <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>.
- World Health Organization [WHO] (2020). *Emergencies Press Conference on coronavirus disease outbreak*, 20 Marzo. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbff_0.

PNRR, la rilevanza formativa del rapporto tra istruzione, ricerca e mondo imprenditoriale. Nel segno dell'inclusione e della coesione

PNRR, the value of the relationship between Education, Research and Entrepreneurial World. In the name of inclusion and cohesion

*Pierluigi Malavasi**

Riassunto

Il contributo compie una ricognizione emblematica sul *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* nella prospettiva della formazione delle giovani generazioni. Una riflessione sul PNRR in ambito pedagogico, *iuxta propria principia* e senza pretese di esaustività, non può eludere, tra i temi meritevoli di attenzione, istruzione e ricerca, inclusione sociale e coesione territoriale, con particolare riferimento alla quarta e alla quinta missione del Piano. Tra emergenza pandemica e umanitaria, *fondamentale* è riconoscere e promuovere la dimensione relazionale dello sviluppo per alimentare quel circolo virtuoso tra *formazione e attività imprenditoriale, valorizzazione dei territori e ampliamento delle opportunità di lavoro* attraverso cui si può realizzare in modo autentico la costruzione di una cittadinanza attiva, di una società inclusiva. Il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* sarà davvero generativo quanto più riuscirà a interpretare interessi e bisogni delle diverse parti della società, trasformando la mobilitazione dei giovani, la vita delle famiglie e il funzionamento delle istituzioni in relazioni di pace e visioni di futuro.

Parole chiave: Piano Nazionale di ripresa e Resilienza, formazione, ricerca, impresa, inclusione sociale, coesione territoriale.

Abstract

The contribution offers an emblematic analysis of the *National Recovery and Resilience Plan* from the perspective of training the younger generations. The author argues that a reflection on the NRRP in the educational field, *iuxta propria principia* and without claiming to be exhaustive, cannot neglect education and research, social inclusion and territorial cohesion, with

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: pierluigi.malavasi@unicatt.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13551

pandemic and humanitarian emergencies, it is *essential* to recognize and promote the relational dimension of development, in order to generate a virtuous circle. *Training* and *entrepreneurial activities*, the *enhancement of territories* and the *expansion of job opportunities* will construct active citizenship and an inclusive society. The *National Recovery and Resilience Plan* will be really generative the more it manages to interpret the interests and needs of the different parts of society, transforming the mobilization of young people, the life of families and the functioning of institutions into relationships of peace and visions of the future.

Key words: National Recovery and Resilience Plan, training, research, enterprise, social inclusion, territorial cohesion.

Articolo sottomesso: 14/02/2022, accettato: 28/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Un rapporto virtuoso. Istruzione, ricerca, lavoro, impresa

L'Unione Europea ha risposto nel 2020 alla crisi pandemica con un programma per i Paesi membri di notevole portata finanziaria, il *Next Generation EU* (NGEU). In questo quadro, sono previsti «investimenti e riforme per accelerare la transizione ecologica e digitale; migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori; conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale» (Draghi, 2021, p. 3). Con il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR) approvato nel 2021, l'Italia può cogliere l'occasione – nel solco programmatico tracciato da NGEU – di riprendere un percorso di crescita economica sostenibile e duraturo, di fatto interrotto negli ultimi decenni.

Le sfide attuali dell'istruzione, della ricerca e delle imprese non possono essere disgiunte dall'esigenza di costruire comunità coese e resilienti, dalla rielaborazione dell'eredità culturale che abbiamo ricevuto e dalla *formazione delle giovani generazioni* alla vita buona con e per gli altri in istituzioni giuste. In uno scenario che autorevoli studiosi e politici definiscono “la società dei diseguali” (Piketty, Warren, 2016) *educare allo sviluppo* è un “luogo di decisioni e di azioni” in cui deve essere particolarmente intenso per i cittadini il bisogno di percepirsi stabilmente appartenenti a un corpo attivo e significativo.

Il sistema formazione/orientamento/lavoro/ricerca/impresa *sarà* espressivo di un'equa aspirazione al benessere se riuscirà a prosperare e quindi a vincere le sfide della competizione globale e «corrispondere ai bisogni di valori vitali

perché creduti, diffusi perché capaci di essere aggreganti attorno a una causa» (Ornaghi, 2011, p. VII). L'istruzione e la ricerca scientifica, l'arena politica e l'attività finanziaria non possono essere arbitrariamente ridotte a misura dei sostenitori dell'economia di mercato, per i quali sovente ogni cosa ha il suo prezzo ma nulla ha in realtà valore. Tra profitto e solidarietà, *fondamentale* è riconoscere la *dimensione relazionale, educativa dello sviluppo*, che alimenta il circolo virtuoso tra *istruzione e ricerca, attività imprenditoriale e ampliamento delle opportunità di lavoro* con cui si può realizzare in modo autentico la costruzione di una cittadinanza attiva, di una *società inclusiva*.

La pedagogia, scienza dell'educazione e della formazione, assume la *governance* del cambiamento nella sua poliedricità, come un ampio campo di esperienza e processi su cui riflettere in modo progettuale (Stramaglia, 2021). Di là e attraverso le congiunture storiche più diverse, la riuscita di politiche per lo sviluppo socioeconomico (di cui il *Piano Nazionale per la Ripresa e la Resilienza* costituisce uno strumento importante), è strettamente connessa con la capacità di generare uno slancio creativo le cui implicazioni formative rivestono una considerevole significanza. La scelta antropologica che contrassegna il contributo muove dalla concezione di un umanesimo integrale, per cui l'educazione della *persona* si configura come promozione della sua dignità e *cura* per la vocazione umana al lavoro; si qualifica come anelito allo sviluppo, tra dinamicità delle trasformazioni e pervasività della *mediatizzazione* del mondo.

Istruzione, ricerca, lavoro e impresa sono interdipendenti, non devono essere subalterne alle convenienze del momento e alle rappresentazioni sociali più diffuse. In ogni epoca esse hanno da decifrare il significato profondo della vita e della civiltà umana, nella coltivazione delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni, per cogliere l'essenziale, quell'unità di senso che dovrebbe costituire il fondamento di azioni e obiettivi (Vischi, 2020).

La *pedagogia*, aperta al dialogo multidisciplinare, è chiamata a valorizzare la contaminazione di saperi professionali e pratiche imprenditoriali; a interpretare inediti bisogni socioeconomici, a elaborare teorie e protocolli operativi per istruire e coinvolgere le comunità nel segno di un'ecologia integrale (Giuliodori, Malavasi, 2016).

Nella pragmatica articolazione del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, la missione 4, dedicata a *Istruzione e ricerca*, e 5, intitolata *Inclusione e coesione*, sono intimamente legate. L'inequità di questioni come la povertà educativa e la disoccupazione giovanile hanno a che fare con la *sostenibilità ambientale, sociale ed economica*; implicano la "mobilitazione" delle scienze, della politica e della tecnologia e richiedono il contributo di valori civili e religiosi. Nonostante rilevanti difficoltà congiunturali, il *PNRR*, senza rassegnarsi alle società dei diseguali, può rappresentare in modo realistico una pro-

spettiva di azione e di ricerca a cui siamo chiamati ad offrire fiducia, impegno, responsabilità.

La rilevanza riconosciuta oggi all'economia del *capitale umano*, tra molte controversie, deve tradursi in competenze come bene comune, ovvero in *incremento di dignità e di valore*, opportunità di intrapresa su scala intergenerazionale, riconoscendo le principali aree di criticità del sistema di istruzione, formazione e ricerca del nostro Paese. Il PNRR elenca diverse questioni prioritarie su cui concentrare gli interventi: le carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie; il gap nelle competenze di base, l'alto tasso di abbandono scolastico e i divari territoriali; la bassa percentuale di adulti con un titolo di studio terziario; lo *skills mismatch* tra istruzione e domanda di lavoro; il basso livello di spesa in ricerca e sviluppo; il ristretto numero di ricercatori e la perdita di talenti; la ridotta domanda di innovazione; la limitata integrazione dei risultati della ricerca nel sistema produttivo.

Per risolvere tali criticità, che vedono il nostro Paese in difficoltà rispetto al *benchmark* europeo, è necessario intervenire lungo tutto il percorso di istruzione e di orientamento al lavoro. Da un lato, occorre arricchire la scuola obbligatoria e secondaria di secondo grado «con l'insegnamento delle abilità fondamentali e delle conoscenze applicative coerenti che la modernità pone» (PNRR, 2021, p. 173). Dall'altro, occorre costruire percorsi di studio dotati di una maggiore flessibilità e incoraggiare la specializzazione degli studenti in modo più graduale, incentivando forme di tirocinio curricolare e alternanza formativa tra scuole e lavoro (Malavasi, 2016). La numerosità e la complessità delle questioni enumerate, per la prima volta in Italia inserite in un Piano organico dotato di cospicui finanziamenti, sono individuate e sinteticamente tratteggiate nella missione *Istruzione e ricerca*. Quest'ultima si basa su una strategia che poggia sui seguenti sette assi portanti: 1. miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione; 2. miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti; 3. ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture scolastiche; 4. riforma e ampliamento dei dottorati; 5. rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese; 6. sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico; 7. potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all'innovazione.

Gli interventi e le misure previsti dal PNRR per la missione 4, articolati secondo gli obiettivi suindicati, sono suddivisi in due componenti. La prima, dedicata al potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione dagli asili nido alle università, è finanziata per 19,44 miliardi; la seconda, schedata col titolo *dalla ricerca all'impresa*, è dotata di risorse per 11,44 miliardi. A fronte di una disponibilità di spesa certo assai ragguardevole è realistico riconoscere

che il ventaglio di problemi su cui gli interventi sono distribuiti è assai ampio. L'esigenza percepibile nella composizione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza è quella di non derubricare dal finanziamento nessuna delle questioni rilevanti individuate.

Il monitoraggio sistematico dell'implementazione dei provvedimenti previsti dal PNRR condurrà a un'accurata disamina critica e alla misurazione di come il sistema formativo e della produzione reagirà a questa combinazione di politiche in termini di riassetto della catena di valore, investimenti e innovazione per una transizione sostenibile che dovranno convergere in un quadro di indicatori di sintesi. Indico tre investimenti emblematici, che contraddistinguono la concretezza delle azioni indicate nella missione 4, dedicata ad istruzione e ricerca.

1. Dalla lettura di quanto previsto nella missione, occorre anzitutto riconoscere il forte segnale sul fronte delle condizioni di supporto alla ricerca: esso si traduce nel sostegno alla creazione di infrastrutture che colleghino saldamente il settore industriale con quello accademico, nella riforma e potenziamento dei dottorati (in particolare con l'introduzione di dottorati innovativi dotati di cinquemila borse per tre anni, con il cofinanziamento e il coinvolgimento delle imprese), nell'incentivazione all'assunzione di ventimila assegnisti di ricerca o ricercatori nel sistema produttivo, nel finanziamento di start-up (PNRR, 2021, pp. 194-195). Per valutare la necessità dell'intervento sul segmento apicale degli studi accademici, è sufficiente considerare che negli ultimi dieci anni il numero di dottorati di ricerca conseguiti in Italia è in costante diminuzione (circa il 40 per cento tra il 2008 e il 2019); non di meno una percentuale di quasi il 20 per cento dei dottori di ricerca si trasferisce all'estero. Occorre per altro rilevare che «secondo le statistiche armonizzate di Eurostat, in Italia solo 1 persona su 1000 nella fascia di età da 25 a 34 anni completa ogni anno un corso di dottorato, rispetto ad una media UE di 1,5 e di 2,1 in Germania» (PNRR, 2021, p. 187).

La misura per l'incremento delle possibilità di accesso al terzo livello degli studi accademici rispetta naturalmente il criterio di riduzione dei divari territoriali, potenziando le opportunità di alta qualificazione delle giovani generazioni, anche attraverso la collaborazione tra ricerca pubblica e mondo imprenditoriale.

2. Un ulteriore investimento strategico previsto nella missione 4 riguarda *il piano per gli asili nido, le scuole dell'infanzia e i servizi di educazione e cura per la prima infanzia* che si propone di offrire un concreto aiuto alle famiglie, incoraggiando la partecipazione delle donne al mercato del lavoro e la conciliazione tra la vita domestica e professionale. A tale misura si unisce in modo organico il disegno di estensione del *pieno tempo nella scuola primaria* per ampliare e qualificare l'offerta formativa, con l'intento di soddisfare l'alta

percentuale di famiglie (oltre il 46 per cento su base nazionale) che chiede di poter fruire di tale articolazione didattica e organizzativa nella fascia d'età 6-10 anni.

Il PNRR si propone di porre rimedio alla ridotta dotazione infrastrutturale e alla penuria degli spazi necessari per il tempo pieno, la mensa scolastica e le attività sportive. Il Piano inverte la rotta riguardo a scelte di politica scolastica penalizzanti per la scuola primaria, culminate con gli atti normativi emanati tra il 2008 e il 2010, che hanno portato a un drastico ridimensionamento delle risorse dedicate al tempo pieno e alla svalutazione delle scelte didattiche e organizzative che ne hanno invece contrassegnato il successo in alcune delle regioni più ricche di attività imprenditoriali e nei territori con il maggiore tasso percentuale di lavoro delle donne.

3. Il terzo investimento peculiare, che richiamo brevemente, riguarda la *ri-forma degli istituti tecnici e professionali* al fine di allinearli alla richiesta di competenze che proviene dal tessuto produttivo del Paese, in sintonia con le innovazioni introdotte da *Industria 4.0*. Si tratta di una profonda, reale riforma per il sistema di istruzione e formazione professionale che sarà implementata da apposite norme orientate al potenziamento del modello organizzativo e didattico, al consolidamento degli ITS nel sistema ordinamentale dell'istruzione terziaria professionalizzante, rafforzandone la presenza attiva nel tessuto imprenditoriale dei singoli territori. Il modello a cui la missione 4 compie un esplicito riferimento è quello sperimentato in Emilia Romagna dove collaborano proficuamente, in molti casi, scuole, università e imprese.

L'investimento nel sistema di formazione professionale terziaria (ITS) mira all'incremento del numero degli enti e al raddoppio degli studenti iscritti, al potenziamento dei laboratori con tecnologie 4.0, alla formazione dei docenti in grado di modellare i programmi didattici ai fabbisogni delle aziende locali e allo sviluppo di una piattaforma digitale nazionale per le offerte di lavoro rivolte agli studenti in possesso di qualifiche professionali (PNRR, 2021, pp. 180-181).

Di là e attraverso le riforme annunciate e gli interventi ipotizzati, l'alleanza tra istruzione, ricerca e impresa può produrre idee originali e costituire un'apertura per definire e strutturare in modo nuovo esperienze e conoscenze. La realtà dell'innovazione è congiunta con la natura profonda della scuola e del lavoro. Per quanto l'ambiguità semantica del termine innovazione abbia ridotto quasi a feticcio e a panacea il suo uso nei contesti più disparati, la forza creativa dell'incontro tra istruzione, ricerca e impresa oltrepassa la tecnica e gli incentivi e può aiutare a *scoprire* il futuro valendosi dell'inventio, dell'analisi e della sintesi. Un'etica formativa dell'innovazione è la *tensione inquieta* che può permettere al PNRR di contribuire in modo durevole alla rigenerazione economica, culturale e civile del nostro Paese.

2. Il futuro nelle relazioni. Inclusione sociale e coesione territoriale

Formare per l'inclusione e la coesione, nucleo centrale della missione 5 del PNRR, implica accrescere le opportunità di lavoro, sostenere famiglie e territori potenziando reti e infrastrutture sociali, costruire comunità. Finanziata con 19,81 miliardi, la missione riveste un ruolo di grande rilievo nel perseguimento degli obiettivi, trasversali all'intero Piano, «di sostegno all'*empowerment* femminile, al contrasto delle discriminazioni di genere, di incremento delle prospettive occupazionali dei giovani, di riequilibrio territoriale e sviluppo del Mezzogiorno e delle aree interne» (PNRR, 2021, p. 198). Tre sono le componenti in cui si articola: 1. politiche per il lavoro; 2. infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore; 3. interventi speciali per la coesione territoriale. Naturalmente, sia *l'assemblaggio* di temi così eterogenei sia l'ordine con cui sono considerati si prestano a molteplici letture. In un'unica missione sono elencate diverse macro questioni, certo interconnesse, che rappresentano la complessità degli ambiti toccati da riforme ed interventi.

L'articolazione degli argomenti trattati nella missione 5, nonostante l'opinabile giustapposizione di obiettivi, risponde a un indirizzo unitario. Per accompagnare la transizione «verso un'economia sostenibile e digitale sono centrali le politiche di sostegno all'occupazione, formazione e riqualificazione dei lavoratori e di attenzione alla qualità dei posti di lavoro creati». In modo esplicito viene riconosciuto che occorre, a tale scopo, «porre rimedio agli scarsi investimenti nelle competenze e al conseguente rallentamento di un'economia basata sulla conoscenza» (PNRR, 2021, p. 198).

Sulla scia degli obiettivi enunciati con riferimento alla missione dedicata a *Istruzione e ricerca*, nel quadro della prima componente della quinta missione è annunciata l'introduzione di una riforma organica e integrata in materia di politiche attive e formazione per promuovere l'occupazione giovanile. In proposito, è richiamato il rafforzamento dei *Centri per l'Impiego*, diretti alla costruzione di reti tra i diversi servizi territoriali mediante il coinvolgimento di *stakeholder* pubblici e privati, anche in ordine alla riqualificazione professionale. Sono menzionati, inoltre, l'ampliamento del sistema duale e del servizio civile universale; l'enfasi viene posta sul sostegno all'imprenditorialità femminile e sull'introduzione della certificazione di genere; rilevante, ancora, appare l'importanza attribuita alla promozione di nuove competenze per favorire il *matching* tra sistema di istruzione/formazione e il mercato del lavoro.

Da considerare in modo strategico sono le misure specifiche di politica attiva del lavoro: nella fattispecie, l'adozione del nuovo *Programma Nazionale per la Garanzia Occupabilità dei Lavoratori* (GOL); la revisione della *governance* del sistema di formazione professionale attraverso l'adozione del *Piano*

Nazionale Nuove Competenze; il Piano Nazionale per la Lotta al Lavoro Sommerso.

Le sfide dell'inclusione e della coesione attraversano riforme e missioni dell'intero PNRR influenzando sull'auspicabile successo del Piano, che certamente dipende dalla valorizzazione ed attivazione del potenziale di giovani, donne e territori.

Nelle prossime pagine porrò attenzione, sia pure in modo assai succinto, a questioni che reputo emblematiche (e che non ho ancor toccato) tra le diverse e assai rilevanti considerate nella quinta missione del Piano: il sostegno alle famiglie (e quindi l'investimento sulle infrastrutture sociali funzionali alla realizzazione di politiche a favore di anziani non autosufficienti); l'istituzione del *Programma Nazionale Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori*, riguardante la presa in carico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale; il potenziamento del *Servizio Civile Universale*. Non meno rilevanti sono il *Programma innovativo per la qualità dell'abitare* (connesso anche con il superamento degli insediamenti abusivi), i *Piani urbani integrati*, l'*Housing temporaneo* per affrontare il problema delle persone senza fissa dimora. La progettazione pedagogica è tutt'altro che estranea a tali temi, alla costruzione di relazioni educative e reti di prossimità per realizzare città sostenibili e smart, accoglienti e solidali.

1. Nota C. Lucifora (2021, p. 62): «La famiglia e soprattutto i figli sono un bene collettivo, di cui la società sembra aver perso memoria. I Paesi in cui il calo demografico ha visto scomparire intere coorti di bambini, come da decenni avviene in Italia, hanno un'ipoteca iscritta nel loro futuro. Di fronte a proiezioni che prevedono un calo di oltre sei milioni di individui in età lavorativa nel giro dei prossimi decenni, il dibattito politico e le risorse disponibili dovrebbero essere concentrati sul benessere delle famiglie e sulle prospettive di ripresa della natalità per le nuove generazioni». Il PNRR riconosce che le politiche sociali e di sostegno alle famiglie devono essere notevolmente rafforzate ed inserite in una programmazione organica di sistema; rileva il valore sociale delle attività di cura, prevalentemente svolte nella sfera familiare dalle donne; richiama le misure monetarie contenute nel *Family Act*, con particolare riferimento all'*Assegno unico e universale per i figli*.

Nel quadro dell'attenzione alla famiglia, il Piano prevede risorse importanti destinate alle infrastrutture sociali funzionali alla realizzazione di politiche di sostegno all'infanzia e agli anziani. La pandemia ha dimostrato quanto sia necessario prendersi cura della salute psicofisica delle persone anziane, le più vulnerabili, anche rispetto alle conseguenze della solitudine e dell'esclusione sociale. Attualmente in Italia le persone con un'età superiore ai 65 anni sono il 23 per cento, dato destinato ad aumentare nei prossimi anni. Inoltre, secondo le proiezioni demografiche più accreditate, il numero di anziani non autosuffi-

cienti raddoppierà, fino a toccare il numero di quasi 5 milioni entro il 2030. Tale stima prefigura una sfida assai impegnativa che investe i servizi di *welfare* e l'assistenza sociosanitaria. Per le persone anziane non autosufficienti, il PNRR introduce diverse misure, strettamente legate tra loro, sia riguardo al rafforzamento dei servizi sociali territoriali, finalizzati alla prevenzione dell'istituzionalizzazione e al mantenimento, per quanto possibile, di una dimensione autonoma, sia attraverso il potenziamento dell'assistenza sanitaria, soprattutto radicata sul territorio (missione 6). La famiglia, per quanto non compaia tra le parole del sommario del PNRR, è per vari aspetti al centro della missione 5, tra nuovi bisogni e fragilità.

2. La questione del lavoro e il futuro professionale delle giovani generazioni sono temi particolarmente avvertiti nel Piano, costituiscono incognite che preoccupano le famiglie e la società nel suo insieme. Nella quinta missione, la prima componente, intitolata *Politiche per il lavoro*, rilancia l'esigenza di affrontare le questioni emergenti del mercato del lavoro; migliorare le condizioni di occupabilità di giovani e donne; accrescere l'attrattiva dei territori a maggior rischio di spopolamento e la consapevolezza sociale sui temi del contrasto alla criminalità organizzata. In tale quadro occorre comprendere la riforma delle politiche attive e della formazione con un'organica ridefinizione degli strumenti di presa in carico dei disoccupati a partire dalla profilazione della persona, al fine di costruire percorsi personalizzati di riqualificazione delle competenze e di accompagnamento al lavoro. L'istituzione del programma *Garanzia di occupabilità dei lavoratori* dovrebbe andare di pari passo con il *Piano Nazionale Nuove Competenze* (ovvero con la fissazione di standard di formazione per i disoccupati censiti dai centri per l'impiego) e con il rafforzamento del sistema della formazione professionale, promuovendo una rete territoriale di servizi attraverso partenariati pubblico-privati e specifici accordi collettivi con le organizzazioni sindacali.

«Gli interventi della missione 5 comporteranno un miglioramento dei seguenti indicatori: dotazione di servizi pubblici nelle aree marginalizzate; investimenti in ricerca e sviluppo nel Mezzogiorno; divari territoriali dei tassi di occupazione e di disoccupazione; tasso di occupazione femminile, pari al solo 50,1 per cento nel 2019 e di quasi 18 punti percentuali inferiore a quello maschile; tasso di occupazione giovanile, che è pari al 29,2 per cento fra i soggetti compresi fra i 15-24 anni di età e al 14,8 per cento fra i 25 e i 34 anni; incidenza dei *Neet* fra i giovani: pari al 27,9 per cento delle donne e al 19,9 per cento degli uomini; tasso di occupazione al Sud, che è pari al 44,8 per cento contro il 67,9 per cento del Nord» (PNRR, 2021, p. 219).

3. Emblematico è il progetto del PNRR legato al potenziamento del *Servizio Civile Universale*, con l'intento di stabilizzare il numero di operatori, promuovendo l'acquisizione di competenze chiave per l'apprendimento per-

manente (*soft skills*, competenze personali, sociali e di cittadinanza attiva). Gli obiettivi specifici dell'intervento sono molteplici: accrescere il numero di giovani che, vivendo il periodo di Servizio Civile, si impegnano in un percorso di apprendimento non formale, attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze per meglio orientarsi allo sviluppo della vita professionale; promuovere il valore e l'esperienza della cittadinanza attiva come strumento di inclusione e coesione sociale; implementare, attraverso i progetti in cui operano i giovani volontari, interventi di responsabilità sociale più efficaci sui territori, anche intercettando la dimensione della transizione al verde e al digitale; collaborare a servizi a favore delle comunità per contribuire ad azioni di contrasto al cambiamento climatico, adattamento e resilienza, ma anche per attenuare l'impatto sociale ed economico della crisi. Il finanziamento previsto è rivolto a coprire i costi connessi con l'impiego dei giovani, offrendo l'opportunità agli enti di servizio civile di predisporre una programmazione su base triennale, nella consapevolezza che potrà essere sostenuta continuità di azione, e dedicata maggiore cura alla qualità degli interventi (PNRR, 2021, p. 206), sia con riferimento alla formazione delle persone coinvolte, sia in rapporto alle ricadute sui territori e sull'ambiente.

La missione 5, nella ricca articolazione di riforme e investimenti previsti, assegna al progetto del *Servizio Civile Universale* un peculiare valore formativo che, rispondendo agli obiettivi di sostenibilità individuati dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile, attraversa tutti i settori nei quali si svolge l'azione dei giovani volontari: Tra essi spiccano l'assistenza; la protezione civile; il patrimonio ambientale; la riqualificazione urbana; il patrimonio storico, artistico e culturale; l'educazione e la promozione culturale, paesaggistica, ambientale; lo sport, il turismo sostenibile e sociale; l'agricoltura sociale, in zona di montagna e la tutela della biodiversità; la promozione della pace tra i popoli, della non violenza e della difesa non armata; la difesa dei diritti umani; la cooperazione allo sviluppo; la promozione e il sostegno della cultura e delle comunità italiane all'estero.

Tra PNRR e transizione ecologica, "progettare" il cambiamento, formare alla responsabilità sociale, alla luce delle tante sfide davanti a noi ma anche alla luce delle imponenti risorse che l'Unione Europea si è impegnata a erogare, richiede un approccio, uno sguardo sistemico e lungimirante. Lavoro, famiglia e comunità sono le istituzioni che accompagnano le persone nell'arco della vita: la fragilità degli ecosistemi sociali ed economici corrisponde a quella climatica ed anche etica e spirituale. Il Piano sarà davvero *generativo* quanto più riuscirà a potenziare le relazioni, a interpretare interessi e bisogni delle diverse parti della società come inclusione sociale e coesione territoriale, a trasformare la mobilitazione delle giovani generazioni, la vita delle famiglie e il funzionamento delle istituzioni in visioni di futuro.

Riferimenti bibliografici

- Draghi M. (2021). Premessa. In: *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. testo disponibile al sito: <https://www.governo.it> (23/02/2022).
- Piketty T., Warren E. (2016). *La società dei diseguali*. Roma: Castelvecchi.
- Ornaghi L. (2011). Prefazione. In: Malavasi P., a cura di, *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Giuliodori C., Malavasi P., a cura di (2016). *Ecologia integrale. Laudato si' Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- PNRR (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Testo disponibile al sito: <http://www.governo.it> (23/02/2022).
- Malavasi P. (2016). *Scuole e lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lucifora C. (2021). Il sostegno alla famiglia e la novità dell'Assegno unico. *Vita e Pensiero*, 6: 57-63.
- Stramaglia M., a cura di (2021). *Pedagogia didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service

Laura Fedeli*

Abstract

Service-learning and community-based participatory research can both reify successful directions of a scholarship of engagement towards innovation and inclusive practices. Reciprocity, shared responsibilities, effective communication, and open decision-making environments appear to be core concepts in activating a partnership between the university and the community in order to enhance civic responsibility and train engaged citizens, by addressing societal issues and contributing to the public good.

Keywords: scholarship; service-learning; community-based participatory research.

First submission: 21/03/2022, accepted: 05/05/2022

Available online: 14/06/2022

1. Introduction

In 1990 Ernest Boyer published his special report ‘Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate’, a document that is still considered a reference text in approaching the concept of scholarship and the evolution of its dimensions in the higher education system. The report highlights the changes in the vision of what the priorities of faculties should be, starting with the USA’s Colonial Colleges, where the aim of education was not scholarly achievement, but ‘intellectual, moral, and spiritual development’ (Boyer, 1990, p. 4), through to the early 1990s when the Harvard president claimed: ‘At bottom most of the American institutions of higher education are filled with the modern democratic spirit of serviceableness’ (*ivi*, p.5), and where the notion of ‘democratic community’ started in this way to affect the conception and the

* Associate professor in Didactics and Special Pedagogy at the department of Education, Cultural Heritage and Tourism at the University of Macerata (Italy). E-mail: laura.fedeli@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13524

function of the professoriate. Later, with the wave of a deeper influence by the European dimension, a focus on research activity¹ can be traced as a primary interest for the college professor.

In this overview, Boyer deeply addressed the relationship between scholarship and community by emphasising that, besides teaching and research, “the work of the academy must relate to the world beyond the campus” (*ivi*, p.75). The dimensions of this relationship are clearly expressed through a set of principles which inspire students concerning (1) activating the connection of thought to action; (2) tracing interdependence between self-benefit and service; (3) channelling knowledge and purpose to “humane ends” (*ivi*, p.78); and (4) shaping a citizenry that can promote the public good (*ibidem*).

Since before the advent of the twenty-first century, Boyer proclaimed the need to reconsider the idea of scholarship in a way that could promote and satisfy social imperatives; towards this end, his awareness brought four dimensions to the categorisation of scholarship: the “scholarship of discovery”, the “scholarship of integration”, the “scholarship of application”, and the “scholarship of teaching”. Even if each dimension accomplishes a specific function, they are all meant to address the complexity of modern life, and the education/training requirements needed to “help students see beyond themselves and better understand the interdependent nature of our world” (p. 77).

That interdependence is well expressed by the synergy between research activity (the scholarship of discovery), its implications for the community at an interdisciplinary level (the scholarship of integration), student orientation and support (the scholarship of application), and the transformative connotation for both actors of the teaching–learning process (the scholarship of teaching).

In the United States, the twenty-first century response to the open vision underlined by Boyer and the higher education institutions “increasingly turned to community engagement as a natural evolution of their traditional missions of service to recognize ties to their communities along with their commitments to the social contract between society and higher education” (Sandmann et al., 2009a, p. 1).

A direction that shows the dimension of a mutually beneficial partnerships, and that was encouraged by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT), provides a documentation framework that “defines the areas where a campus can find evidence if it has institutionalized engagement” (Sandman et al., 2009b, p. 100), and can help universities gather information

¹ As underlined by Boyer (1990, p.15) ‘the word “research” was first used in England in the 1870s by reformers who wished to make Cambridge and Oxford “not only a place of teaching, but a place of learning” and it was later introduced to American higher education in 1906 by Daniel Coit Gilman.’

about their commitments and activities that can be categorised as having the following purpose:

“The purpose of community engagement is the partnership (of knowledge and resources) between colleges and universities and the public and private sectors to enrich scholarship, research, and creative activity; enhance curriculum, teaching, and learning; prepare educated, engaged citizens; strengthen democratic values and civic responsibility; address critical societal issues; and contribute to the public good.” (CFAT, 2020).

In the European context (Aramburuzabala et al., 2019), the focus on service learning is also testified to by the foundation of the European Observatory of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE)², the European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE)³, and the Spanish University Service-Learning Association – ApS(U)⁴.

2. Scholarship of engagement

Boyer contributed to the first issue of the *Journal of public service & outreach* (1996) with his enlightening article “Scholarship of engagement”, an intellectual scientific output that, thanks to its actuality and pivotal relevance, was republished in 2016 on the occasion of the twentieth anniversary issue of the journal, which by this point had been renamed the *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*.

² EOSLHE (<https://www.eoslhe.eu/>) <https://www.eoslhe.eu/easlhe/>) is the Observatory created in 2019 as a tool, within the ‘Europe Engage’ European network, to disseminate information, practices, and policies connected to service-learning in higher education in Europe. The last annual report on its research activity of data collection and analysis of service-learning experiences also features a specific section about e-Service-Learning (e-SL) practices during the COVID-19 emergency period with reflections on a methodological–didactic perspective (Ribeiro et al., 2021).

³ EASLHE (<https://www.eoslhe.eu/easlhe/>) was founded in 2017 as a network based on the conversion of a partnership working on the previous initiative at EU level, which was the project “Europe Engage” (2014–2017) that was aimed at investigating existing practices and developing best practices related to service-learning. The main goal of EOSLHE is to “create an intersectorial, international and multicultural network of European professionals to promote S-L as an innovative pedagogical approach that has an impact on the development of engaged citizenship in Europe in a collaborative manner”.

⁴ ApS(U) (<https://www.apsuniversitario.org/>) was created in 2017 with the mission of fostering the exchange of experiences and practices of Service-Learning among the Spanish universities, and to promote, at a wider level, educational projects, activities, and research to support the processes of the institutionalisation of Service-Learning.

The journal mission was to offer the opportunity of not only exchanging ideas among scholars and practitioners of outreach, but specifically to activate a collaborative network that could integrate the concept of service (and practicality) with scholarship (Frum, 2016). This intention was well expressed by Boyer with his phrase “to serve the larger purpose”, furtherly explained as follows:

“At one level, the scholarship of engagement means connecting the rich resources of the university to our most pressing social, civic, and ethical problems, to our children, to our schools, to our teachers, and to our cities [...].

But, at a deeper level, I have this growing conviction that what’s also needed is not just more programs, but a larger purpose, a larger sense of mission, a larger clarity of direction in the nation’s life as we move toward century twenty-one. Increasingly, I’m convinced that ultimately, the scholarship of engagement also means creating a special climate in which the academic and civic cultures communicate more continuously and more creatively with each other, helping to enlarge what anthropologist Clifford Geertz describes as the universe of human discourse and enriching the quality of life for all of us.” (Boyer, 1996, p. 27).

Overcoming critical issues, and social and cultural discrepancies (e.g. in the access to information and education) that characterise the “universe of human discourse” cannot find a strategy other than the construction of a community-based discourse, that is, a broader sense of university as a “communicative structure” able to educate the whole person.

In this direction of civic renewal and integral development of the person, as a learner and as a citizen, a number of initiatives trace the transformative path of scholarship. An example is the Engagement Scholarship Consortium (ESC)⁵, whose roots go back to the Inaugural conference “Best Practices in Outreach and Public Service, The Scholarship of Engagement for the 21st Century” hosted by Pennsylvania State University in 1999. The consortium’s mission is to build strong university-community partnerships, and is well expressed by its collaborative connotation. ESC is, in fact, a non-profit educational organisation composed of higher education institutions and both state-public and private institutions, thus creating a synergy that can ensure the achievement of the goals included in ESC’s scholarly agenda, which are a broad and varied list of research directions in terms of nature and effort.

⁵ ESC (<https://engagementscholarship.org/>) is a consortium composed of different member institutions, a mix of state-public and private higher education institutions with the shared goal of building strong university–community partnerships. Its rich scholarly agenda includes challenge-driven international research interests concerning: promoting engaged scholarship as a criterion influencing higher education faculty performance evaluations; assessing impacts of community-campus partnerships; and disseminating and promoting research in the field.

Initiatives – such as the ones promoted by ESC – embrace a host of experiences where scholars and actors in the larger external community focus their effort by merging different dimensions. Among its numerous activities, ESC advocates the education of the public on effective practices for community change. The same insistence on the public dimensions of educational work can be found in the effort to conceptualise the scholarship of engagement, as theorised by Barker (2004) with his taxonomy of five distinct practices: (1) public scholarship, (2) participatory research, (3) community partnerships, (4) public information networks, and (5) civic literacy scholarship.

While each of these distinct practices has a specific focus, they all contribute to the progress of social inclusion at different levels: the problem-based approach in open discussions in respect to issues of wide concern (public scholarship), and in specific space-time interventions to respond to minority or marginalised groups' difficulties (participatory research); the aggregation of intermediary entities (such as agencies, activist groups, and organisations) to plan and make social transformation a reality (community partnerships); the access to, and dissemination of, information (public information networks) in order to support all targets to identify and take advantage of available services; and the teaching and outreach functions activated to improve democratic processes and foster the achievement of civic skills. All these dimensions help reduce the distance between experts (scholars) and the public (practitioners in the community) in order to reach a “practice-relevant understanding of knowledge.” (Lederach and Lopez, 2016, p. 3).

As underlined by Rice (2016), the essay by Boyer was prescient of the urgent need for democracy and a transformative process that attends to social inequalities and empowers inclusion.

3. Partnership in high-impact practices: a boost for innovation and inclusion

As a primary goal, higher education's mandate includes a constant dialogue with a wide range of stakeholders to ensure and promote social innovation and inclusion (*third mission*). This means that new directions and opportunities of action need to be identified to reinforce such relationships (the university and its environmental constituencies) and, among them, measures of co-ordination and accountability (Jongbloed et al., 2008).

In order to assume a service function, and take part in the process of social change in the teaching and research procedures in terms of their design and implementation, objectives (short and long term) need to be set whose performances are connected to the social issues faced by society at large (e.g.

poverty, gender inequalities), but also by the urban/rural local community (e.g. immigration and racism).

The inner university mechanism to find strategies to deal with these imperatives is not just a matter of institutional governance (e.g. having stakeholders in decision-making bodies), and cannot understate the impact of the choices made at the level of autonomy of every scholar or single course of study that involves the management of the teaching-learning process and the directions and methodologies of the research activity.

A boost towards the application of so called “engaged” learning opportunities for students, and the interdisciplinary and non-hierarchical nature of research by scholars and practitioners in the field, may be drivers of innovation. These are at the basis of the commonly known high-impact practices (HIPs).

As reported by Kuh and colleagues (2017) the phrase “high impact practices” was originally used in the introductory section of the National Survey of Student Engagement (NSSE) annual report (2006). It was repeated soon after by the Association of American Colleges and Universities, and was subsequently widely encouraged in the following years to refer to the promotion of student engagement in “educational practices associated with high levels of learning and development” (p. 2).

HIPs can include pedagogies of service-learning, but also investigatory approaches like community-based participatory research. The next section will address the core concepts of service learning and research from the perspective of the following open questions: what expectations may students develop regarding their current and future responsibilities to society? How can a mutually beneficial exchange between universities and the environment take place? How can a reliable relation of interconnection and interdependence be built among communities, scholars, practitioners, and stakeholders?

Service-learning

Service-learning can be defined as a challenge for both students and teachers. It is the space–time of the teaching-learning process where real-life dilemmas are not just presented or described to nurture student knowledge, but where real life calls for action. This means the opportunity to reach a full understanding of what social responsibility and civic competencies are. Since the construct was formalised (Sigmon, 1979) there have been several attempts to develop research in all involved dimensions, in order to form a pedagogical and didactical perspective with studies on instructional design and efforts in research to gather evidence-based data on its effectiveness. Service-learning is a training experience with a systemic connotation:

“Service-learning is a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.” (Bringle et al., 2006, p. 12).

Instructional activities, which fall under the umbrella term “service-learning”, can vary according to their formal organisation in the course of study (undergraduate or graduate) either as workshop or curricular courses, or co-curricular activities. Such learning experiences can engage students by requiring a more direct hands-on contact with the field, but they can also have an indirect format by focussing on advocacy (e.g. by providing assistance at a distance).

The common aim of such experiences is to reflect on the process of acquiring a transformative attitude for personal and social growth; critical thinking, decision making, and cooperative skills need to be framed in authentic tasks (in response to genuine community needs) whose outcomes should be put at the service of the community.

Exposing students to tricky and often complex social realities implies the need to live a potentially emotional experience that may lead, if managed with the proper maturity and responsibility, to the development of enhanced empathy (Felten and Clayton, 2011; Hawkins and Kaplan, 2016). Being engaged in communities where, for example, a sub-culture is characterised by elements of social exclusion, requires a deep analysis of the context, participant observation, and the activation of socially transformative actions, run in strict partnership with the community itself. Participant observation is where students reappropriate their “purpose” as students, and play the transitional role of practitioners in the field; this is where they need to show their decentering abilities and a professional posture. Decentering lets students engage in alternative perspectives, that is, the understanding of how others perceive the world, recognising that they may have life expectations, motivations, and approaches different from one’s own. This is a high-level skill, when it can be extended to academic performances of analysis and decision making by taking into account many aspects of a situation, problem, or a target community involved.

Effectiveness of service-learning practices with university students is well reported in the rich literature of the field (Celio et al., 2011; Goff et al., 2020; Hawkins and Kaplan, 2016), which shows a comprehensive set of analyses (including meta-analysis and qualitative studies) in terms of students’ civic engagement, social skills development and team-building capacity, the

improvement of their attitudes towards inclusion and transformative strategies, as well as a generally qualitative impact on academic achievement.

Practices of active engagement with the partnership between the university context and the environment can enhance the impact on all involved actors when a reflective dimension is fostered. The application of such practices activate dynamic processes, and become increasingly relevant to the set of tools of self-reflection and collective brainstorming during the activity, and not just at its conclusion. The reflective component, moreover, may be seen from the perspective that the roles “can play in developing attitudes of inclusiveness” (Lavery et al., 2018, p.xviii). One can reflect, for example, about one’s own attitudinal change towards people or groups beyond one’s usual social reach (e.g. people with disabilities, the elderly, immigrants, refugees, etc.). This can deepen awareness about ethical and social issues and the enhancement of the purpose for transformative actions. The change at personal and professional level is, in fact, a premise for the potential changes at the level of social facets.

The innovative aspect related to the design and management of instructional approaches based on active pedagogies, like service-learning, is strictly connected to the need to develop faculty development programmes (Bringle and Hatcher, 2009) to ensure its successful integration in curricular or co-curricular courses and initiatives.

Community-based participatory research

For scholars, partnership with the community actors and their diverse culture and environments implies a number of challenges in terms of research design and management. The first challenge is “avoiding ‘colonial’ relationships with research participants” (Fawcett, 1991, p. 623), and this issue is strictly connected with the quality of communication flow between the parties.

Van de Ven (Kenworthy-U’Ren et al., 2005) explains the crucial node for community-based participatory research and the need for a broader and deeper communication between scholars and practitioners, by stating Boyer’s point that “many of us in higher education have become increasingly insular in the ways we define and study our problems, based on limited interactions with people other than ourselves.” (*ivi*, p. 356).

Community-based participatory research overcomes the risk of being closed to outside influence by involving the community (e.g. civic agencies, non-profits, etc.) in the research process. This ensures replying to research questions that can satisfy the community needs, widening the field of potential data sources, and increasing the impact of results (Barker, 2004, p. 126).

Employing methodologies that aim at knowledge co-production means treating communities as full partners rather than as a mere target of knowledge

transfer, but this shift can evoke resistance from researcher who are used, in their own academic context, to be in control of the whole process, from research questions to dissemination of the results. But, if the goal of research is to serve the community, we cannot avoid considering that “when participants have limited control over research goals and procedures, they receive fewer benefits from the studies than do researchers or the discipline in general.” (Fawcett, 1991, p. 624).

This new perspective, that overturns a model of researcher-dominated relationships, can encounter issues at both the scientific, organisational, and methodological level (e.g. cultural differences in approaching the problems) before reaching a mutually satisfying collaboration (Cox, 2000; Fogel and Cook, 2006).

Dissemination of the research outcomes is an ethical responsibility, so community-based research gives the opportunity to provide different formats for the communication of both collected data and results of analysis. These formats should go beyond scientific publication, which are generally dedicated to highly-qualified audiences who access research through academic journals, conferences, and scientific initiatives that are normally attended by a constituency of subject-matter scholars.

Systems of direct communication (e.g. in public speaking sessions at the local level) or broad-based dissemination (e.g. via media) need to take into account the literacies and cultural differences of the addressees. Inappropriate communication can affect understanding and, consequently, generate barriers that prevent a process of sustaining social change (McDavitt et al., 2016). However, communication flow should not be seen as exclusively travelling from researchers to community: relevant actors (participants, stakeholders, policy makers, etc.) should be given the chance to provide their feedback on results and their potential value, and provide their perspective on the way those results can play a role for meaningful change:

“The values guiding how to communicate the results of research and action efforts and judge their impact reflect ideas for combining science and advocacy [...], the ethics of social intervention [...], and evolving models of prevention [...] and empowerment [...]. Work consistent with these values will enhance understanding of the phenomena by members of the community, the discipline, and decision makers. It can also increase the impact of the endeavor by extending local capacities for improvement and fitting small wins into a larger strategy of planned change” (Fawcett, 1991, p.631).

In what way can community-based participatory research have a cutting-edge impact? The participatory research design needs to anchor evaluative benchmarks in a theoretical framework of community change.

It can employ diverse approaches, methodologies, and methods (Cargo and Mercer, 2008) to translating knowledge into action in the effort to change the causes and circumstances (cultural barriers and stereotypes, infrastructures, literacy, etc.) that create inequalities in society. The innovative implication of this kind of research design lies in the shift from the researcher-dominant paradigm to a community-directed process that ensures that the partnership develops around community strengths and weaknesses – the ones, for example, of marginalised and underserved populations. This is what can be called a democratic ideal that “emphasizes the unique strengths, complementary expertise, and shared responsibilities of academic and nonacademic partners who are engaged in a joint process to which each contributes equally” (Cargo and Mercer, 2008, p. 332).

Finally, some core principles highlighted by the literature in the field of community-based participatory research (Cox, 2000; Fogel and Cook, 2006; Lederach and Lopez, 2016; Wallerstein and Duran, 2003) can be summarised in the following concepts: reciprocity (no parties excluded from the research process), shared, but suitable responsibilities (in respect of specific knowledge and expertise, skills, and resources), open decision-making environments, and flexible protocols.

4. Conclusions

Boyer’s (1996) request is for that of community engagement, where scholarship, under a new epistemological approach (Rice, 2016), calls for a different relationship with the external world, and this is a connection which is reified in the concept of a community-based discourse. The basis of the partnership exists in the permeability of the university in embracing a communication process based on reciprocity and the collaboration with the territory in knowledge production, research generation, and experimentation.

One of the university mandates as a third mission is to achieve sustainable development through innovative didactical strategies and research activity, as well as through community outreach and inclusion. From this perspective, students can acquire knowledge, skills, and purposeful approaches to becoming contributory global citizens (Goff et al., 2020) thanks to service-learning opportunities embedded at different levels (curricular and/or co-curricular) within their degree courses. However, such opportunities can become a worthwhile learning experience when integrated into an iterative process at a systemic level; that is, when all interested actors (teachers, students, practitioners, stakeholders, and other community participants) contribute to the

reflection, and foster new reflective practices with their different roles and culture.

As “How a university (or indeed its many constituent parts) proceeds to identify, prioritise and engage with its communities reflects the evolution of the university” (Jongbloed et al., 2008, p.304), faculty development programmes should be designed in order to reach the culture of a constructive integration of the larger community into the concept of scholarship.

Faculty development is a key element to enable teaching and research initiatives to open up spaces of trust between university and the community to activate multiple participatory and inclusive practices for social change.

Finally, an increasing field of research is related to institutional reward policies (Saltmarsh et al., 2009, p.34), and specifically “policies that reward community engagement across faculty roles so that research activity will be integrated with teaching and service as seamlessly connected scholarly activity”. Creating an academic culture in which community-engaged scholarship is recognised and rewarded is a complex challenge, implying quality criteria, and among them, ones that address knowledge production, communication, and legitimation.

References

- Aramburuzabala, P., McIlrath H., and Opazo H. (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education*. London, UK: Routledge.
- Barker D. W. (2004). The Scholarship of Engagement: A Taxonomy of Five Emerging Practices. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 9(2): 123-137.
- Boyer E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (Vol. 1997). New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1): 11-20.
- Bringle R., Hatcher J., and McIntosh R. (2006). Analyzing Morton’s Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13: 5-15.
- Bringle R., Hatcher J. (2009). Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement. *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, 147: 37-46. DOI: 10.1002/hec.356.
- Cargo M., Mercer S.L. (2008). The Value and Challenges of Participatory Research: Strengthening Its Practice. *Annu. Rev. Public Health*, 29: 325-350.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (CFAT) (2020). The Elective Community Engagement Classification: First-Time Classification Documentation Framework. Text available at the website: <https://carnegieelectiveclassifications.org/wp-content/uploads/2022/02/2020-Carnegie-Community-Engagement-First-Time-Classification-Framework.pdf>.

- Celio C.I., Durlak J., and Dymnicki A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2): 164-181.
- Checkoway B. (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education*, 72(2): 125-147. DOI: 10.2307/2649319.
- Cox D.N. (2000). Developing a framework for understanding university-community partnerships. *City scape: A Journal of Policy Development and Research*, 5(1): 9-26.
- Fawcett S.B. (1991). Some values guiding community research and action. *Journal of applied behavior analysis*, 24: 621-636.
- Felten P., Clayton P.H. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128: 75-84. DOI: 10.1002/tl.470.
- Fogel S.T., Cook J.R. (2006). Considerations on the scholarship of engagement as an area of specialization for faculty. *Journal of Social Work Education*, 42(3): 595-606.
- Frum J. (2016). Letter from Jennifer Frum, University of Georgia Vice President for Public Service and Outreach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1): 1.
- Goff J., Hill E., Eckhoff A., and Dice T. (2020). Examining the High-impact Practice of Service-learning: Written Reflections of Undergraduate Recreation Majors. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, DOI: 10.1080/1937156X.2020.1720444.
- Hawkins L. B., Kaplan L. G. (2016). Helping the Me Generation Decenter: Service Learning with Refugees. *Journal of the National Collegiate Honors Council-Online Archive*, 531: 157-175.
- Jongbloed B., Enders J., and Salerno C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56: 303-324. DOI: 10.1007/s10734-008-9128-2.
- Kenworthy-U'Ren A., Zlotkowski E. and Van de Ven A.H. (2005). Toward a Scholarship of Engagement: A Dialogue between Andy Van de Ven and Edward Zlotkowski. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3): 355-362.
- Kuh G., O'Donnell K., and Schneider C. G. (2017) HIPs at Ten. *Change. The Magazine of Higher Learning*, 49(5): 8-16. DOI: 10.1080/00091383.2017.1366805.
- Lavery S., Chambers D., and Cain G. (2018) (ed). *Service-learning: enhancing inclusive education*. Bingley: Emerald Publishing.
- Lederach J.P., Lopez G.A. (2016). The Dynamic Interdependencies of Practice and Scholarship. *International Journal of Conflict Engagement and Resolution*, 4(1): 3-12.
- McDavitt B., Bogart L.M., Mutchler M.G., Wagner G.J., Green H.D. Jr, Lawrence S.J., et al. (2016). Dissemination as Dialogue: Building Trust and Sharing Research Findings Through Community Engagement. *Preventing Chronic Disease*, 13:E38: 1-7. DOI: 10.5888/pcd13.150473.
- National Survey of Student Engagement (NSSE) (2006). Engaged Learning: Fostering Success for All Students -Annual Report 2006. Indiana University Center for Postsecondary Research. Text available at the website: <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/23482>. DOI: 10.5967/7y1k-s869.

- Ribeiro A., Aramburuzabala P., and Paz-Lourido B. (2021). 2021 Annual Report of European Association of Service-Learning in Higher Education. Text available at the website: www.eoslhe.eu/easlhe (27-2-2022).
- Rice R.E. (2016). Ernest Boyer's "Scholarship of Engagement" in Retrospect. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1): 29-33.
- Saltmarsh J., Giles D.E., Ward E., and Buglione S.M. (2009). Rewarding Community-Engaged Scholarship. *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, 147: 25-35. DOI: 10.1002/he.355.
- Sandmann L.R., Thornton C.H., and Jaeger A.J. (2009a). Editors' notes. *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, 147: 1-4. DOI: 10.1002/he.352.
- Sandmann L.R., Thornton C.H., and Jaeger A.J. (2009b). The First Wave of Community-Engaged Institutions. *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, 147: 99-104. DOI: 10.1002/he.362.
- Sigmon R (1979). Service-Learning: Three Principles. *Synergist*, 8(10): 9-11.
- Wallerstein N, Duran B. (2003). The conceptual, historical, and practice roots of community based participatory research and related participatory traditions. In: Minkler M., Wallerstein N., editors, *Community-Based Participatory Research for Health*. San Francisco: Jossey-Bass.

La memoria come dispositivo pedagogico-didattico inclusivo Memory as inclusive pedagogical-didactic device

Francesco Paolo Romeo*

Riassunto

La nostra società, accelerata e iper-connessa, metaforicamente “liquefatta” nei legami affettivi, ancora smemorata specialmente quando ha dovuto ricostruire la memoria collettiva dello sterminio delle persone fragili e con disabilità perpetrato dal regime nazista, già in condizioni ordinarie fatica a tesaurizzare i ricordi delle esperienze ad ‘alta intensità affettiva’ che possono costellare la vita: la laurea, un matrimonio, la nascita di un figlio, il raggiungimento di una meta professionale.

Quando poi, fuori dall’ordinario, ci troviamo dinanzi alle difficoltà, la tendenza culturale degli occidentali sembra essere quella di conservare in magazzini simbolici della memoria le “scatole” con i ricordi negativi, rischiando tuttavia di ripetere in futuro gli errori compiuti nel passato.

Recuperando nell’attuale dibattito sull’inclusione le antesignane riflessioni di Karl T. Jaspers, riflettendo criticamente su alcune esperienze emblematiche di fronteggiamento degli orrori del Novecento e mutuando dalla biologia quel processo di *autotomia* che vede alcuni animali recidersi parti del corpo nel tentativo di salvarsi dai predatori, l’autore spiega perché l’operazione mentale di “tagliare” (*tomo*) autonomamente (*auto*) il passato difficile risulti infruttuoso nel realizzare il ‘progetto di vita’ dello studente con BES.

Propone, infine, dei criteri metodologici per tenere assieme le competenze mnemonico-riflessive e narrative indispensabili per rileggere il passato, comprendere il presente ed esplorare una prospettiva esistenziale libera dalle coazioni a ripetere che impedirebbero il cambiamento.

Parole chiave: *Bisogni educativi speciali* (BES), Competenze mnemonico-riflessive, narrative e di resilienza, Progetto di vita.

Abstract

Our society, accelerated and hyper-connected, metaphorically “liquefied” in emotional ties, when it had to reconstruct the collective memory of the extermination of frail and disabled people perpetrated by the Nazi regime manifest themselves, already in ordinary conditions it struggles to hoard the memories of experiences with ‘high emotional intensity’ that can punctuate life: a degree, a marriage, the birth of a child, the achievement of a professional goal.

* Prof. a c. di Bisogni educativi speciali e tecnologie per l’inclusione presso l’Università Telematica “e-Campus” di Novedrate (Co) e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto. E-mail: francescopaolo.romeo@uniecampus.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13511

And when, out of the ordinary, we find ourselves faced with difficulties, the cultural tendency of Westerners seems to be to keep the “boxes” with negative memories in symbolic memories stores, while risking repeating mistakes in the past in the future.

Recovering in the current debate on inclusion the precursor reflections of Karl T. Jaspers, reflecting critically on some emblematic experiences of dealing with the horrors of the twentieth century and borrowing from biology that process of autotomy that sees some animals cutting parts of the body in an attempt to save themselves from predators, the author explains the mental operation of “cutting” autonomously because the difficult past is fruitless in realizing the student’s ‘life plan’ with BES.

Finally, it proposes methodological criteria to hold together the mnemonic-reflexive and narrative skills indispensable for re-reading the past, understanding the present and exploring an existential perspective free from the compulsion to repeat that would prevent change.

Keywords: *Special educational needs* (SEN), Mnemonic-reflective, narrative and resilience skills, Life project.

Articolo sottomesso: 16/03/2022, accettato: 05/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Messa a fuoco, cecità e recupero dello “sguardo” sulla dimensione esistenziale delle persone fragili e con disabilità

L’attenzione verso la *dimensione esistenziale* è considerata una parte fondamentale della salute umana e, di conseguenza, viene ritenuta indispensabile nel momento in cui occorre soddisfare i bisogni delle persone e sostenerli nelle scelte e nei momenti critici della vita (Cairo, 2017).

Nel corso del Novecento, possiamo dire di aver assistito dapprima a una singolare “focalizzazione” sulla dimensione esistenziale della persona fragile, poi a una sorta di “cecità” quando in virtù dei concetti eugenetici la Germania nazista ha regolamentato il diritto di vita dei disabili e di chi soffriva di malattie ereditarie e, infine, al recupero di uno “sguardo” educativo e didattico più inclusivo nei confronti di chi vive particolari disabilità, *difficoltà specifiche dell’apprendimento* (DSA) e svantaggi di varia natura (Gaspari, 2016); tutte categorie che da circa un decennio trovano riparo normativo sotto il costruito “ombrello” di BES.

Infatti, le questioni che riguardano i *bisogni educativi speciali* e, più in generale, la salute dell'uomo, sono oggi osservate da un punto di vista capace di mettere in rilievo la diversità entro un modello *bio-psico-sociale* più coinvolgente la persona e la rete interpersonale di cui è parte.

Si avverte quindi l'esigenza di consolidare nell'attualità del dibattito sull'inclusione, quell'itinerario filosofico-metodologico percorso sin dai primi anni del Novecento da Jaspers (1995), che aveva compreso come siano proprio le *situazioni-limite* (*Grenzsituation*) vissute dall'uomo a porlo certamente dinanzi al fallimento, ma al contempo alla possibilità di trasformarsi interiormente per progettare il suo cambiamento.

Le situazioni-limite come la morte, il dolore o la malattia sono soprattutto l'occasione per conoscere profondamente se stessi rendendosi "permeabili" emotivamente parlando, dunque per fare i conti con quella vulnerabilità che fa da sfondo alla condizione umana e provare a rinascere partendo da una nuova *coscienza dell'essere* (Jaspers, 1950).

Le preziose osservazioni dello psichiatra e filosofo sulla condizione clinica dei suoi pazienti, incentrate sulla loro dignità e sulla sintonizzazione del medico con la sofferenza, devono essere *ri-attualizzate* in una società complessa nella quale si riscontra ormai l'urgenza di prendere in cura le persone e non solo le loro malattie.

In altre parole, è attualmente impossibile scindere le azioni di *care* da quelle di *cure* (Mura e Zurru, 2018).

Tuttavia, questo impegno a *ritornare alla persona*, l'investimento sull'alleanza educativa e ancora l'assunzione del principio greco di *epochè* a fondamento del metodo fenomenologico in medicina e nelle altre professioni di cura (Jaspers, 1991), saranno guadagni scientifici spesso saccheggianti nel corso del Novecento, a causa di percezioni della persona con disabilità e di rappresentazioni della fragilità nella sua complessità stigmatizzanti o ridotte a termini classificatori di esclusiva matrice clinica.

Purtroppo anche oggi nella scuola può capitare di identificare, quindi ridurre, lo studente disabile o in difficoltà con il suo *deficit*, etichettandolo e svalorizzando così anche risorse personali utili all'adattamento ai contesti di apprendimento e di vita.

Spesso, infatti, gli insegnanti confondono l'osservazione pedagogica o psicopedagogica con l'osservazione clinica e sembrano andare a «caccia di sintomi e disturbi» (Goussot, 2014, p. 162) piuttosto che rilevare le risorse di ognuno.

Alcuni autori evidenziano come proprio gli insegnanti adottino di frequente uno "sguardo" *bio-medico* sullo studente con BES, a volte colmo di rassegnazione e di commiserazione, che si concentra sui sintomi nel tentativo di inquadrali in uno specifico corteo sindromico e non già sulla piena mani-

festazione del potenziale umano (Goussot, 2015; Piazza, 2002; Pinnelli, 2015; Simone, 2019).

Oppure accade che le paure e le preoccupazioni dei futuri insegnanti di sostegno riguardo l'incontro con le disabilità complesse a scuola (Fiorucci & Pinnelli, 2020) o il timore di essere impreparati se si parla in generale di vulnerabilità (Fiorucci, 2016; Oswal & Swart, 2011), rendano più difficili da realizzare i processi inclusivi e a partire da questi anche i processi di *ri-progettazione* delle loro esistenze.

Sarebbe invece auspicabile abbandonare questo “sguardo” miope sui BES e, come osserva Canevaro (1999), ricordare che l'*handicap* si riferisce allo svantaggio che si crea nell'interazione della persona con il suo *deficit* e l'ambiente in cui vive, e quindi considerarlo come una variabile dipendente dai contesti che possono o meno promuoverne l'inclusione.

Di conseguenza, una persona *funziona bene* se è messa nelle condizioni di partecipare attivamente alla vita della società, rimuovendo gli ostacoli familiari, psicologici, ambientali e culturali che può incontrare durante la crescita.

Viceversa, i *mal funzionamenti* della persona, mettiamo il caso di uno studente che manifesta delle difficoltà specifiche dell'apprendimento con una ripercussione negativa sulla stima di Sé, che abbiamo detto dipendono anche dai contesti di apprendimento e sociali e non solo da fattori personali o squisitamente biologici, la espongono al forte rischio della mancanza di significato in termini esistenziali (Croce & Pati, 2011).

In più il modello ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*) (OMS, 2002), l'elaborazione più avanzata di un riferimento teorico multidimensionale e multifattoriale sviluppato per intervenire nella gestione di casi riguardanti persone con disabilità in ambito *bio-medico* e *socio-sanitario*, ci mette in guardia sulla certezza che tutti gli uomini, in età differenti della vita e per periodi anch'essi differenti, incontreranno la disabilità intesa come la perdita di quel *funzionamento* precedentemente sperimentato rispetto ai fattori che agiscono attorno a quel processo di accesso all'universo culturale e sociale che chiamiamo contesto (Leonardi, 2010; Paparella, 2020).

Da queste riflessioni deriva uno “sguardo” nuovo della Pedagogia e della didattica speciale e inclusiva da adottare con «intenzionalità educativa» (Grange, 2021, p. 50) e nella prospettiva fenomenologico-ermeneutica auspicata da Jaspers, che si contrappone a quella meramente nosografico-descrittiva di altri suoi colleghi al tempo intenti a individuare le predisposizioni determinanti l'insorgere delle malattie mentali.

E l'adozione dello “sguardo” educativo e didattico sulla dimensione esistenziale dell'uomo, in generale, e dello studente con BES, in particolare,

sembra non essere più rinviabile alla luce di un mondo sempre più tecnico che indebolisce le competenze emotivo-affettive, narrative e di resilienza anche a causa di un' *emergenza socio-educativa* che non ha pari nella storia moderno-contemporanea dei rapporti di cura (Annaloro, 2015; Bauman, 2002), a cui si è ultimamente aggiunta quella *sanitaria* e nei giorni in cui scriviamo quella *bellica*.

2. Oblii e memorie del Novecento tra *in-consapevolezza* e *consapevolezza*

Nel legittimare uno “sguardo” epistemico in prospettiva inclusiva che sappia pienamente riscoprire e valorizzare le memorie autobiografiche in un avvio di millennio certamente complicato, può essere utile esaminare un periodo storico in cui l'attenzione nei confronti della fragilità è stata completamente “cancellata”, ovvero l'ascesa del nazionalsocialismo in Germania di cui lo sterminio nazista fu la tragica conseguenza.

Come altrove già dimostrato (Romeo, 2014, p. 96), per poter infatti considerare la memoria *categoria pedagogica*, questa deve necessariamente riguardare il progetto futuro della persona, cioè metterla nelle condizioni di utilizzare il proprio racconto di vita come un “GPS” dell'esistenza; un metaforico sistema di posizionamento e riconoscimento dell'identità nei contesti di vita che imposta la località da raggiungere sulla scorta del tragitto compiuto e del punto da cui il viaggio è cominciato.

Per i nostri discorsi, il Novecento è stato definito «età dell'oblio» (Judt, 2011a; 2011b) a causa delle grandi rimozioni della memoria storica.

A volte sono state *rimozioni consapevoli* operate entro calcolate logiche di revisionismo, si pensi al tentativo di purificare la memoria del fascismo nel nostro paese ricordandolo per il suo volto umano e buonista (Pivato, 2007), altre volte abbiamo assistito a delle *rimozioni inconsapevoli*.

Iniziando ad approfondire quest'ultima tipologia di “vuoti di memoria” di cui spesso non si ha consapevolezza, il regista tedesco Reitz, attraverso il film *Heimat* (2009), riflette sulla difficoltà di raccontarsi e di far in qualche modo sedimentare le esperienze spaesanti nella memoria autobiografica di ognuno.

Nelle oltre quindici ore di film, Reitz passa in rassegna la vita di una famiglia tedesca di artigiani e di contadini che vive la fine della Grande Guerra, l'ascesa e il declino del nazismo in Germania.

Per i nostri fini è significativo il primo episodio del film che vede protagonista Paul Simon; partito soldato e ritornato al villaggio dopo gli orrori della guerra di trincea.

Il reduce torna cambiato, ma nessuno nel villaggio gli chiede tuttavia cosa fosse realmente accaduto, fino a quando un bel giorno esce di casa con una scusa per farvi ritorno solo dopo vent'anni.

Jedlowski (2009), analizzando il film, osserva come la comprensibile *in-capacità* narrativa del giovane reduce avesse di fatto impattato con un'*in-disponibilità* all'ascolto dei suoi familiari e della comunità di appartenenza.

L'*im*-possibilità di raccontare ha fatto così rapidamente scivolare l'esperienza spaesante nell'oblio e non ha dato al reduce la possibilità di iniziare quel percorso di analisi esistenziale e di ricerca di senso giustamente definito *sfida del significato* (Frankl, 2005).

Soltanto una *comunità narrativa*, continuerà il sociologo, entro la quale è possibile condividere un *racconto-in-cerca-di-senso*, può agevolare l'elaborazione del trauma vissuto e favorire una certa stabilità esistenziale.

Come a dire che non è tanto l'evento in sé a risultare traumatico, ma il tempo perduto a non accogliere e ascoltare in prima battuta le emozioni dirompenti e spesso discordanti nelle tonalità e, in un secondo momento, il pensiero del superstite in merito all'esperienza estrema (Romeo, 2020a).

Analogo destino è toccato a Primo Levi, il chimico piemontese deportato ad Auschwitz assieme ad altri ebrei.

Meno di un anno di permanenza al campo come addetto di un impianto per la produzione di gomma sintetica, dal febbraio del 1944 al 27 gennaio 1945 circa, cambiò irrimediabilmente la sua esistenza.

Tornato libero a Torino, il ventiquattrenne Levi fu in effetti spinto da un'assoluta e per certi versi patologica capacità narrativa (Grassano, 1981; Levi, 1991), cosicché nel 1947 scrive il libro *Se questo è un uomo* che passa però inosservato con la prima stampa.

Solo dopo più di dieci anni la casa editrice Einaudi ristamperà la sua personale testimonianza (Levi, 1958).

Nel frattempo il sopravvissuto abbandona la scrittura, si sposa e inizia a lavorare, per riprenderla con maggiore motivazione in seguito ai successi della ristampa e scrivendo così di continuo fino al 1986.

Questo lungo decennio rappresenta un'altra emblematica e inconsapevole rimozione del '900; una temporalità storico-esistenziale di cui Levi non ha goduto nei termini di luogo e mezzo per rivelarsi e realizzarsi autenticamente (Japser, 1931, trad. it. 1982), non tanto per sua volontà, ma ancora una volta per *in-capacità* dei contesti di vita di ascoltarlo e di tenere assieme la frammentarietà delle singole esperienze.

Nemmeno lo spazio della testimonianza aperto negli anni Cinquanta del secolo scorso, con le innumerevoli domande formulate dagli studenti sgomenti incontrati con lo stesso piglio narrativo di sempre, bastò a richiudere quelle ferite e a scrivere così un lieto fine alla sua storia di testimone.

Quei *bisogni di memoria e di parola* mai completamente soddisfatti, lo portarono forse a togliersi la vita nel 1987, senza lasciare paradossalmente nemmeno un bigliettino.

Un'interpretazione che, al netto di una ragionevole eziologia genetica dei disturbi dell'umore e nella prospettiva individuata da Smorti (1997) di uno sviluppo della persona come costruzione quotidiana di una storia, considera il suicidio come la fine di un racconto di vita entro i contesti privati e pubblici.

Pertanto, i comportamenti suicidari - in netto aumento fra i giovani a partire dalla terza ondata Covid-19 e sue aggressive varianti (Longo, 2021; Romeo, 2021b) - rappresenterebbero l'estremo tentativo di essere ascoltati e sostenuti nella "scrittura" della propria biografia e quindi nella realizzazione del progetto di vita soprattutto nelle avversità.

Ragion per cui la scuola nella pandemia e nel post-pandemia, se non vuole favorire senza volerlo esperienze di 'vuoto' esistenziale come quelle denunciate nei primi sei mesi del 2021 dalle Neuropsichiatrie infantili e dell'adolescenza italiane (Testi, 2021), deve sapersi emancipare dalla logica aziendalistica della *performance*, degli acronimi e del 'voto' ad ogni costo e sposare invece quella del 'volto' e perciò della consapevolezza affettiva anche se a distanza.

Difatti, ai bambini stanno più di tutto mancando quei segnali rassicuranti provenienti dai volti delle madri e delle educatrici che spingono a esplorare il mondo con fiducia a causa della distanza sociale e delle mascherine indossate da oltre due anni, e agli studenti la *disponibilità emotiva* dei loro insegnanti attraverso la quale è possibile imparare a gestire le emozioni e di conseguenza ad avere una "certa presa" sugli eventi specie se imprevisti (Mengoni *et al.* 2021; Romeo, 2021c).

Approfondendo adesso la tipologia di rimozioni consapevoli del ventesimo secolo, è impossibile non fare cenno a quella che ha interessato le storie di vita di centinaia di migliaia di persone fragili e con disabilità durante il regime totalitario nazista (Collacchioni, 2017).

L'Olocausto è difatti iniziato proprio con l'annientamento della diversità e l'applicazione del regolamento eugenetico in vigore in Germania subito dopo l'ascesa al potere di Hitler.

La legge del luglio 1933 obbligò innanzitutto la sterilizzazione per chiunque fosse affetto da malattie ereditarie (Mantovani, 2004).

Dall'ottobre del 1939, una volta resa ufficiale l'operazione AKTION T4, i nazisti censirono e uccisero ogni neonato portatore di *handicap*, con malformazioni o semplici ritardi nello studio dal momento che non garantivano la purezza della razza ariana (De Cristofaro & Saletti, 2012).

L'operazione fu subito dopo estesa agli adulti con disabilità e con tare ereditarie tedeschi uccisi barbaramente con il gas, ma i nazisti non si fermaro-

no e perfezionarono il metodo nei campi di concentramento dove vennero sistematicamente repressi fino al 1945 anche i perseguitati politici, gli asociali, i *rom*, gli ebrei, gli omosessuali e gli altri internati (Collacchioni, 2016, p. 46).

Specialmente in questo periodo, ma già a partire dagli anni Venti, possiamo dire che la *memoria collettiva della disabilità*, cioè l'insieme dei ricordi delle storie di vita delle persone fragili oggettivamente ricostruito (Halbwachs, 2001), fu raccontata in maniera distorta sottolineando i pregiudizi e gli stereotipi legati alla loro condizione fisica e mentale.

La propaganda manipolò di conseguenza la realtà proiettando film interpretati da personaggi famosi in cui la persona con disabilità veniva rappresentata come un "peso" per la società, proprio con lo scopo di convincere la popolazione che la loro condizione di sofferenza non poteva che trovare sollievo nella morte.

Dai film si passò presto ai volantini pubblicitari, alla radio e ai giornali e così tra l'inizio del 1940 e l'agosto del 1941, secondo le stime dei magistrati impegnati nelle indagini giudiziarie del dopoguerra, circa 80.000 pazienti disabili mentali trovarono una 'morte pietosa' con l'impiego del monossido di carbonio (Tregenza, 2006).

La memoria collettiva della disabilità, quand'è invece autentica e riesce a evidenziare le sue virtù piuttosto che i vizi abbiamo detto, può allora diventare patrimonio delle memorie individuali, dato che ognuno ha accesso a una verità che rende possibile la piena conoscenza del diverso e la valorizzazione dell'alterità al di là del giudizio e delle false credenze.

Per vincere tuttavia questa sfida educativa e culturale ancora attuale, dobbiamo con contezza misurarci con quegli ordinari e difensivi meccanismi di rimozione che caratterizzano la vita delle persone quando affrontano esperienze spaesanti come appunto la propria disabilità.

3. "Autotomia" dei ricordi spiacevoli e valorizzazione delle esperienze di vita

Il tentativo di rimuovere dalla memoria autobiografica quei ricordi spiacevoli emotivamente carichi che creano "cicatrici" (James, 1890) che il tempo non rimargina, per certi versi somiglia a ciò che i granchi sperimentano quando decidono di amputarsi una chela durante l'attacco di un predatore.

Il granchio, monco di una parte importante del suo corpo che renderà ovviamente più difficile il confronto con i simili, avrà in ogni caso un'altra possibilità di vivere.

Questo meccanismo naturale di difesa definito *autotomia*, che rende alcuni animali capaci di auto-mutilarsi nelle emergenze con la certezza della

rigenerazione della parte perduta, mette in guardia chi vuole fare inclusione a scuola attraverso la memoria, dal momento che per gli uomini è impossibile realizzare un “taglio netto” con il passato difficile.

Anzi, il rischio è addirittura che il tentativo di rimuovere il ricordo negativo possa rendere più terrificante l’esperienza spaesante vissuta, visto che la mancata elaborazione può negli anni generare una serie di distorsioni mnestiche, falsi ricordi e arricchimenti fantastici che oscureranno altri aspetti rilevanti dell’esistenza (Wagenaar, 1986; Wagenaar & Groeneweg, 1990).

Mio nonno per esempio, un tipo taciturno che era stato soldato nel Regio Esercito di stanza in Albania e in seguito all’armistizio del 1943 sbandato assieme agli altri commilitoni visto che dovevano improvvisamente difendersi dagli ex alleati tedeschi e dai partigiani del luogo, solo in fin di vita raccontò in un pianto inconsolabile quel giorno terribile di settembre passato a proteggersi sotto i corpi dei compagni fucilati (Romeo, 2017).

I compagni gli fecero in altre parole da scudo sino a notte fonda, anche quando i tedeschi ritornarono a trafiggere chi era sopravvissuto, e per il resto della sua vita ne ha sentito come le voci e i lamenti probabilmente turbato da un profondo senso di colpa per aver agito a quel modo.

Al tempo però furono proprio gli psichiatri e gli psicologi sul campo, suggerendo ai soldati di non pensare troppo a quegli orrori poiché passata la stanchezza tutto sarebbe ritornato alla normalità (Salmon, 1917), ad arrestare il processo di *significazione del trauma* (Crocq, 2012).

Sarebbe stato invece fondamentale spiegare che il fronteggiamento di una situazione traumatica come la guerra è un’esperienza prima di tutto fisica, che vede cioè il corpo protagonista di una serie di ancestrali attività neurofisiologiche che “spengono” come la parte razionale del cervello per dare la possibilità a quella emotiva di “accendersi” e trovare gli strumenti utili a risolvere velocemente il problema (Herbert & Didonna, 2006).

Oggi, fortunatamente, sappiamo che il modo migliore per includere i ricordi spiacevoli nella memoria autobiografica e valorizzare al meglio le esperienze di vita, non è fare come i granchi quando perdono le chele, bensì affrontare il ricordo, dividerlo, inquadrarlo meglio all’interno di una dimensione temporale, sociale e relazionale e attribuirgli un qualche significato.

4. Criteri e prospettive

Come osserva Paparella (2005, pp. 23-24), il patrimonio di conoscenze che l’esperienza e la riflessione pedagogica hanno accumulato attorno ai problemi didattici ed educativi nel corso del tempo è ampio e prezioso, e per queste

ragioni occorre procedere a un confronto dal quale emerga chiaramente una *criteriologia dell'azione*.

Per affrontare esigenze inedite come l'ascolto, l'elaborazione e la valorizzazione delle memorie dei minori migranti che arrivano sulle sponde del nostro paese non accompagnati e dopo un viaggio certo difficile (Romeo, 2020b), è necessario in altre parole produrre una serie coordinata di criteri da prendere come punti di riferimento ogni qual volta si voglia organizzare un'attività educativa o intraprendere percorsi di ricerca.

È dunque con questa consapevolezza insieme epistemologica e metodologica che proponiamo e commentiamo di seguito alcuni criteri essenziali per fare inclusione a scuola attraverso la memoria degli studenti con BES e delle persone fragili più in generale:

a) *valorizzare le esperienze di apprendimento significative*

In primo luogo l'aggettivo 'significativo' vuol dire *affettivamente intense*, ovvero esperienze positive di apprendimento che lasciano come un segno nella personalità *in fieri* degli studenti in difficoltà già a partire dai servizi per l'infanzia e arrivando sino all'Università.

L'intenzione pedagogica di portare in primo piano, dando loro valore, le esperienze più significative per gli studenti con BES a scuola e per la persona fragile nei contesti di vita e professionali, deriva come criterio dalla tendenza degli individui di "mettersi alle spalle" gli episodi negativi della propria vita, operando però come abbiamo visto una simbolica e mai completa "autotomia" dei ricordi spiacevoli.

Una tendenza, potremmo dire, globale, dal momento che i ricercatori hanno individuato soltanto un popolo sulla terra, gli indigeni Aymara dell'America Meridionale, che si rappresenta il passato "dinanzi agli occhi" invece di "lasciarlo dietro le spalle" ricorrendo a parole e gesti caratteristici, proprio con l'intento culturale di non ripetere in futuro gli errori, consapevolmente rievocati nelle decisioni importanti, fatti in precedenza (Núñez & Sweetser, 2006).

L'"autotomia" dei ricordi spiacevoli è operata non solo nel fronteggiamento di un *trauma massivo* come la guerra, un terremoto o una pandemia, ma anche quando sono state paradossalmente le relazioni da cui si proviene, ovvero la propria famiglia d'origine, a essere traumatiche.

Questa forma di trauma definito per l'appunto *relazionale precoce* (Haynal, 2007; Mucci, 2014), suggerisce agli operatori della relazione educativa e di cura la possibilità che le famiglie, spesso senza volerlo, siano negligenti nella misura in cui svalutano i vissuti emotivi dei figli, non li ascoltano, non rispondono con responsabilità alle necessità e non sostengono altresì i loro sogni nella direzione della costruzione del progetto di vita (Romeo, 2016).

Quando in definitiva la relazione interpersonale con gli adulti non è stata significativa da un punto di vista affettivo, ci troviamo dinanzi a esperienze travolgenti, in senso negativo, che nel corso dell'adolescenza o nella vita adulta si cercherà costantemente di "cancellare" dalla propria memoria autobiografica a causa della sofferenza rievocata.

In più, ricordando a noi stessi che questo è un tempo di emergenza educativa, comprendiamo come un trauma connotato in termini relazionali possa caratterizzare molte famiglie contemporanee incapaci di praticare quella sana *asimmetria educativa* indispensabile invece allo sviluppo emotivo, cognitivo e relazionale dei figli (Parrello, 2018).

b) *considerare la scuola come una comunità narrativa*

Se "cancellare" il passato spaesante è allora un meccanismo difensivo che riguarda più o meno consapevolmente la quasi totalità delle persone, che porta loro a mettere come sullo sfondo le esperienze significative della vita a causa di una *coazione a ripetere* il ricordo del trauma (Freud, 1914), gli sforzi di riportarle in primo piano devono a maggior ragione riguardare le memorie autobiografiche degli studenti con BES e delle persone fragili.

A causa di limiti sensoriali, fisici o mentali che la disabilità porta inevitabilmente con sé, ma che possono comunque caratterizzare anche specifiche difficoltà apprenditive e lo svantaggio nelle sue molteplici forme, è tuttavia risaputo che agli studenti più in difficoltà sia spesso preclusa una vita di relazione davvero inclusiva.

Se le occasioni di incontro e di scambio fra gli studenti con BES e quelli normodotati sono poche o addirittura precluse, pensiamo per esempio agli spazi o ai servizi che non permettono di esercitare il diritto individuale all'accessibilità a causa delle barriere architettoniche presenti, è chiaro che i più fragili orientino negativamente le emozioni sperimentate durante le esperienze, rischiando di non riconoscersi pienamente entro una collettività e così di non avviare quel processo di costruzione identitaria che dovrebbe invece riguardarli con la fiducia necessaria.

Dal racconto dell'esperienza di vita delle persone con disabilità, DSA o svantaggi di varia natura, cogliamo altresì le difficoltà incontrate in particolari *periodi di transizione*, come il passaggio fra ordini di scuola e da questa al lavoro o, ancora, dalla famiglia di origine alla vita indipendente, che li espongono a *stress* prolungati, terapie a volte inadeguate e in certi casi al maltrattamento (Cairo & Marrone, 2017).

Le persone con disabilità intellettiva, in particolare, mostrano solitamente maggiore disagio nei cambiamenti di abitazione, durante una separazione o un lutto, nelle ospedalizzazioni, ma pure quando devono organizzarsi per un viaggio o una vacanza (Patti, 2012).

Quando infatti si intervistano gli studenti con BES, si può facilmente constatare come la scrittura della loro personale “opera narrativa” si arresti proprio laddove le esperienze negative e frustranti non hanno dato la possibilità di percepirsi come persone resilienti.

In alcuni casi possiamo ascoltare studenti fragili che si percepiscono resilienti da sé, non cogliendo quindi l’invito degli autori a considerare la resilienza una costruzione sociale e quindi il prodotto di quelle relazioni capaci di garantire ascolto e protezione e di insegnare a rendersi per così dire più “elastici” nelle difficoltà (Delage, 2008; Malaguti, 2005; Romeo, 2020a; Walsh, 2008).

Questi studenti, a loro dire, resilienti rafforzano senza averne contezza le loro fragilità, poiché non riuscendo a riconoscere il contributo dell’altro nella “scrittura” della propria storia di vita, rimangono in realtà più soli che mai da un punto di vista esistenziale.

Il secondo criterio che proponiamo va dunque nella direzione suggerita da Cannì (2018) quando considera l’aula di scuola come uno *spazio narrativo* nel quale realizzare esperienze di apprendimento situate per l’intercultura, poiché si è detto che il recupero di se stessi passa inevitabilmente dal recupero narrativo degli episodi critici della vita, dalla condivisione delle emozioni che hanno generato e da un processo di significazione delle memorie e di ricerca di senso condiviso.

Come a ribadire, entro una didattica inclusiva della memoria e della narrazione, che si può apprendere a utilizzare la parola come strumento per conoscere, possedere e trasformare il mondo e insieme se stessi, soltanto se qualcuno insegna a come raccontarsi all’interno di un fascio di relazioni che ne permettono la creazione.

c) *accogliere le urgenze narrative e smitizzare il Sé*

Dai precedenti criteri ne deriva un terzo, che riguarda nello specifico l’ascolto delle narrazioni degli studenti con BES e in generale delle persone fragili.

Quest’ulteriore criterio sollecita l’insegnante e l’operatore della relazione educativa e di cura a maturare una più ampia consapevolezza metodologica nel cogliere una tendenza opposta a quella *chiusura narrativa* sovente manifestata dai sopravvissuti in risposta ai traumi massivi (Jedwloski, 2000) e relazionali (Cabrè, 2016; Ferenczi, 1931) quando questi *in*-ascoltati, ovvero l’*urgenza narrativa* (Bruner, 2002).

Tale urgenza, che per chi scrive è il segno di esperienze spaesanti ancora da storicizzare e dunque di un progetto di vita non del tutto avviato nei termini di espansione di capacità e competenze personali, svela spesso la costruzione di un ‘Sé mitico’.

Una costruzione identitaria ideale, cioè, che esclude l'Altro dalla conoscenza reale di Sé, dal momento che le cause degli insuccessi dipendono secondo il loro punto di vista proprio dai rapporti intrattenuti con altri coetanei o adulti.

Nell'organizzare una proposta educativa o formativa che eserciti con senso critico la memoria nel campo della disabilità, dei DSA e dello svantaggio di varia natura, saggio è allora l'insegnante o l'educatore che presta attenzione a quei racconti in cui ci si auto-assolve dinanzi agli insuccessi e alle responsabilità personali (tendenza *auto-assolutoria* della narrazione) (Gottschall, 2012) e ci si auto-incensa quando arrivano viceversa i risultati (tendenza *ego-rafforzante* o *alla sovrastima di Sé* della narrazione) (Pronin, Linn & Ross, 2002).

Risultati che, ad ogni modo, sono spesso legati al 'caso' e dunque sperati più che progettati, considerato che non si è saputo investire adeguatamente in termini di competenze narrative, emotive, relazionali e insieme di resilienza.

In accordo con May (1991), secondo il quale è necessario accedere ai miti personali per comprendere e cambiare potenzialmente se stessi, compito educativo di vitale importanza sarà pertanto quello di riportare all'interno di una "trama" relazionale inclusiva e di normalità i racconti di quegli studenti con BES che sembrano bastare a loro stessi.

Per concludere, occorre superare la prospettiva riduzionistica della diversità e gli immobilismi della categorizzazione medica, potendo contare sull'intreccio fra le storie reali di chi ha più bisogno di sostegno e le storie professionali degli operatori scolastici ed extrascolastici che possono farle evolvere nella direzione del miglioramento della qualità della vita.

La Pedagogia e la didattica speciale e inclusiva devono in altre parole continuare a rafforzare cornici epistemologiche e proposte metodologiche alla luce degli elementi di debolezza professionale di educatori e insegnanti curricolari e di sostegno che, nell'agire quotidiano, lasciano ancora spazio ai tecnicismi della medicalizzazione anche in virtù di inediti bisogni educativi.

Pensiamo ad esempio alla formazione di chi fa ingresso negli istituti penali minorili sui quali occorre investire socialmente per evitare la recidiva e promuovere una positiva integrazione, alla difficoltà che gli adolescenti mostrano a scuola nell'emanciparsi dai *clan* camorristici di provenienza e quindi dalle memorie familiari idealizzanti (Romeo, 2021a), ancora al consolidamento di quelle memorie di comunità che possono nutrire le nuove generazioni attraverso un racconto tramandato dagli anziani (Tramma, 2003).

Per raggiungere simili risultati è allora indispensabile legittimare uno "sguardo" capace di orientarsi nella direzione della storia dell'Altro,

valorizzando la diversità di cui ognuno è portatore e abbandonando l'idea di evidenziarne sintomi.

Con questa consapevolezza è possibile altresì tesaurizzare la memoria nei termini di processo evolutivo e trasformativo (Gaspari; 2008, p. 57), non prima però di aver compreso che la *ri*-crescita simbolica dei ricordi spiacevoli, e a partire da questi la crescita personale, non si realizzerà naturalmente come nel regno degli animali, ma necessiterà di criteri operativi, spazi, metodologie specifiche e soprattutto di relazioni inclusive ed emancipanti.

La disabilità, le difficoltà apprenditive e le situazioni di svantaggio, o nella nostra prospettiva la diversità che ogni uomo deve di diritto esprimere nel corso della vita, è infatti anche negli occhi di chi guarda e negli orecchi di chi ascolta.

Riferimenti bibliografici

- Annaloro E. (2015). Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola. *Educazione democratica*, 9: 83-89.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Cabré J. M. (2016). *Autenticità e reciprocità*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Cairo M. (2017). Approcci alla disabilità e alla salute: il punto di vista medico-psicopedagogico. In: M. Cairo & M. Marrone (a cura di), *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cairo M. & Marrone M. (a cura di) (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Canni G. (2018). *Didattica interculturale con gli EAS. L'aula come spazio narrativo di inclusione*. Brescia: Scholè.
- Collacchioni L. (2016). *Memoria e disabilità. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Collacchioni L. (2017). Valorizzare la memoria personale e collettiva per costruire cittadinanza europea includente. *Rivista di storia dell'educazione*, 4(1): 105-126.
- Croce L. & Pati L. (a cura di) (2011). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola.
- Crocq L. (2012). Il trauma: storia di un concetto e del suo significato. *Rivista di Psicologia dell'Emergenza e dell'Assistenza Umanitaria*, 9: 6-21.
- De Cristofaro E. & Saletti E. (2012). *Precursori dello sterminio: Binding e Hoche all'origine dell'“eutanasia” dei malati di mente in Germania*. Verona: Ombre Corte.
- Delage M. (2008). *La Résilience familiale*. Paris: Odile Jacob.
- Ferenczi S. (1931). *Analisi infantile con gli adulti. Opere*, vol. 4. Milano: Raffaello Cortina.

- Ferrarotti F. (1987). *Il ricordo e la temporalità*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferrarotti F. (2003). *Il silenzio della parola. Tradizione e memoria in un mondo smemorato*. Bari: Dedalo.
- Fiorucci A. (2016). L'inclusione a scuola. Una ricerca sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione e in servizio. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 16(3): 20-34.
- Fiorucci A. & Pinnelli S. (2020). Supporto alla disabilità e promozione dell'inclusione: una ricerca sugli atteggiamenti e sulle preoccupazioni di un gruppo di futuri docenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1): 68-80.
- Frankl V. E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Erickson.
- Freud S. (1914). Ricordare, ripetere e rielaborare. In *Nuovi consigli sulla tecnica della psicoanalisi*, tr. it. (1989). *Opere*, vol. 7. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2016). Lo "sguardo" educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15(4): 419-427.
- Gottschall J. (2012). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Goussot A. (2014). Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra «bisogni educativi speciali» e processi inclusivi. In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?. *Educazione democratica*, 9: 15-47.
- Grange T. (2021). Per un approccio pedagogico al cambiamento positivo: innovazione, ricerca e trasformazione dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grassano G. (1981). *Primo Levi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Haynal A. E. (2007). *Uno psicoanalista fuori dall'ordinario*. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Halbwachs M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Herbert C. & Didonna F. (2006). *Capire e superare il trauma. Una guida per comprendere e fronteggiare i traumi psichici*. Trento: Erickson.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology*. New York: Dover.
- Jaspers K. (1931). *Die geistige Situation der Zeit*, Walter De Gruyter, Berlin, trad. it. (1982). N. De Domenico (a cura di), *La situazione spirituale del tempo*. Roma: Jouvence.
- Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Jaspers K. (1991). *Il medico nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jaspers K. (1995). *La filosofia dell'esistenza*. Roma-Bari: Laterza.

- Jedlowski P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Mondadori: Milano.
- Jedlowski P. (2009). *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Judt T. (2011a). *L'età dell'oblio. Sulle rimozioni del '900*. Roma-Bari: Laterza.
- Judt T. (2011b). *Lo chalet della memoria. Tessere di un Novecento privato*. Roma-Bari: Laterza.
- Leccardi C. (2009). *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Leonardi M. (2010). *Nuovi paradigmi nella definizione di salute e disabilità: la classificazione ICF e la convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Levi P. (1958). *Se questo è un uomo*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1991). *La chiave a stella*. Torino: Einaudi.
- Levi P. (1997). *Opere*. vol. II. Torino: Einaudi.
- Longo G. (2021). *Chiusi in casa, zero scuola e genitori ostili: boom di adolescenti che tentano il suicidio*. «testo disponibile al sito: <https://www.lastampa.it/topnews/primo-piano/2021/02/04/news/chiusi-in-casa-zero-scuola-e-genitori-ostili-boom-di-adolescenti-che-tentano-il-suicidio-1.39856996/>.
- May R. (1991). *The cry for myth*. New York: W. W. Norton.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantovani C. (2004). *Rigenerare la società: l'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mengoni M., Ceccacci S., Del Bianco N., D'Angelo I., Romeo F. P., Caldarelli A., Capellini S. A. & Giaconi C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, 12(2): 265-281.
- Mucci C. (2014). *Trauma e perdono. Una prospettiva psicoanalitica intergenerazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. & Zurru A. L. (2018). Dialogo tra Pedagogia speciale e scienze mediche: forme ed elementi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2): 13-25.
- Núñez R. E. & Sweetser E. (2006). Aymara, where the future is behind you: convergent evidence from language and gesture in the cross-linguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, 30: 401-450.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Oswald M. & Swart E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability Development and Education*, 58(4): 389-403.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Paparella N. (2020). Bisogni educativi, processi di inclusione e ambienti di apprendimento. In E. Del Gottardo, P. Maci & A. Scarinci, *Disagio scolastico, bisogni educativi e processi di inclusione*. Bari: Progedit.

- Parrello S. (2018). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Patti P. J. (2012). Life events exposure in people with intellectual disabilities. *Life Span and Disability*, 1: 7-18.
- Piazza V. (2002). *Per chi suono la campanella? Il ruolo del personale non docente nell'integrazione scolastica degli alunni disabili*. Trento: Erickson.
- Pinnelli S. (2015). Scuola e alunni BES: tra buone e cattive tentazioni. *Educazione democratica*, 9: 70-82.
- Pivato S. (2007). *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*. Roma-Bari: Laterza.
- Pronin E., Linn D. & Ross L. (2002). The Bias Blind Spot. Perceptions of Bias in Self Versus Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28.
- Reitz E. (2009). *Heimat*. Cecchi Gori Home Video, Italia.
- Romeo F. P. (2014). *La memoria come categoria pedagogica*. Tricase: Libellula.
- Romeo F. P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica*, 2(1).
- Romeo F. P. (2017). Ricostruire gli specchi della memoria, In L. Martiniello (a cura di), *La ricerca didattica tra invenzione, innovazione e tentazioni gattopardesche*. Napoli: Giapeto.
- Romeo F. P. (2020a). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Romeo F. P. (2020b). Quando la memoria non è “terra straniera”. Traiettorie per l’educazione e la didattica interculturale. In F. Bochicchio & A. Traverso (eds.), *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula.
- Romeo F. P. (2021a). Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1): 301-316.
- Romeo F. P. (2021b). Gli adolescenti dell’era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani. In A. Mongelli (a cura), *Altri modi di apprendere*. Napoli: Diogene Edizioni.
- Romeo F. P. (2021c). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*, 2(3): 267-279.
- Salmon T. W. (1917). Care and treatment of mental diseases and war neuroses (shell shock) in the British Army. *Mental hygiene*, 1: 509-547.
- Simone M. G. (2019) (a cura di). *Lo sguardo. Percorsi per l’educazione dell’infanzia*. Bari: Progedit.
- Smorti A. (1997). *Il Sé come testo. Costruzione e sviluppo della persona*. Firenze: Giunti.
- Testi E. (2021). Generazione a rischio. *L’Espresso*, 13.
- Tramma S. (2003). *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell’Italia del grande cambiamento*. Roma: Meltemi.
- Tregenza M. (2006). *Purificare e distruggere. Il programma “Eutanasia”. Le camere a gas naziste e lo sterminio dei disabili (1939-1941)*. Verona: Ombre Corte.
- Trisciuzzi L., Fratini C. & Galanti M. A. (2003). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Roma-Bari: Laterza.

- Wagenaar W. A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18(2): 225-252.
- Wagenaar W. A. & Groeneweg J. (1990). The memory of concentration camp survivors. *Applied Cognitive Psychology*. 4(2): 77-87.
- Walsh F. (2008). *La resilienza familiare*. Milano: Raffaello Cortina.

Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint

*Fabrizio d'Aniello**

Abstract

The Great Resignation broke out in 2021 and now it is a worldwide phenomenon, which particularly interests the USA, but it does not leave Italy indifferent; here, it assumes a predominantly youthful identity. In short, this is a mass voluntary resignation. Likely stimulated and exacerbated by the pandemic, the phenomenon is not accompanied by analyses, which are able to identify the causes with certainty. However, some research highlights various points of a widespread work uneasiness which intercept the interest of the pedagogy of work. Therefore, this article aims at investigating what lies behind the Great Resignation and putting forward pedagogical proposals for the solution of certain critical issues. More specifically, the argument focuses on the neoliberal logic of competitive performance and the lack of care for human relationships at work such as fundamental problematic factors and, mainly prying about the theory of relational goods, it continues by indicating viable trajectories to promote a pedagogical culture of work starting from young people, focused on the network of educationally meaningful relationships.

Keywords: Great Resignation, pedagogy of work, performance and neoliberal rationality, relational goods, young people and pedagogical culture of work.

First submission: 14/03/2022, accepted: 02/05/2022

Available online: 14/06/2022

1. The Great Resignation

Anthony Klotz, associate professor of Management at May Business School, Texas A&M University, coined the phrase “the Great Resignation”. Answering to Business Insider (Kaplan, 2021), he stated that the expression took off after he was quoted by Bloomberg Businessweek (Cohen, 2021) on

* Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata (Italy). E-mail: fabrizio.daniello@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13503

“how to quit your job”. He also claimed he did not know exactly why he used this expression with Bloomberg. Simply, it came up to him at home, talking to his wife about an observed trend and what would happen to many workers. What then happened and what is happening is, precisely, a Great Resignation (GR), that is an economic trend in which employees voluntarily resign from their jobs en masse, beginning in early 2021, primarily in the United States. This phenomenon is also called Big Quit.

On the whole, only in 2021 about 33 million U.S. workers have quit their jobs (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2022), with unprecedented monthly peaks, since April 2021 onwards. Since the beginning of the pandemic, about 5 million individuals who have resigned have not returned to the labor force yet. Impressive data, which seem to find no prepandemic precedents, even if some analysts – such as Prof. Zagorsky (2021) from Boston University – argue that this is not a record and similar peaks have already been seen in the past. The causes are still uncertain at the moment. There is no qualitative analysis which explains them. Goldman Sachs investment bank tried to give answers with a report published a few months ago (Briggs, 2021).

Firstly, Goldman Sachs points out that most of the people who have left their jobs since the beginning of the pandemic (2020) and have not returned are over 55 (3.4 million), assuming that the virus substantially affected early retirement decisions. In this sense, he hopes that the improvement of the pandemic situation, the increase in vaccinations and the new antiviral drugs can reduce health concerns and tempt older people, as well as prime-age workers (1.7 million), to return to work. Secondly, with regard to prime-age workers, the bank specifies that most of them declared at the time that they wanted to re-enter the labor force. Thirdly, with attention to the youngest people again, the bank assumes that the suspension of childcare services due to Covid-19 weighed on the choice of staying at home to take care of the children. This hypothesis would seem to be supported by the fact that, since autumn 2021, when these services were fully reactivated, there has been a faint resumption. Fourthly, Goldman Sachs assumes that the subsidies and tax supports, which were introduced to face the economic consequences of the pandemic, equally influenced, assuming for “assisted” unemployment. On this point, in the face of the summer termination of the benefits granted and their residual after-effects, Goldman Sachs predicts that family savings can last other three months at most, forcing people to back off.

However, as it can be seen from the examination of the bank: i) if it is true that the requests for early retirement actually correspond to 1.5 million people of over 55, it is equally true that the prime-age workers, who declared that they wanted to go back to work, have not done it yet, stimulating the following question: «if most prime-age workers intend to re-enter the labor force, why

haven't they done so already?»; ii) given that the fear of contracting the virus affects both over and under 55, the recent improvement in the pandemic situation is not, however, producing a substantial change regarding the resignation trend; iii) despite the presence of childcare services and the end of financial support, the return to work is hardly able to take off. And here, then, comes the last hypothesis suggested by Goldman Sachs: «A final long-run risk to labor force participation is that some worker's preferences and lifestyles may have shifted». This is the risk – as it is defined – which worries Goldman Sachs the most, even if he concludes by stating that he therefore expects that the participation rate of the labor force will increase in the short term (albeit lowering the initial forecast on the percentage of the participation rate).

In order to consider this last hypothesis, Goldman Sachs invites to search social media, in particular the Reddit Anti-Work bulletin board, which has seen an upswing in users since last autumn. Followed by the undersigned, the sociologist Coin (2021) did it and in an article she reported various testimonies of American workers. Their stories deal with conscious choices about voluntary resignation (often carried out by several workers en bloc, at the same time), dictated by toxic work situations, burn-out, mobbing, mere exploitation, the absence of safety conditions, the intensification of work, euphemistically inadequate remuneration, the unjustified extension of working hours, an inhuman performativity, the impossibility of a disconnection from the online network, the lack of human relationships among colleagues and between managers and employees, the exasperated competition, etc. Coin argues that these biographical evidences make it possible to read the GR not so much as «an individual question, a form of work hopping or a pro-cyclical phenomenon», but as a real «political phenomenon»: «it is no coincidence that this movement has been growing in parallel with a new wave of strikes» in the last months (also to claim «the right to pee»). The GR would ultimately denote «“a seismic change in the attitudes which people have towards work”».

Agreeing with Briggs (2021), it is legitimate to think that all the causal hypotheses put forward have a foundation and interact with each other but, according to the workers' narratives, it is also legitimate to think that the option for a change of life plays a preponderant role and certainly not underestimable. What is striking about the Goldman Sachs report is, then, the use of the following comment of the workers exiting the labor force on two occasions: «[...] provided they can afford to do so». We could overturn the comment with the following questions: can they afford a vexatious job? Can they afford a job lived in physical and/or psychological suffering? Can they afford a job blackmail? Can they afford a job in which human relationships are supplanted by competitive individualism and meager power relationships? Can they afford

a job in which the “cult of performance” absorbs all the vital energy? Can they afford a humanly unworthy job?

2. The Great Resignation in Italy

The GR also crosses Italy. During 2021 resignations have gradually been increasing, exceeding the levels recorded in 2020 in the second half of the year, as well as positioning over the ones in 2019. The numbers relating to employment in the second quarter of 2021 show a significant increase in workers who resigned: +37% compared to the previous quarter and +85% compared to the same period in 2020. Finally, in the first 10 months of 2021, there were 777,000 voluntary terminations of permanent employment relationships, 40,000 more than in 2019. These are the data processed by the Ministry of Labor and Social Policies, the Bank of Italy and Anpal (2021, 2022). The causal hypotheses provided now refer to the willingness of workers to escape the pre-existing conditions, in order to also avoid the risk of contagion, and now the willingness to find better employment, on account of a recent and relevant resumption in demand in various sectors. Other economic observers confirm the ministerial hypothesis and add the ones relating to the blocking of economic resignation and turn-over, basic income and the impact of smart-working on lifestyle reconsideration.

If these are only hypotheses, a survey carried out by the Italian Association for Personnel Management (Associazione Italiana per la Direzione del Personale-Aidp) on a sample of about 600 companies can help us to better understand. 60% of companies are involved in the topic in question and 75% of these say they are surprised, they did not expect it. The 26 to 35-year age bracket is the most affected one (70% of the sample), followed by the 36 to 45-year age bracket. Hence, it is a predominantly youth phenomenon. Furthermore, it concerns 79% of residents in the Northern regions and mainly includes the IT and digital sectors (32%), production (28%) and marketing and commercial sectors (27%). The reasons behind the resignation? The foreseen resumption of the labor market (48%) with corresponding mobility opportunities; the search for more favorable economic conditions (47%); the aspiration to a better balance between private and work life (41%); the pursuit of more career opportunities (38%); the search for a new sense of life (25%); a negative working climate (20%). In addition, for 59% of companies the impact of resignation was at least 15% higher than in previous years and for 32% the increase was 30%. Finally, a not insignificant figure, the phenomenon is the demonstration of how much the perception which people have about the

meaning of work is changing for 57% of personnel managers and how much the labor market is changing for 30% instead.

Concluding the overview of the Italian situation, we should not forget as follows: while in the United States average annual wages have grown by 5% in the last 40 years, in Italy they have decreased by 2.9% in the last 30 years, making Italy the tail-end of OECD countries (Censis, 2021); Italy “boasts” a worker satisfaction rate which is among the lowest ones in the world (5%) (Gallup, 2021).

These data report the presence of a generalized work uneasiness, to which the significant results of the Aidp survey are added: not only the desire for a higher salary or making a career, but especially a job which does not reconcile with personal well-being, private life and the need for meaning. In this case, it would be interesting to have a platform available to collect the stories of the resigned workers, too. The above-mentioned Coin is trying it on Twitter and what we can notice so far is not very different from what happens in the U.S.A.

In 2009, a volume was published about pedagogy of work in which I highlighted various critical factors which hindered the affirmation of an anthropo-pedagogical turning point in work: decrease in wages; increase in working hours; lean production and intensification of work activity; growth in exposure to physical risk; increased use of psychotropic substances to relieve “work sickness”; accidents and deaths at work; gender discrimination and psychological violence; peculiarly Italian disinterest in training (d’Aniello, 2009). With the exception of training (the number of Italian “training companies” rose approaching the European average), it does not seem to have been changed much since then, both at the American and national level. It is impossible not to add to this the role played by neoliberal rationality (Dardot and Laval, 2013).

3. The Great Resignation in the rest of the world

We cannot know how the situation will evolve, but it is indubitable that we are facing a deep emerging unease, net of the other causes mentioned. An uneasiness, as defined above, which may or may not express in a political form of protest, but it certainly pushes many people to often take a leap in the dark, leaving a fixed occupation for the unknown. And this does not happen only in the U.S.A. or Italy, it is now a world trend.

According to a research project carried out by IBM-Institute for Business Value (2021) in January 2021, so before the GR exploded, 1 in 4 people were globally going to quit their job in 2021: more than 14,000 adults were interviewed in 9 countries: Brazil, Canada, China, Germany, India, Mexico,

Spain, the United Kingdom and the United States. It is interesting to note that among the reasons connected with the declared intention there was the need to find a management with a human face and a precise work ethic (41%).

According to another research project by McKinsey & Company (De Smet *et al.*, 2021), published in September 2021, 40% of workers were still globally going to leave their job within a maximum of 6 months and 36% of the 6,000 workers, who were surveyed in Australia, Canada, Singapore, the United Kingdom and the U.S.A., had already resigned without having an alternative in hand. This last aspect – comment the authors of the McKinsey study – makes the GR a completely new phenomenon, which is absolutely incomparable to similar events in the past (albeit they are quantitatively dissimilar).

4. Beyond the Great Resignation: beyond the performance

Shortly after the economic crisis which began in 2007/2008, Glucksmann (2010) had associated the financial bubble and consequently the obscuring of any possible sign of failure of listed companies to the intrusive performative conception of human action. The philosopher's point of view is original. It goes beyond political and economic-financial analyses to focus on a problem, which is fundamental instead: existing today means being performative at any cost, and being performative at any cost implies not to show one's frailties, whether they are frailties of a Ltd. or an individual at work.

Regarding the latter – as Foucault (2005) observed –, the incessant optimization of the whole self in working behavior, which is required by neoliberal economic theories and translated into the paroxysmal investment in one's human capital to earn diversified income flows (wages), refers to become an enterprise-unit within a regime of unhealthy competition. And this does not include the manifestation of vulnerability. The vulnerability testifies to a weakness which could result in the loss of the job or advance the competitor-colleague. Albeit in part, here is the neoliberal rationality which has first been brought up and rightly has one of its epicenters of social expansion at work: an anthropological worldview which hinges around the unquestionable (and now undisputed) dominion of the “economic truth”, the conception of the monad to man, entrepreneur of himself, the exasperated competitiveness as a means of success, becoming “consumers of oneself” (at work but not only) and the exaltation of performance enjoyment at the expense of a generative desire of human planning (Casulli, d'Aniello and Polenta, 2019).

Given that this rationality permeates all the society, together with its other constituent elements (relating to an extended semantics of consumerism), as regards work and enjoyment, it is worth adding that performance in itself is a

source of *eudamonia* (Bazzicalupo, 2013). Or rather, happiness is reduced to a self-fulfilling “joy” which comes of the possible ability to emerge on the others, therefore the possible managerial recognition of a complete profusion of (material and immaterial) *bios* in constant evolution and improvement (Dardot and Laval, 2013; Lordon, 2015). Connected with competition, even the (always possible) joy does not admit basic fragility or vulnerability, while man is essentially alone within the competitive-performance circuit.

Chicchi and Simone (2017, p. 22) deal with this loneliness in the society of performance, in the light of two films *ad hoc* in which the job is differently placed at the center of the plots, *The Wolf of Wall Street* and *I, Daniel Blake*:

«Both [the protagonists] are also unaware – in Jordan’s case – and aware – in Daniel’s case – victims of a new society form which, translating all its organizational lines from the market, builds its parameters of inclusion and exclusion on the basis of a performance principle which is strongly marked by fierce competition. In both cases, the Ego seems to determine lives more than We within a social scene which only speaks about loneliness».

And still (Chicchi and Simone, 2017, p. 33):

«The orphan Ego of We appears [...] linked to the double constraint of becoming a unit of production and reproduction and, at the same time, replaces the dependence on the social bond in dependence on the market until the Ego is manufactured and built by itself within the neoliberal logics which determine the *society of performance* today».

Neoliberal individualization of work, competition and being performative at all costs as a means-goal to resist in the era of generalized precariousness, whose specter is also in the air over permanent workers. How far can man go? How much can he/she completely continue to drain away to satisfy the hunger of “anthropophagous capitalism” (d’Aniello, 2015)?

Suddenly, the pandemic, with the lockdowns and its “suspended time”, allowed thought to rest with itself, necessarily distracting it from routines, automatisms, the usual individual and social dynamisms. It allowed to reflect on human finitude, oneself and the others, starting with the loved ones, one’s place in the world, existence, even at work. Therefore, it allowed to reconsider the priorities, highlighting “all the costs” mentioned above, which are the ones indicated by the Reddit Anti-Work users and the subjects of the Aidp survey and the IBM-Institute for Business Value research. And it was able to highlight them because, in turn, it clearly highlighted human fragility and vulnerability, letting the mask drop and revealing the limit which has now been reached. Furthermore, the sharing of this connatural condition to man has probably stimulated the sharing of the common pain suffered for work, to the point of

awakening the lost dimension of the “We”: in this sense, we can also remember the resignation en bloc and the recent waves of American strikes. Moreover, taking up the opinions of workers, a “We” who is explicitly or implicitly present in the criticisms of the lack of human relationships among colleagues and between managers and employees, the unbridled competition, the negative work climate, the inhuman face of managers and their shortage of confidence in the values of a humanly sustainable job.

Burn-out, mobbing, psychological violence, lack of interest in safety, intensification of work activity, extension of hours, underpaid and exploited workers. These are all valid problems to nourish a hostile conception towards work and to refuse it. But the attention to the “We”, the work context intended as a human community of people rather than a productive aggregate (Hessen, 1954), could resolve them beforehand. Equally, it could promote the balance between private and work life, better satisfy the desire for a career and promote that need for meaning which is sought elsewhere. In my opinion, the recovery of the “We” is a central question and its celebration can advance a pedagogical culture of work, beyond the reductive performativity and the distorted anthropology which accompanies it and towards the network of educationally significant relationships.

In this perspective, also confirming what we have declared above, we agree with Chiosso and Grassi (2021) when they write that the pandemic revealed the critical issues of the neoliberal myth of performance and its negative anthropology – aimed at “isolating” people and representing them only as enemies or competitors –, not only because it exposed the aforementioned fragility and vulnerability, but also because, through their evidence, it made us rediscover the importance of human interdependence, solidarity, responsibility towards the others and need the others to get out of the emergency. Coherently, in order to get out of the work emergency, it is necessary to start from the “We”.

As Gabrielli suggests (2021, pp. 121-122, 125, 129 and 130-131), it is necessary «to be reborn in relationships»: i) increasing corporate welfare; ii) consolidating the practices of HR (People) Business Partner in view of the «personalization of work» and the «stand-by-side» of the workers, welcoming their realization needs in the name of a sustainable human meeting/confrontation; iii) listening to Z generation, who trusts «We-Relation» – that is, in a positive relational effect from work interactions – and hopes that working together can be a factor of personal and social well-being, as well as an «‘emerging good’» which is not purely aggregative. Everything could be summed up with the need to cultivate the so-called “relational goods”.

Starting from young people and their demands again. From those young people who are protagonists of the GR. Certainly in Italy. But also in the U.S.A. and elsewhere in hindsight, if it is true that already in 2020 1 in 5 employees

resigned and Z (33%) and millennial (25%) generations are the ones who got involved most, mainly in search of environments which supported their well-being (about 25%) (IBM-Institute for Business Value, 2021).

Starting from young people and relational goods again. As Gabrielli still observes (2021, pp. 114-115), we are faced with a bet which calls into question «new leadership styles» and «new managerial mindsets», which are asked to stimulate relational and social interaction at work with ethical conviction. The relational sphere must gain the center of organizational life and, together with it, «the ability of executive people to prove to be effective *people managers*, builders of meaning and enablers of [positive] engagement». «The pandemic experience [...] can really not be wasted and become a real source of change, capable of making clear that social capital “is the social relationship itself if and as it is seen and acted as a resource for the individual and/or society, since investments are made in it to generate and to regenerate a circuit of exchanges which is neither monetary nor monetizable”».

5. Beyond the Great Resignation: the relational goods

More specifically, what are relational goods? After premising that the fate of a neoliberally free-trade work strongly depends on the recovery of the “We”, the economist Bruni (2005) explains that the relational good is firstly a good and not a merchandise, it has a value but not a price, and it is that good which emerges from an exquisitely human relationship, which does not anonymously involve individual identities, it is characterized by gratuitousness and finally animated by reciprocity. The good is the relationship itself, as Nussbaum (1996) also affirms, as long as it is freely assumed, that is, nourished as a goal and not as a means. Furthermore, its matrix of reciprocity makes it a fragile and vulnerable good, which requires “commitment” precisely because people are fragile and vulnerable when they offer and expose themselves to otherness. That ethical commitment towards the others to which Sen (2001) addresses to distinguish the acting capability of a new *homo*, besides the theory of human capital. Finally, the relational good is the result of openness to the logic of giving.

According to Donati (2021, p. 23), the relational good is all this and more: in order to overcome the structure of a society who considers only “how” to do a performance, therefore objectifying it and treating it as a monetizable merchandise to be exchanged, it is rather necessary to consider «work as a social relationship, in which the objective and subjective elements relationally combine generating a truly human activity as an emerging effect. This is the job as a relational good». In order to arrive at this human activity, we need

«relational subjects [...] who act with a *relational reflexivity* oriented to the good of their relationships» (Donati, 2019, p. 69). That is, we need subjects who are aware that, in acting with the others (colleagues, bosses, subordinates), one acts *in primis* “in relationship” with the others within a determined context and a determined shared action, and the other is fundamental for the evolution of the self and responding to those symbolic, cognitive, affective, emotional and moral instances of meaning, which come from the inner side of each person and arise from the action and the context of the action: for this reason, relational activity is «agency dependent» and «context dependent» (Donati, 2021, p. 29). In other words, we need subjects who are aware that the self is the result of a relationality which allows itself to be questioned by the others and, therefore, one must answer both in the first and second person, preserving the relationship as a good in itself which transcends selfish advantage to give rise to the human development of all the people. Only in this way work can abandon the habits of functional performance and assume the ones of a social relationship which generates relational goods. Finally, this awareness is connected with the activation of a «reflective relational gaze» (Donati, 2021, p. 25), that is, a reflexivity which focuses on context, object of action, action and human relationships together, necessarily passing from a first level (self-reflection) to a meta-level (meta-reflexivity). In conclusion, there must still be the recognition of the other and the value of his/her presence behind this process.

Putting relational goods with Sen’s ethical commitment and capability approach together, we can highlight how the action-in-relationship is the result of a “respectful” meeting among interdependent acting liberties, where the human significance of oblation just gives life to educational relationships in which the resulting learning goes beyond the mere technical and performative sense to conquer a purely human sense and to facilitate the growth in humanity of people in view of their well-being and their maturation and integral realization.

Starting from the reciprocity of recognizing the common essence, the common desires for individual emancipation, expression and progress, the value/goal of each person in itself and from the attestation of the relationship as a common good, it is a question of building ethical relationships in which everyone is willing to host the other and able to respond to the other by “taking care” (from the Latin *educare*) of this other. It is therefore a question of feeding a co-educating responsibility which is able to free human potential from instrumental and asphyxiated jails. It is a question of prying about educationally significant relationships in order to contribute to the “manifestation of human potential in itself” (from the Latin *educere*), as well as to support a cognitive plasticity which is increasingly relevant. So, it is a question of implementing, with training, a virtuous circularity among the contextualized process of action,

interpersonal reflexivity, experiential-cognitive mediation and semantic negotiation in a broad sense (Costa, 2016) in which a “pedagogical” experience and an extra-economic project horizon can find nourishment and custody, but with intuitive positive effects also at an economic-production level.

How to promote all this? How to promote a culture of work for people, their dignity, their authentic development? How to promote a pedagogical culture of work starting from young people and based on the value of relational goods? Acting in the awareness that the matter is complex and it cannot be exhausted in the space of a few words, below we will therefore try to explain some viable trajectories, linked to the national context.

6. Promoting a pedagogical culture of work starting from young people

Firstly, we deal with the school-company metaphor and the technical relationships it is called upon to cultivate (Baldacci, 2011, 2014). In a technical relationship, neoliberalistically oriented to the primacy of the market, there is not that tension towards responsibility which characterizes an anthropology and, above all, a pedagogical teleology, as the humanly understood universe of the how-means and not the why-goal just belongs to technique. That said, within this relationship aimed at the needs of the market, there cannot be a real educational freedom connected with a precise responsibility towards one’s path of maturation, because the meaning horizon of the path itself is already pre-established upstream, relieving the student of responsibility, as well as depriving him/her of substantial freedom. Secondly, and it is the aspect which is the most interesting here, in a technical relationship there cannot be even a responsibility conceived as an ability to respond to the others in order to recognize each other as people-goals involved in the same co-educational process. Rather, there is eminently the responsibility of the teacher and the student for the learning result, index of the effectiveness of the performance, and the accumulation of a cognitive capital (part of human capital) in which to invest in order to become self-employed entrepreneurs at the service of the economic (Trincherò, 2001). So, the first step to be taken would be to re-dimension the current preponderance of the neoliberal school model and to resume with appropriate updates the school-community model, based on the creation of ethical relationships destined to increase the essence instead of just functioning, to actualize a self-educating “We” and to exercise “respons-ibility” in conjunction with the freedom to act for one’s all-round training.

Secondly, only within a school-community one could think about including cooperative manual work as an exquisitely educational means from primary school. Not for professionalization, not for employability. Or at least not

primarily for these objectives. But for the complete development of man, following the lessons of illustrious educators in the past such as Pestalozzi or Montessori for example. And to train those collaborative, emotional-affective, ethical and reflective postures which are able to nourish the “relational gaze” and to let the relationship assume as a good for interpersonal humanization. As Pestalozzi (1974) would say, a manual job for the heart, besides head and hands, and for sharpening creative industriousness in relational dialogue with objects and subjects.

Concerning industriousness (from Pestalozzi’s pedagogy of industry), thirdly, we should rethink about entrepreneurship education in terms of enterprise education (Morselli and Costa, 2015; Costa, 2016; Costa and Strano, 2016). While the first one is often interpreted at a European and national level in a technical and economic-productive sense and, therefore, understood as a driving force behind mere business ideation, organization and creation, the second one (Jones and Iredale, 2010, 2014) is instead represented as a real pedagogical model addressed to the creation of socio-collaborative teams – to quote Sen (2001) – devoted to the expansion of information, knowledge, evaluation and value heritage, which is useful to strengthen the freedom to act together for a human and, at the same time, professional development. More in detail, enterprise education aims at removing ideational obstacles, finding new effective possibilities to translate ideas into action and broadening the same opportunities for choice, decision and action according to a perspective of continuous and mutual learning, cognitive, reflective and cultural enrichment which goes well beyond training for the business. Its dense collaborative and collegially reflective matrix especially refers to the exercise of critical and creative potential, as well as an active citizenship and a “freely” community-oriented conviviality. Furthermore, it refers to the significance of the human meeting/recognition as a “respons-ible” starting point again in order to expand the essence beyond the know-how and to identify a horizon of consensual meaning within which to legitimize the action and its preparatory elements and the learning *in itinere* which structure and revisit it. It could be said that its goal is a «wisdom knowledge» at the service of the human rather than the economic (Donati, 2021, p. 23). For this reason, in line with a democratic management of learning (Draycott, Rae and Vause, 2011), active teaching methods are used and stimulate the exercise of doubt, speech and full dialogue participation to engage in critical-reflective debates on the data which emerge from settled practice and experience and to also arrange answers to extra-performative questions asked by acting. Ultimately, enterprise education is a training ground for a “reflective relational gaze” and an engine of personal change, which can be started with the search for an “operating autonomy” within the unavoidable presence of a prevailing ethical-educational interconnection.

Fourthly, today's attention paid on *non-cognitive skills* or *character skills* could play an equally important role, in continuity with the matter set up so far. Indeed, the interest in the topic is moving the focus of the education system from "skill" – a tangible and measurable result of the practical mastery of knowledge –, and the mere enhancement of the cognitive, towards a scenario capable of adequately and more widely enhancing human experience, enriching the notion of skill. It is undisputed that the evocation of *character skills* responds to a criterion of utility: for the future of the market, the technological work changes and its new needs. However, if taken and promoted with a sincere pedagogical perspective, their integration will be only able to indicate a more binding criterion for educational choices, that is «the integral training of the person, in the double polarity which animates his/her reason to seek a *meaning* to existence and to find the means and the solutions in order to live and to defend against threats and dangers in this world», including the ones which live in the world of work. Therefore, no longer and only the training of the producer and the training-professional concern, but «the revival of an ethical perspective in training», which is able to take care of the internal and external dynamics of people thanks to a «'personalized' educational sensitivity». And, as regards us more closely, able to bet on the socio-emotional-affective sphere, the «ability to interact with the others in an [...] ethically appropriate way», relational reflexivity and the promotion of habits dedicated to the «exercise of 'good will'» having as its objectives the satisfaction of the «right to personal well-being», «the ability to be-together» and «good and well doing» for oneself and the others. Those others with whom you can mediate and attribute a meaning to being there, besides performance and profit (Chiosso and Grassi, 2021, pp. 30, 34-35 and 38-39). In a word, what is required is a falling back on *character skills* on the basis of their «value *in themselves*» and not only their «value *for*»; that is, their educational value, in support of the reconstruction of the "We", and not just their value in relation to the evolution of work. The risk, in fact, is that the above-mentioned criterion of utility prevails and «values of humanity, sociality and citizenship», together with the «centrality of the person», are banally the «functional flagship to social legitimacy, without prejudice to the invincible supremacy of production apart from human costs» (Cegolon, 2019, p. 144).

Fifthly, school-work alternation. While we are writing, in Italy the student protest against this modality is flaring up, also due to the recent death of an eighteen-year-old boy in the province of Udine, who was crushed by a steel beam during his last day of alternation. Beyond the horrific event, the latter is just the last straw which has broken an already full back of a camel. For example, some Tuscan students, who were interviewed by the newspaper *La Nazione* (on February 19th, 2022), tell their experiences of alternation as

experiences of substantial legalized exploitation, without connection with school institutions and any educational inspiration. They find to work for free in various companies, who are often incoherent with their study course, without protective equipment (helmets, gloves, masks, coats, safety shoes, etc.), reimbursement of travel expenses and any purely training tutoring. They are asked to work like any other employee and to contribute to productivity. Therefore, they are crying out to review the study-work alternation, starting with a real and fruitful dialogue between schools and companies which also involves students as protagonists. With this in mind, the pedagogy of work does not only appeal to the responsibility of the schools and the host entities and calls for compliance with safety measures, but it also urges the activation of «boundary crossing» workshops (Engeström, Engeström and Kärkkäinen, 1995) which, acting as neutral spaces for systematic meeting and confrontation mediated by academic researchers, allow school tutors, business tutors and students to critically reflect on foreseen and ongoing practices together in view of their constant adjustment both from the point of view of learning and training repercussions and the repercussions on possible work and organizational improvements (Fedeli and Tino, 2017). The same goes for university internships: it is necessary to make the territory and the reflective dialogue among different systems of activity in the territory a “place” of relational learning, which is inclined to celebrate human dignity at work and to innovate study and work processes for the human, social and economic development. Once again, it is a question of adopting a “reflective relational gaze”, prying about the creation of authentic educational relationships.

7. Not to conclude

We have tried to answer how to promote a pedagogical culture of work starting from young people and based on relational goods. This, in the awareness that cultural changes take a long time and, therefore, it is appropriate to start from young people – future workers, managers and entrepreneurs –, their grievances and aspirations and their education again. But what to do for the present? There is a need for pedagogical sensitivity to be extended, to the advantage of people at work and the companies: it is easy to understand that workers render more, they are more motivated and they contribute better to process and product innovation if they feel welcomed and recognized in their desires for consideration and human growth. So, it is time to “pedagogize businesses”, moving to a vision of adult training, which is also calibrated on the answers to the internal needs of people and the need to increase the possibilities of being and doing together to act with co-educational freedom

together. Coherently, it is urgent to trigger off that virtuous circularity among the process of action, interpersonal reflexivity, experiential-cognitive mediation and semantic negotiation described above. In order to make it concrete, one must pedagogically invest in the use of determined biographical-reflective devices and, complementarily, one must invest in emotional-affective training in workplaces: the “We” cannot be given without knowing how “to feel” oneself and the others and preparing “to expose oneself” to the others.

At the same time, taking up Gabrielli’s proposal in a pedagogical key, it is urgent to extend the pedagogical training of those welfare managers who are gradually gaining ground within companies. When we deal with corporate welfare, only the fiscal, legal, economic or management-related aspects are emphasized. As Dato and Cardone (2018) observe in the face of empirical research, the pedagogically trained welfare manager goes further and engages to configure the work context as a context of inclusion, participation and citizenship capable of enhancing subjectivities, diversities and individual and organizational well-being, especially by cultivating relational capital. By keeping together the economic and social value of work and the economic purposes with the ethical, social and educational ones, the pedagogically trained welfare manager focuses on the humanistic management of human resources, their mutual ontological-value recognition and the creation of a climate of mutual trust and understanding between management and employees to change the company into a relational system based on listening and caring for people. By mediating conflicts and promoting communication among the members of the organization, as well as recreational and reflective activities which facilitate the establishment of educationally meaningful ties, he/she aims at creating a «‘care community’» (Dato and Cardone, 2018, p. 29).

Community. Etymologically, the word refers to three terms which have substantiated the whole argument: (ethical) commitment, gift (of oneself to the others and vice versa) and unity. Becoming a community would be a remarkable achievement. Becoming a “care community” would be the optimal achievement.

References

- Baldacci M. (2011). I giovani e la scuola. La problematicità di un rapporto. In: Corsi M. and Spadafora G., editors, *Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l’educazione*. Naples: Tecnodid.
- Baldacci M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milan: FrancoAngeli.
- Bazzicalupo L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milan-Udine: Mimesis.

- Briggs J. (2021). *Why Isn't Labor Force Participation Recovering?*. Goldman Sachs-U.S. Daily, 11/11, available at: <https://www.gspublishing.com/content/research/en/reports/2021/11/12/4f72d573-c573-4c4b-8812-1d32ce3b973e.html#>, accessed 9/2/2022.
- Bruni L. (2005). Felicità, economia e beni relazionali. *Nuova Umanità*, 3-4: 543-565.
- Casulli S., d'Aniello F. and Polenta S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberismo*. Fano: Aras.
- Cegolon A. (2019). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Rome: Studium.
- Censis (2021). *55° Rapporto sulla situazione sociale del paese*, available at: <https://www.censis.it/rapporto-annuale/55%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2021-0>, accessed 10/2/2022.
- Chicchi F. and Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Rome: Ediesse.
- Chiosso G. and Grassi O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. In: Chiosso G., Poggi A.M. and Vittadini G., editors, *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cohen A. (2021). How to Quit Your Job in the Great Post-Pandemic Resignation Boom. *Bloomberg Businessweek*, 10/5/2021, text available at: https://www.bloomberg.com/news/articles/2021-05-10/quit-your-job-how-to-resign-after-covid-pandemic?cmpid=socialflow-twitter-businessweek&utm_medium=social&utm_content=businessweek&utm_source=twitter&utm_campaign=socialflow-organic, accessed 9/2/2022.
- Coin F. (2021). *Le "Grandi Dimissioni" contro la cultura tossica del lavoro che lacera l'esistenza e deteriora la salute di milioni di persone*, 7/12/2021, available at <https://www.valigiablu.it/grandi-dimissioni-lavoro/>, accessed 10/2/2022.
- Costa M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milan: FrancoAngeli.
- Costa M. and Strano A. (2016). L'imprenditività per la tras-formazione dell'agire lavorativo. *Prospettiva EP*, 1-3: 19-31.
- d'Aniello F. (2009). *Pedagogia del lavoro e persona. Passaggi di stato della materia lavoro*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello F. (2015). *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*. Fano: Aras.
- Dardot P. and Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Rome: DeriveApprodi.
- Dato D. and Cardone S. (2018). *Welfare manager, benessere e cura. Impresa e pedagogia per un nuovo umanesimo del lavoro*. Milan: FrancoAngeli.
- De Smet A., Dowling B., Mugayar-Baldocchi M. and Schaninger B. (2021). 'Great Attrition' or 'Great Attraction'? *The choice is yours*, available at: <https://www.mckinsey.com/business-functions/people-and-organizational-performance/our-insights/great-attrition-or-great-attraction-the-choice-is-yours>, accessed 15/2/2022.
- Donati P. (2019). *Scoprire i beni relazionali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Donati P. (2021). L'unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In: Donati P., Alici L. and Gabrielli G., *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. Milano: FrancoAngeli.
- Draycott M.C., Rae D. and Vause K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach?. *Education + Training*, 8-9: 673-691.
- Engeström Y., Engeström R. and Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 4: 319-336.
- Fedeli M. and Tino C. (2017). *Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Foucault M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milan: Feltrinelli.
- Gabrielli G. (2021). Il lavoro e la sua organizzazione: uno sguardo relazionale. In: Donati P., Alici L. and Gabrielli G., *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. Milan: FrancoAngeli.
- Gallup (2021). *State of the Global Workplace: 2021 Report*, available at: <https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx>, accessed 10/2/2022.
- Glucksmann A. (2010). Une crise post-moderne. *Politique Internationale*, 126, available at: <https://politiqueinternationale.com/revue/n126/article/une-crise-post-moderne>, accessed 15/2/2022.
- Hessen S. (1954). *Pedagogia e mondo economico*. Rome: Avio.
- IBM-Institute for Business Value (2021). *What employees expect in 2021. Engaging talent in the shadow of COVID*, available at: <https://www.ibm.com/downloads/cas/5BWJYEKZ>, accessed 15/2/2022.
- Jones B. and Iredale A. (2010). Enterprise Education as Pedagogy. *Education + Training*, 1: 7-19.
- Jones B. and Iredale N. (2014). Enterprise and entrepreneurship education: toward a comparative analysis. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 1: 34-50.
- Kaplan J. (2021). The psychologist who coined the phrase 'Great Resignation' reveals how he saw it coming and where he sees it going. *Business Insider*, 2/10/2021, text available at: <https://www.businessinsider.com/why-everyone-is-quitting-great-resignation-psychologist-pandemic-rethink-life-2021-10?r=US&IR=T>, accessed 9/2/2022.
- Lordon F. (2015). *Capitalismo, desiderio e servitù. Antropologia delle passioni nel lavoro contemporaneo*. Rome: DeriveApprodi.
- Morselli D. and Costa M. (2015). Il laboratorio imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *RicercaAzione*, 2: 111-124.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia and Anpal (2021). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi. Le comunicazioni obbligatorie*, novembre, available at: <file:///Users/user1/Downloads/MLPS-Bankitalia-Nota-n-6-novembre-2021-1.pdf>, accessed 10/2/2022.

- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Banca d'Italia and Anpal (2022). *Il Mercato del lavoro: dati e analisi*, gennaio, available at: <file:///Users/user1/Downloads/Mlps-Bancaditalia-Anpal-nota-gennaio-2022-1.pdf>, accessed 10/2/2022.
- Nussbaum M.C. (1996). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*. Bologna: il Mulino.
- Pestalozzi J. H. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Florence: La Nuova Italia.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milan: Oscar Mondadori.
- Trincherò R. (2001). Adolescenti tra responsabilità e disagio. Una ricerca empirica. In: Trincherò R. and Tordini M.L., editors, *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. Milano: FrancoAngeli.
- U.S. Bureau of Labor Statistics (2022). *Economic News Release*, 1/2/2022, available at: <https://www.bls.gov/news.release/jolts.toc.htm>, accessed 10/2/2022.
- Zagorsky J.L. (2021). The 'great resignation': Historical data and a deeper analysis show it's not as great as screaming headlines suggest. *The Conversation*, 11/1, available at: <https://theconversation.com/the-great-resignation-historical-data-and-a-deeper-analysis-show-its-not-as-great-as-screaming-headlines-suggest-174454>, accessed 9/2/2022.

Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità Promoting inclusion in the University. A qualitative leap

Luigi d'Alonzo*

Riassunto

Il processo di inclusione delle persone con disabilità ha conseguito, nel nostro Paese, livelli molto elevati di qualità, in ambito educativo e formativo. L'Italia negli ultimi cinquant'anni ha saputo scegliere una strada coraggiosa nei confronti delle persone con disabilità o con problemi. Grazie alla promulgazione di ottime leggi è riuscita ad adottare un modello di inclusione scolastica avanzato, capendo quanto sia importante dare dignità a queste persone anche con la programmazione di percorsi di inserimento sociale e lavorativo. Nel gennaio del 1999, il nostro Paese, con la Legge 17, ha completato il quadro normativo istituzionale salvaguardando il diritto all'inclusione anche universitaria, rendendo obbligatoria per ogni Ateneo l'istituzione di un servizio appositamente predisposto. Il contributo presenta gli esiti e gli elementi emergenti dal progetto "Accessibilità" realizzato da Servizi Integrazione studenti con Disabilità con dislessia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore volto ad abbattere tutte le barriere esistenti nella vita sociale e didattica dell'Ateneo che limitano di fatto la piena inclusione di tali studenti studentesse.

Keywords: Università; Processi inclusivi; Accessibilità; Blackboard Ally; Servizio Pedagogico

Abstract

The process of inclusion of people with disabilities has reached a very high level of quality in our country in the field of education and training. In the last fifty years Italy has been able to choose a very significant path towards people with disabilities or problems. Thanks to the promulgation of excellent laws, it has been able to adopt an advanced model of school inclusion, understanding how important it is to give dignity to these people also by planning social and work integration paths. In January 1999, our country, with Law 17, completed the institutional regulatory framework by safeguarding the right to inclusion also in universities, making it compulsory for each university to set up a special service. The contribution presents the results and the emergent elements of the

* Professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore.
E-mail: luigi.dalonzo@unicatt.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13499

“Accessibility” project carried out by the Integration Services for Students with Disabilities and Dyslexia of the Università Cattolica del Sacro Cuore aimed at breaking down all the existing barriers in the social and didactic life of the University that actually limit the full inclusion of these students.

Keywords: University; Inclusive processes; Accessibility; Blackboard Ally; Pedagogical service

Articolo sottomesso: 13/03/2022, accettato: 28/04/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

Il processo di inclusione delle persone con disabilità ha raggiunto in Italia un livello assai elevato, infatti, possiamo riscontrare la presenza di soggetti con deficit nella scuola, nei servizi, nell’Università, nel mondo del lavoro, nella politica. Nel nostro Paese le porte dell’inclusione hanno cominciato ad aprirsi fin dagli anni Settanta ed in questi cinquant’anni si sono spalancate per permettere a tutta la popolazione con bisogni speciali di accedere alle opportunità che una società moderna propone.

La vita delle persone con disabilità in Italia è certamente migliorata, il processo di integrazione prima e di inclusione poi ha apportato enormi benefici sia ai singoli soggetti con problemi sia alle loro famiglie, ma direi a tutta la società: il nostro contesto civile è capace di accogliere le persone in difficoltà, di promuovere azioni riabilitative in grado di supportare le loro esigenze specifiche, trova soluzioni idonee volte a salvaguardare la dignità dei singoli, mette in atto iniziative che possono essere davvero a “disposizione di tutti i cittadini”, anche di coloro che presentano deficit.

Emblematico è ciò che affermava John Rawls, in *A theory of Justice*¹, quando sosteneva la necessità che una società moderna dovesse assolutamente prendersi carico delle esigenze speciali dei più deboli e dei più bisognosi rispettando due principi che egli chiama, non a caso, “di giustizia”. Il primo così recita: “ogni persona ha eguale diritto alla più estesa libertà fondamentale compatibile con una simile libertà per gli altri”; il secondo afferma: “le ineguaglianze economiche e sociali, come quelle di ricchezza e di potere, sono

¹ J. Rawls, *A theory of Justice*, Belknap Press of the Harvard University Press, Cambridge, 1971 (trad. it. *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano, 1982).

giuste soltanto se producono benefici compensativi per ciascuno, e in particolare per i membri meno avvantaggiati della società”.

Rawls, fautore di uno Stato democratico e liberale, sottolinea il concetto fondamentale che ogni società civile deve proteggere i suoi cittadini più deboli ed indifesi e prendersene cura. Il vero indicatore che aiuta a valutare se una società è giusta o ingiusta è il miglioramento o meno delle condizioni di vita dei più svantaggiati, dei poveri, delle persone con disabilità, di quelle prive, del tutto o in parte, di autonomia.

Sempre più nei contesti socio-politici decisionali si evidenzia un’attenzione ai bisogni delle persone con disabilità fondata su quattro paradigmi:

- 1) L’importanza dell’ambiente comunitario. Si ritiene giustamente che le persone con disabilità possano e debbano vivere nell’ambiente comunitario sociale e partecipare pienamente come membri. Occorre porre molta attenzione a identificare e rimuovere le barriere che ostacolano la piena partecipazione comunitaria.
- 2) L’enfasi sulla relazione. Le persone con deficit hanno lo stesso bisogno di tutti di potersi integrare con gli altri e di interagire socialmente. Per raggiungere questo obiettivo viene posta molta attenzione al ruolo delle relazioni interpersonali e sociali: non è possibile sentirsi parte di un gruppo sociale senza relazioni significative con i membri dello stesso. L’inclusione avviene solamente quando il singolo soggetto con problemi riesce a comprendere come interagire con gli altri e quando gli altri desiderano porsi in relazione con lui.
- 3) Il lavoro sulla persona. Viene sempre più valorizzato il fatto che i programmi riabilitativi, sociali e scolastici debbano essere confezionati sui singoli bisogni personali della persona con deficit. Le esperienze di questi anni ci dicono che occorre abbandonare l’idea di predisporre programmi preconfezionati in base al deficit o alla sua gravità. Le esigenze del singolo individuo devono essere tenute ben presenti, cercando il più possibile di coniugare i bisogni alla realtà sociale e familiare in cui il soggetto vive.
- 4) Il riconoscimento della scelta e del controllo. In questi ultimi anni si è sempre più presa consapevolezza che le decisioni non debbano essere prese senza un effettivo coinvolgimento della persona con disabilità. Il diritto del soggetto di scegliere e di decidere in prima persona della sua vita e delle varie opportunità che il territorio ed i servizi offrono è certamente tenuto sempre più in considerazione in tutti i campi di vita del disabile.

Rimane infine, da sottolineare un altro pilastro fondamentale dell’azione sociale nei confronti della persona con problemi, ossia la “protezione”. Viviamo

in un mondo sempre più complesso e difficile; le tecnologie, l'informatizzazione della vita quotidiana, la necessità di mantenere costantemente aggiornato il nostro sapere, il dovere di acquisire conoscenze sempre approfondite e sofisticate per poter rimanere agganciati ad una locomotiva che corre con grande velocità pongono seri interrogativi circa il futuro delle persone più deboli e vulnerabili.

Diverse persone con disabilità per entrare con dignità nella nostra società hanno bisogno più di opportunità che di protezione. Le esperienze intraprese e le ricerche effettuate ci dicono che il soggetto con deficit ha necessità di incontrare, lungo il proprio cammino di vita, educatori, specialisti della riabilitazione, operatori dei servizi sociali capaci di offrire opportunità, esperienze concrete di inclusione sociale, condizioni favorevoli di accoglienza in gruppo, possibilità reali di coinvolgimento personale. La protezione per queste persone non risiede nella salvaguardia amorevole, volta ad eliminare gli ostacoli e ad escludere il singolo soggetto dalla vita quotidiana ordinaria, creando un ambiente adatto privo di pericoli; la protezione vera risiede, di contro, nella capacità degli operatori e delle famiglie di agire con competenza guardando al vero bene della persona, alla sua presenza nel contesto sociale ed ambientale odierno, sia pur difficile e complesso.

L'autentica "protezione" può essere offerta al soggetto con disabilità o con problemi anche e soprattutto dall'università, grazie alla sua capacità di mettersi al servizio delle persone. Per lavorare bene con questi studenti occorre certo una forte intenzionalità educativa, ma l'amore non basta, occorre competenza.

La pratica, l'operatività quotidiana a contatto con educandi e famiglie, la relazione con i colleghi e con i dirigenti, i successi che si raggiungono mettendo in atto la cultura pedagogica acquisita, ma anche gli insuccessi cocenti che solo un'azione continua, a contatto con problemi reali, può aiutare a valutare correttamente sono indispensabili per diventare competenti in un mestiere fra i più delicati ed importanti nella nostra società. L'intenzionalità educativa e la fiducia in ogni uomo diventano indispensabili per agire bene ed acquisire professionalità. Il contatto con le esigenze speciali di persone segnate da ferite e limitazioni, più o meno gravi, sollecita ogni educatore ad un impegno che supera il mero dovere mansionale e lo costringe ad una scelta che non è possibile eludere: occuparsi di bambini, giovani, adulti difficili e molto problematici con impegno e competenza per essere una vera benedizione nei loro confronti. Tutto ciò è di valore anche per i docenti universitari.

L'Italia negli ultimi cinquant'anni ha saputo scegliere una strada coraggiosa nei confronti delle persone con disabilità o con problemi. Grazie alla promulgazione di ottime leggi è riuscita ad adottare un modello di inclusione scolastica avanzato, ha capito quant'è importante dare dignità a queste persone anche con

la programmazione di percorsi di inserimento sociale e lavorativo, ha sviluppato un servizio socio-sanitario che cerca di corrispondere alle nuove esigenze di inclusione socio-culturale. Nel gennaio del 1999, il nostro Paese, con la Legge 17, ha completato il quadro normativo istituzionale salvaguardando il diritto all'inclusione anche universitaria e ha reso obbligatoria per ogni ateneo l'istituzione di un servizio appositamente predisposto per l'inclusione degli studenti con disabilità e con problemi volto ad aiutare questi allievi nel loro iter accademico.

2. L'esperienza universitaria

Dagli ultimi dati a nostra disposizione dell'ANVUR si evince che gli studenti e le studentesse con disabilità o con DSA nelle università italiane sono 36.370, il 2% degli iscritti. Le persone con DSA sono 16.084 mentre coloro che hanno un'invalidità superiore al 66% in base alla legge 104/92 sono 17.003 e coloro che una disabilità inferiore al 66% risultano essere 3.283.

Il mondo universitario è complesso e difficile e la persona con deficit, o con disturbi più o meno gravi, spesso non trova da sola i necessari agganci per potersi integrare adeguatamente in modo da portare a buon fine il corso di laurea prescelto.

Le università, su sollecitazione della legge, si sono dotate di servizi deputati ad accogliere, accompagnare e aiutare gli studenti con disabilità e con DSA nei vari percorsi accademici.

Questi Servizi sono di importanza "strategica", offrono al soggetto con disabilità o con problemi e alla sua famiglia ciò di cui hanno bisogno in termini di sicurezze, di informazioni continue, di rapporti e relazioni interpersonali capaci di dare loro tranquillità e guida.

3. Il Servizio per l'inclusione

Il Servizio provvede all'accoglienza e all'accompagnamento degli studenti con deficit o con problemi attraverso il supporto tecnico-amministrativo e didattico.

Il supporto tecnico-amministrativo offerto dalla segreteria è il seguente:

- gestione delle pratiche amministrative attraverso il reperimento di informazioni e documentazione utile allo studente per adempiere alle formalità necessarie allo svolgimento della carriera universitaria, e, ove necessario, attraverso l'intermediazione del Servizio nei contatti con le varie istituzioni dell'Ateneo.

- Agevolazioni economiche mediante l'esonero totale dalle tasse universitarie per gli studenti con invalidità superiore al 66% e la concessione di borse di studio.
- Agevolazioni per la frequenza delle lezioni mediante: l'accompagnamento degli studenti ai corsi; il coordinamento con l'Ufficio Lezione e Esami per l'organizzazione degli accorgimenti logistici necessari (ingranditori e altri supporti video, supporti audio); la collaborazione con il Servizio Tecnico per l'eliminazione delle barriere architettoniche.
- Agevolazioni per il sostenimento degli esami attraverso il reperimento di aule, personale e attrezzature necessarie.
- Predisposizione di materiale didattico: testi in catalogo presso l'Università, servizio fotocopie. Servizio "scanner" per gli studenti non-vedenti.

Il supporto didattico offerto dal *team* pedagogico e didattico è il seguente:

- orientamento delle matricole attraverso l'accompagnamento nella scelta del Corso di Laurea e nella fase iniziale di frequenza alle lezioni, in modo tale da fornire agli studenti informazioni e strategie utili per intraprendere il percorso universitario.
- Sostegno all'apprendimento attraverso incontri periodici con gli studenti in modo da trovare soluzioni o strategie efficaci per risolvere le eventuali difficoltà che possano emergere.
- Interventi specifici per sostenere gli studenti con disabilità o con DSA nel loro percorso accademico.

Ogni servizio, appositamente strutturato per aiutare gli studenti con deficit o con disturbi specifici dell'apprendimento, si avvale di personale altamente specializzato. In Università Cattolica si è scelto di avvalersi del lavoro professionale di personale pedagogico specializzato deputato a favorire, con il contatto diretto periodico e continuativo, l'esperienza di inserimento dello studente disabile o con bisogni educativi speciali nel tessuto universitario, allo scopo di superare disagi e pregiudizi a volte estremamente gravosi. In particolare, il supporto pedagogico specializzato si propone di:

- orientare le matricole;
- individuare le problematiche dello studente: piano di studi, modalità di apprendimento speciali;
- favorire il percorso di inclusione attraverso la partecipazione corretta alla vita didattica e sociale;
- incontrare le famiglie per chiarimenti e progetti individuali;
- rendere accessibili i contenuti culturali proposti in ambito universitario al fine di agevolare la piena realizzazione delle potenzialità della persona;

- individuare, con la collaborazione dei docenti gli aspetti didattici e educativi che rispondano ai criteri di accessibilità;
- creare occasioni di pari opportunità per gli allievi disabili offrendo loro tecnologie e ausili all'interno di strategie didattiche individualizzate.

Le esperienze vissute in questi anni, le evidenze riscontrate e le ricerche indicano come siano fondamentali, per raggiungere mete formative importanti, le buone relazioni all'interno dell'esperienza educativa, le quali iniziano a colorarsi di aspetti positivi fin dai primi momenti di contatto con l'Ateneo. Un clima accogliente, ospitale, cordiale invita il soggetto con disabilità o con problemi e la sua famiglia a "fidarsi" dell'Università e promuove un coinvolgimento personale che, se ben condotto, porterà a risultati significativi, motivando l'allievo a non aver paura del lavoro didattico e sollecitando i genitori al coinvolgimento.

Ma l'accoglienza deve essere predisposta, non si può improvvisare, è necessario prenderla in seria considerazione e impostarla su solide basi relazionali, solo in tal modo potrà evolvere in accompagnamento. Con tale termine intendiamo riferirci a tutte le azioni intenzionali, volte a seguire, con attenzione e costanza, l'iter dell'esperienza educativa del soggetto con disabilità e con problemi. Azioni che devono essere pianificate e attuate per poter offrire allo studente una via di riferimento facile, sicura e sostenibile, egli, infatti, ha bisogno di attenzioni intense e questo richiede anche la conoscenza preliminare delle sue caratteristiche, peculiarità, abilità acquisite, del suo profilo funzionale.

L'accoglienza, che diventa accompagnamento, significa conoscenza che diventa progetto. In questi anni abbiamo operato al fine di impostare il *Servizio* su queste basi, fermamente convinti che la delicatezza del lavoro con il disabile e con la sua famiglia, con l'allievo con disturbi specifici, con lo studente problematico rappresenti la base per una buona integrazione universitaria. Molto tempo viene impegnato dal *Servizio* per pianificare, programmare, risolvere, valutare un lavoro di accoglienza e di accompagnamento che deve partire dalla segreteria, passare attraverso il contatto periodico con i pedagogisti del servizio e terminare con un piano di lavoro per il singolo studente in grado di abbattere le barriere e gli ostacoli che l'esperienza universitaria inevitabilmente pone.

Questo modello di *Servizio* prevede un intervento personale con gli studenti e con le loro famiglie che non di rado, preda del loro coinvolgimento affettivo, presentano visioni non reali della vita universitaria condizionando la vita del figlio.

Le famiglie di questi studenti si avvicinano al nostro Ateneo con grandi speranze e con elevate richieste che spesso occorre ridimensionare con dispendio di tempo e di energie. La particolare situazione italiana dei soggetti con disabilità e con problemi impone un contatto con i genitori molto stretto e particolarmente attento alle "relazioni" interpersonali: essi risultano sovente fragili sul

piano emotivo e occorre grande professionalità per non compromettere un rapporto che solo se basato sulla reciproca fiducia può crescere e avviarsi su sentieri positivi per il figlio, ma anche per il nostro Ateneo. I genitori sono persone consapevoli dei loro diritti e attenti alle possibili conseguenze negative delle azioni dei docenti.

4. La collaborazione con i docenti

Il lavoro del *Servizio* coinvolge anche i docenti. Le informazioni circa le esigenze degli allievi vengono comunicate in forma scritta in modo che i docenti possano prendere visione delle problematiche degli allievi e delle eventuali soluzioni operative proposte per aiutarli a superare le loro difficoltà. Di fronte a casi particolarmente difficili si programmano incontri e appuntamenti in modo da chiarire e risolvere le difficoltà che presentano gli studenti.

La presenza di studenti Disabili e con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in Università Cattolica è in costante aumento, si è passati ad esempio dai 717 allievi dell'anno accademico 2014/15 agli oltre 2000 dell'anno accademico in corso 2021/2022.

La molteplicità e la complessità dei bisogni educativi delle nuove generazioni pongono sempre più in evidenza il ruolo cruciale che ogni docente è chiamato ad assumere.

Ai nostri giorni nessun professionista che operi in campo educativo può esimersi dall'affrontare tematiche fondamentali legate al problema della diversità, dell'accoglienza, del rispetto delle differenze interindividuali che caratterizzano i ritmi di apprendimento dei singoli allievi.

Quotidianamente ogni docente affronta numerose questioni alle quali deve garantire risposte valide ed efficaci anche in ottemperanza a ciò che dichiara la Costituzione italiana all'articolo 3: *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”*.

La strada che da tempo la scuola italiana prima e l'università poi hanno intrapreso per far fronte al binomio uguaglianza-diversità, testimonia una scelta importante e coraggiosa: garantire ad ogni allievo, indipendentemente dalla propria condizione fisica, psichica e sensoriale, il diritto di crescere ed apprendere all'interno di un contesto scolastico attento alle sue specifiche esigenze

educative e di vivere esperienze significative sul piano umano e culturale, al fianco dei propri compagni.

Si è compreso come in educazione i concetti di “diversità” ed “uguaglianza” non possano che essere considerati due facce di una stessa medaglia: la prima non esclude la seconda e, a sua volta, la parificazione non annulla le differenze; in campo educativo, la profonda sinergia tra i due aspetti rappresenta la condizione indispensabile perché ogni allievo diventi “più uomo e più donna”.

Per corrispondere ai bisogni di questi allievi l’Ateneo dei Cattolici ha pensato di strutturare un progetto denominato “Accessibilità” volto ad abbattere tutte le barriere esistenti nella vita sociale e didattica dell’Ateneo che limitano di fatto la piena inclusione degli studenti e delle studentesse con disabilità e DSA.

5. Il progetto “Accessibilità” totale

Tre sono le vie contemplate nel progetto che favoriscono e illuminano la strada dell’inclusione:

1. *Design System*. Si tratta di un insieme di regole e linee guida che aiutano a mantenere coerenza e continuità all’interno di un ecosistema digitale accessibile, attraverso i siti internet istituzionali dell’Università Cattolica, i vari applicativi di Ateneo (i-catt, STEP, ecc.), Blackboard ed altri applicativi per l’e-learning. Questi strumenti e servizi sono implementati e realizzati tramite un Team integrato composto da: l’ufficio facente capo al Servizio Integrazione studenti con disabilità e studenti con DSA, il Centro per l’Innovazione e lo sviluppo delle attività didattiche e tecnologiche di Ateneo (ILAB), la Funzione Comunicazione, la Funzione Sistemi Informativi, l’Area Organizzazione e sviluppo sistema della didattica, etc.
2. *Linee guida*. L’Ateneo si è dotato di Linee guida per i docenti denominate “L’intervento educativo-didattico per gli studenti con Disabilità e con Disturbi specifici dell’apprendimento (DSA)”. Il documento contiene:
 - a) l’organizzazione dei Servizi per l’integrazione per gli studenti con disabilità e con DSA e il loro funzionamento;
 - b) la precisazione delle pratiche di collaborazione nell’unitarietà di intenti tra i Servizi e il corpo docente;
 - c) le modalità di comunicazione tra le già menzionate due parti;
 - d) un approfondimento su come favorire l’accessibilità nell’attività didattica da remoto (lezioni ed esami).
3. *Blackboard Ally*. Il progetto in questione intende aiutare gli allievi con disabilità e DSA fornendo i contenuti didattici in modalità da essi fruibili. In-

fatti, *Blackboard Ally*, a partire dal *file* originale, crea automaticamente formati alternativi dei contenuti del corso, ad esempio tramite sottotitolatura. Il programma permette anche ai docenti di avere un *feedback* relativamente all'accessibilità dei propri contenuti didattici messi a disposizione degli studenti.

In particolare, *Blackboard Ally* oltre a consentire l'inserimento di sottotitoli per le lezioni o altre attività didattiche erogate da remoto, permette:

- agli studenti di ottenere formati digitali alternativi a partire dai file originali forniti dai docenti;
- ai docenti di avere feedback e indicazioni su come rendere sempre più accessibili i propri materiali;
- all'Università di disporre di una reportistica accurata della situazione e del grado di accessibilità dei materiali caricati sulla piattaforma stessa.

6. La sperimentazione dello strumento *Blackboard Ally*

Prima di adottare e di proporre a tutti i docenti lo strumento Blackboard Ally si è pensato di ideare un progetto pilota² che consentisse all'Ateneo di avere dati significativi per favorire una presa di decisione sulla sostenibilità o meno dello strumento.

Il progetto pilota è iniziato il 18 febbraio 2021 ed è terminato il 7 giugno 2021. Sono stati coinvolti 40 docenti di tutte le sedi e facoltà appartenenti a 72 corsi di Laurea, con una formazione iniziale sullo strumento, con un supporto tecnico al quale gli insegnanti potevano rivolgersi, un costante monitoraggio in itinere ed uno finale.

Dall'analisi dei punteggi di accessibilità dei corsi inclusi nel Progetto pilota emerge un interessante *trend* di incremento del livello di accessibilità: al momento dell'avvio del progetto a febbraio 2021 la maggior parte dei corsi presentava un livello di accessibilità medio (55% dei corsi con un punteggio di accessibilità tra il 50 e il 70%) mentre a maggio 2021 il numero di corsi con un livello di accessibilità superiore al 70% è passato dal 14% al 33%.

La figura 1 mostra nel dettaglio la percentuale di incremento del livello di accessibilità dei corsi pilota. Circa il 71% dei corsi ha registrato un incremento fino al 10% del proprio punteggio di accessibilità. Il 21% dei corsi si colloca in una fascia di eccellenza, con un incremento del livello di accessibilità oltre il 10%.

² Ha partecipato all'ideazione del progetto e alla sua conduzione il gruppo Innovazione per la didattica digitale – ILAB: Flavia Scott, Elena Tassalini, Sara Genghi, con la supervisione dell'ing. Giuliano Pozza, Direttore Sistemi informativi.

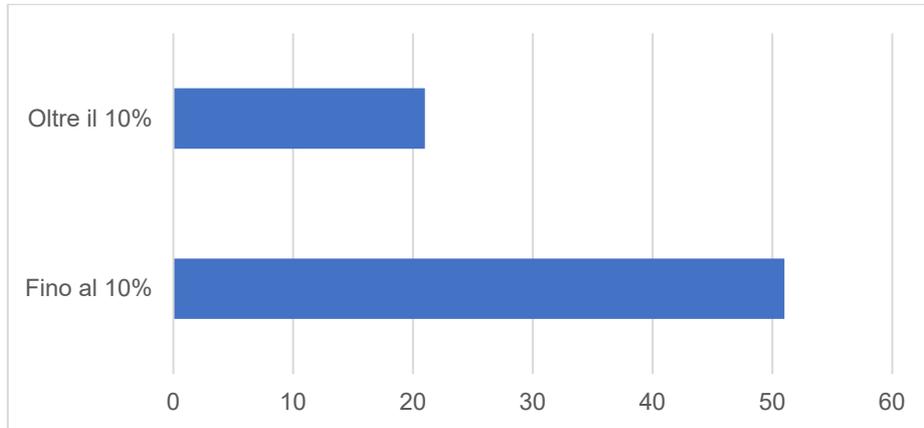


Fig.1 - Percentuale di incremento del livello di accessibilità dei corsi pilota

L'analisi del numero di contenuti presenti nei corsi mostra come, a partire da un nucleo preesistente di contenuti, i docenti abbiano progressivamente pubblicato nuovi materiali (2175 nuovi contenuti pubblicati da febbraio a maggio 2021).

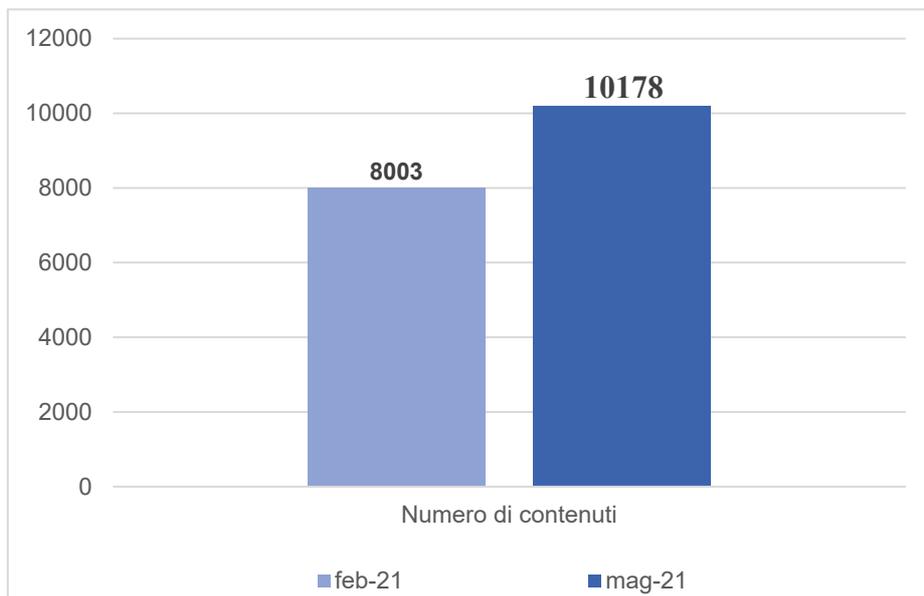


Fig.2 - Numero di contenuti pubblicati dai docenti

7. Accessibilità e aree disciplinari

L'esperienza del progetto pilota ha poi messo in evidenza i livelli di accessibilità dei corsi suddivisi per aree disciplinari.

Mediamente, un buon livello di accessibilità è riscontrabile nei corsi di area umanistica e scientifica, mentre i corsi afferenti alle aree economica e quantitativa presentano punteggi di accessibilità inferiori.

Il confronto con i docenti di queste aree disciplinari ci ha permesso di evidenziare come la specificità dei temi trattati, e in particolare la presenza di grafici, formule, elementi numerici nei materiali prodotti, presenti problemi di accessibilità complessi e non sempre di facile soluzione che meritano un approfondimento specifico.

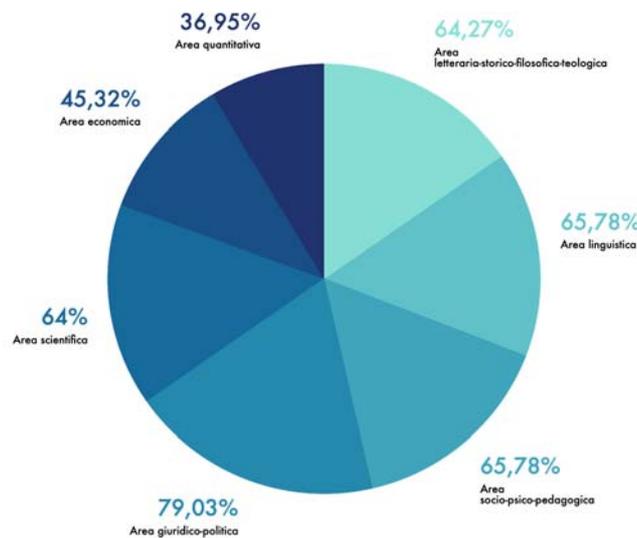


Fig.3 - Livello di accessibilità nelle aree disciplinari

8. Pannello Feedback docente

Inoltre, il gradimento rispetto agli strumenti offerti al docente da Blackboard Ally si attesta su valori medio-alti: mediamente sia il pannello «Feedback docente» sia il report di accessibilità del corso registrano un apprezzamento pari a 8/10.

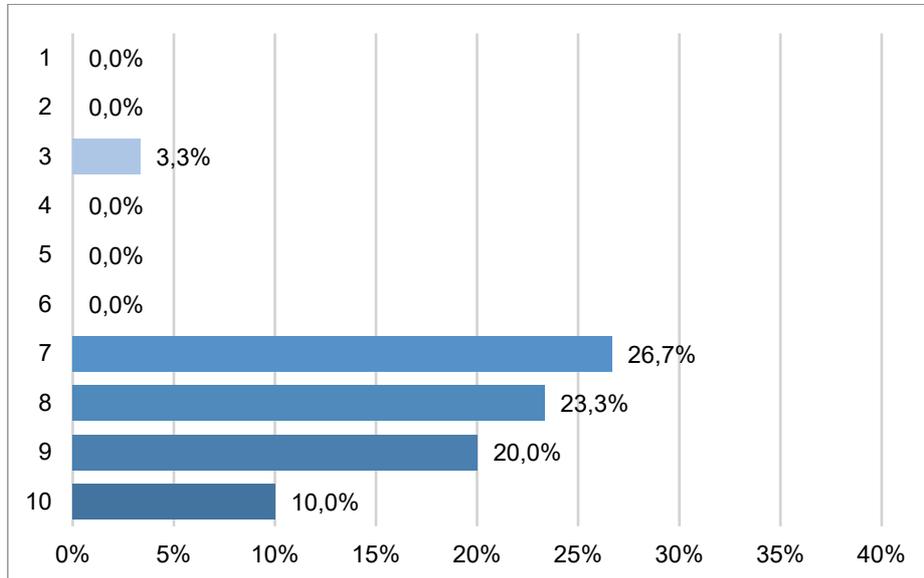


Fig.4 - Livello di gradimento rispetto agli strumenti offerti al docente

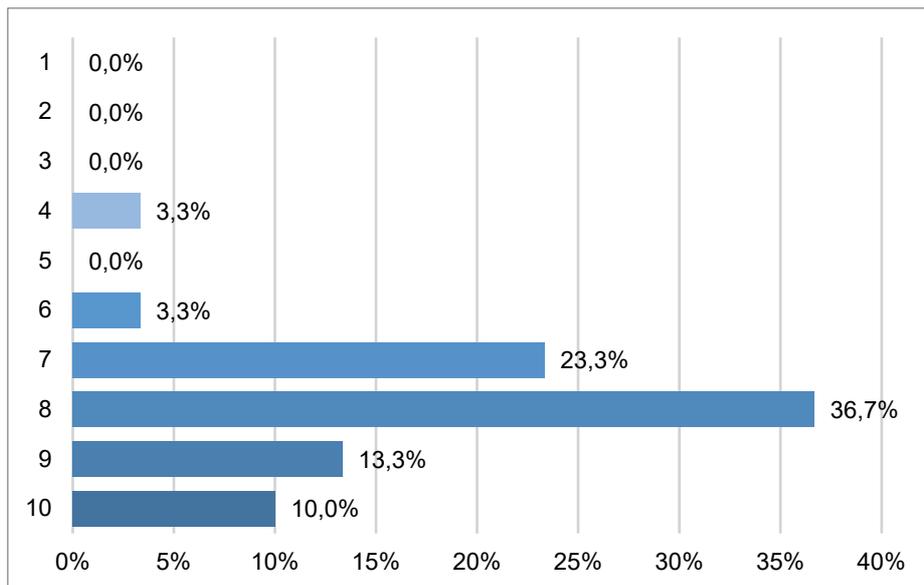


Fig.5 - Report di accessibilità corso

Analizzando i corsi inseriti nel progetto pilota, le principali problematiche di accessibilità riscontrate risultano legate all'assenza di descrizione nelle immagini (38%), al non sufficiente livello di contrasto cromatico (31%), alla presenza di documenti non *taggati* (12%), all'assenza di intestazioni (11%).

9. Esiti del progetto pilota

Nel periodo da febbraio a maggio 2021 il progetto pilota ha avuto una buona accoglienza da parte dei docenti e dagli studenti che hanno aderito: i docenti hanno fin da subito apportato delle opportune modifiche ai contenuti e gli studenti hanno sperimentato i formati alternativi messi a disposizione insieme al contenuto originale.

Dai dati raccolti attraverso il questionario erogato, si evince come la curiosità verso un nuovo elemento grafico inserito di fianco ai contenuti caricato in Blackboard abbia portato il 9,4% degli studenti a notare in autonomia l'icona simbolo di Ally. Una percentuale minore (4,1%) ha notato l'icona a seguito di una comunicazione del docente, mentre l'86,5% non ha fatto caso alla presenza dell'icona.

La funzione di download dei Formati Alternativi è stata utilizzata dal 29,3% degli studenti, i quali hanno notato la presenza dello strumento, a differenza del 70,7% che non ha, invece, esplorato la funzione.

Nonostante molti non abbiano utilizzato i Formati Alternativi, l'84,20% ha mostrato un positivo interesse nel mantenere la funzionalità dei Formati Alternativi per i contenuti pubblicati nei corsi Blackboard anche in futuro. Soltanto l'11,30% dichiara di non riscontrare alcun vantaggio nel loro utilizzo e il 3,8% di non poter esprimere un giudizio.

I Formati Alternativi più scaricati dagli studenti risultano essere in particolare i PDF con *tag* (454 *download*), il formato HTML (329 *download*), l'*ePub* (208 *download*) e la versione audio del documento (196 *download*).

Se alcuni formati sono legati a bisogni specifici (ad esempio Braille – 47 *download* – per non vedenti), il *trend* relativo ai formati alternativi più scaricati ci consente di evidenziare le esigenze di apprendimento più diffuse tra gli studenti e immaginare un ipotetico identikit del fruitore: uno studente che sempre più utilizza *tablet* e *smartphone*, ha necessità di lavorare sul testo (font, colore, ricerca) – da qui l'uso di formati come PDF *taggati*, HTML ed *ePub* – e apprezza il formato audio che gli consente di ascoltare i contenuti e non solo di leggerli.

10. Conclusioni

Le vie intraprese per l'accessibilità totale dei siti, delle piattaforme e degli applicativi, le linee guida per “L'intervento educativo-didattico per gli studenti con Disabilità e con Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)”, il progetto ALLY e soprattutto gli esiti del progetto pilota ci offrono motivi validi per proseguire nel cammino di una prospettiva formativa universitaria di qualità che

consenta a tutte le persone con disabilità e DSA di proseguire nei corsi prima e nella vita poi con successo. Siamo fermamente convinti, inoltre, che ogni docente universitario debba prendere atto che il suo atteggiamento, la sua presenza in aula, il suo modo di avvicinare i ragazzi, l'accoglienza rappresentano il campo d'azione fondamentale per "incontrare" il cuore degli studenti. I rapporti con le persone contribuiscono in modo fondamentale alla loro maturazione. Queste esperienze diventano oltremodo decisive quando un giovane, nel pieno della sua evoluzione, ha l'opportunità di incontrare educatori, docenti capaci di incidere profondamente nel suo animo e di portare allo scoperto doni e abilità che non pensava di possedere. Ogni ragazzo merita di incontrare educatori capaci di fare la differenza, in grado di spingere in superficie quel diamante prezioso che è l'Io, di riconoscerlo, di ripulirlo, di portarlo alla lucentezza dovuta.

Riferimenti bibliografici

- Abilitynet Tech4Good Awards (2019). *Blackboard Ally finalist category: Inclusive design award*. Testo disponibile al sito: <https://www.tech4goodawards.com/finalist/blackboard-ally/>.
- Akshay K. (2019). *10 Emerging technologies in E-learning*. Testo disponibile al sito: <https://elearning.adobe.com/2019/03/10-emerging-technologies-e-learning/>.
- Almufarreh A., Arshad M., Mohammed S.H., An Efficient Utilization of Blackboard Ally in Higher Education Institution. *Intelligent Automation & Soft Computing*, 29(1): 73-87, May 2022.
- Alokluk J.A. (2018). The effectiveness of Blackboard system, uses and limitations in information management. *Intelligent Information Management*, 10(6): 133.
- Arshad M., Ahmad S. and Siddiqui F.A. (2018), Social media technologies and their benefits in higher education institutions: a survey of Jazan University. *Information Technologies and Teaching Aids*, 65(3): 91-102.
- Arshad M., Almufarreh A., Noaman K.M.G. and Saeed M.N. (2020). Academic semester activities by learning management system during COVID-19 pandemic: A Case of Jazan University. *Int. Journal of Emerging Technologies*, 11(5): 213-219.
- Blackboard Help (2020). *Blackboard Ally for Administrator*. Testo disponibile al sito: https://help.blackboard.com/Ally/Ally_for_LMS/Administrator.
- Blackboard Help (2020). *Blackboard Ally for Student*. Testo disponibile al sito: https://help.blackboard.com/Ally/Ally_for_LMS/Student.
- Blackboard (2020). *Blackboard Ally for Instructor*. Testo disponibile al sito: https://help.blackboard.com/Ally/Ally_for_LMS/Instructor.
- Daniel S.J. (2012). *ICTs in Global Learning/Teaching/Training: Policy Brief*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

Living in a world of dynamic cultures' multiplicity. Interculturalism in the perspective of education

Maria Czerepaniak-Walczak

Abstract

The article is an attempt to describe the meaning of interculturalism, taking into account contemporary factors of openness to dialogue and respect for the difference between cultures. The criteria for distinguishing the cultures are indicated going beyond criteria such as ethnicity and religion. Contemporary culturalism includes, among others, such specific characteristics of individuals and groups as age, gender, cultural capital, place of residence and others. Based on that, the factors of openness to otherness and difference are analyzed, and the role of emancipatory pedagogy in the process of experiencing dialogicality and using one's voice in questioning inequality is indicated. Finally, there are selected proposals of educational practices in and for interculturalism.

Keywords: interculturalism, education, emancipation

First submission: 09/03/2022, accepted: 06/05/2022

Available online: 14/06/2022

1. Introduction

Due to the openness of borders, information and access to global resources of human achievements, people live in a world of multiple cultures. They are immersed in many of them simultaneously. Sometimes they move from one to another for a shorter or longer period without changing place in the material space of being. They also experience being between cultures, at their crossroads, and they are faced with the necessity to choose which of them to focus on first, what conditions they have to meet in order to become a member, a participant in a selected cultural circle. The question is, what does the expression "cultural circle" mean today? Is it just an ethnocentric and sociocentric milieu? What other criteria for distinguishing cultures can be

* University of Szczecin, Poland. E-mail: maria.czerepaniak-walczak@usz.edu.pl.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13489

adopted today in order to understand what it means for and in intercultural education.

This article describes a group of reflections on this topic. Despite the fact that there was a lot of time to organize author's thoughts, there is still a chaotic understanding of interculturalism as a theoretical concept. This is because, despite the extensive literature on this subject, it is an open problem raising more questions than answers. For example, a web search engine finds 684,000 results in 0.48 seconds after typing the word interculturalism.

Although dictionaries and lexicons include definitions, these are only functional definitions, that is, those in which the defining element indicates what it is for, what this phenomenon consists of, and not what it is. So, there are such verbs as *supports*, *promotes*, *leads to ...*, etc. It is not surprising precisely because of the dynamics of social phenomena and new scientific discoveries, new social theories, which increase the meaning of this concept.

The content of discussions and analyzes of this phenomenon as well as practical social and educational activities aimed at improving life in the world of many cultures depend on the introduction of a certain order in the understanding of this concept. It will reveal the mechanisms governing openness to other cultures, and then understand the sources and essence of emancipation as a process of moving between cultures: the current and the new one, in which it is possible to achieve new fields of freedom, equality and responsibility. Such a structure of the article allows me to conclude with selected proposals for educational practices, education and upbringing in and for interculturality, leading to transformation, personal and social emancipation. Interculturalism is always for something/someone. It serves: a person, a group, a region, a planet, the universe (the cosmos in the Greek sense). The approach adopted in this article aims to respect all three generations of human rights (Vasak, 1977)¹, and education plays a key role in achieving this goal.

2. Interculturalism as a theoretical concept

We live in the world of a multitude of cultures and we are participants in the modern migration of peoples. This journey does not always change the place of residence. We also move mentally and emotionally between different patterns of everyday life, celebration, between different values and symbols.

¹ There are three overarching types of human rights norms: civil-political, socio-economic, and collective-developmental.

We experience being in several cultures and between cultures at the same time. Both vertically, in the course of life, and horizontally, at a given time.

It is almost universally accepted that the term “interculturality”, understood as the relationships that exist between culturally diverse human groups in a given society, in a given area. It is a complex term, used today to refer to the relationships that exist in society between diverse majority and minority groups, mostly defined in terms of ethnicity, language, religion and/or nationality. Less frequently, it is used to analyze relationships between individuals and groups with different characteristics, such as age, gender, cultural capital, and even place of residence.

Culture is a serious factor in social stratification and the positioning of individuals and groups. “Globalization has greatly reduced cultural differences across our planet, but also made it easier to meet strangers and be irritated by their peculiarities” (Harari, 2018, p. 186). It is also easier to get curious.

A special space for globalization and meeting other cultures and being in them is the world of digital media. The media becomes a modern agora, a meeting place of often very distant cultures. This applies to experiences in both temporal dimensions, that is, in the longitudinal (in the course of life) and in the current (here and now) dimension.

Considerations on interculturalism, including interculturalism in and through education, reflect the increasing differentiation and mental and emotional stratification of cultures. Harari calls it culturalism (2018, p. 200)². This generates the dynamics of changing the understanding of the concepts of interculturalism. Analyzes and internship projects are conducted from different theoretical perspectives. They also reflect cognitive interests in the sense of Jurgen Habermas (1985, p. 157-169)³. Therefore, it is important to choose and indicate the theory from the perspective of which the relationship between cultures and between their participants is described, interpreted and explained. This has far-reaching consequences for the understanding and ways of practicing the interaction between cultures, values and patterns of behavior in everyday life and festivities. It is worth emphasizing that in view of the dynamics of the phenomenon and the diversity of places and times of its occurrence, it is not possible to formulate a general theory of interculturalism.

Theoretical perspectives are related to the conditions in the specific space-time in which they are formulated. It is worth paying attention to the specificity of the social order (premodern, modernist and postmodern) as well as socio-cultural development (pre-industrial, industrial and post-industrial). These conditions of individual and collective existence are crucial for intercultural

² Quotations of Yuval N. Harari’s text come from the Polish edition (2018).

³ Jurgen Habermas distinguished the following interests that constitute cognition: technical, practical and emancipatory.

interactions. As a result of the differences between them, different arguments and interpretations of this phenomenon are possible, as well as different approaches to the goal and function of interculturalism. What is common to particular theoretical approaches is the recognition that interculturalism is understood as a relationship between at least two cultures. On the other hand, the indication of these cultures is related to the adopted theoretical perspective and is an important factor in formulating the theory of interculturalism and interculturalism. According to Gunter Dietz: “In the literature created both in the European and Latin American context, there is an increasingly noticeable tension between, on the one hand, understanding interculturalism as a programmatic, political and educational strategy of smoothing out, easing relations, and, on the other hand, looking at interculturalism as a transformational strategy to expose, challenge and change historically entrenched inequalities in society.” (2018, p. 3)

In the adopted perspective – emancipatory pedagogy – interculturality is the recognition of the difference, the distinctness and respect for the right to be different in the conditions of the existence of a person/group between at least two cultures. It is an expression of the realization of human rights to choose the place and style of one’s existence. It is a process and an effect of dialogue with the Other, mutual recognition and experiencing active coexistence with the Other.

In this perspective, social interactions between representatives of different cultures maintain the equal status of material and symbolic artifacts and attributes without recognizing the primacy, the superiority of some and depreciating others. This is of particular importance, especially in the conditions of increasing commodification, fragmentation and privatization of culture and the observed shift towards separatist ideas, including racist and nationalist ones.

Everyday life on the border of cultures is a subjective experience of cultural differences in at least several dimensions, in particular: axiological (through transmission, transgression and transformation of values), mental/intellectual (through learning about the specificity of one's own and new culture, including the ways of expressing emotions and reacting to them), emotional (especially by balancing reluctance, fear and excitement), and behavioral (through openness to customs, rituals, rituals). This means that the foundation of interculturalism is knowledge about the Other, about the specificity of his/her culture, understanding their features and mutual trust. It is no less important to become resistant to nostalgia, especially in the situation of intercultural generationalism, i.e. patterns and values specific to the cultures of individual

generations and solastalgia⁴ (Albrecht, 2005), e.g. in the situation of immigration, the presence of the Other(s) in the native space and his/her material and symbolic artifacts.

Living between different cultures, or rather moving between them, does not mean leaving one to become a participant in another. Rather, it is an integrated, dynamic, interactive existence characterized by openness, courage, optimism and responsibility. It is worth remembering that intercultural interactions are a means to create better conditions for a person's development and social change, and to create a better world. With this understanding of interculturalism, it becomes an important task and challenge in education.

3. Criteria for distinguishing cultures between which contemporary man lives

The relations between different, sometimes very distant cultures and the search for a balance between the native/indigenous culture and the Other(s) are discussed in the context of “responsibility for creating understanding between cultures, maintaining and creating world peace” (Nikitorowicz, 2019). It is assumed that culture is a framework for the organization of the world and the location of individual material and symbolic beings within it. It is a set of principles that locate and orient a person in their relations with the direct and indirect surroundings and being between cultures. It requires understanding your real and potential own position in each of them. The dynamics of the relationship between a person/group and culture, both one's own and that of the Other(s), is emphasized. It is related to “moving”, “traveling”, “migration of peoples” between cultures, mental, emotional and often also physical.

Considering interculturalism as a task and challenge in education suggests the need to establish, or at least indicate examples, between what cultures contemporary man lives and what are/may be the criteria for distinguishing cultures. In addition to traditionally distinguished cultures between which we operate, such as ethnic, religious, class cultures, gender and generation cultures, industrial and agrarian, urban and rural, partner and corporate cultures, modern man experiences being between the culture of real and virtual reality, including many web cultures, such as social media.

With regard to education, it is important to pay attention to interculturality in generation, especially being between the culture of youth, adults (parents) and seniors (grandparents). It is worth emphasizing the fact that the globalization of values and patterns of culture causes the emergence of specific

⁴ Solastalgia – the term denoting the longing caused by changes in the immediate environment. The concept was introduced by Glenn Albrecht, an environmental philosopher.

generational cultures that weaken, or at least can weaken, ethnic and class differences. Instead, they require dialogue between generations. This, in turn, requires knowledge of the values and patterns of behavior, and an understanding of the language used by individual generations. One example is the culture of “global teenagers”. This is how Naomi Klein writes about them: “For them, nationality, language, ethnic and political affiliation, origin, etc. are reduced to colorful, exotic accessories that give a sense of belonging to a community. A survey by the New World Teen Study of 27,600 middle-class young people aged 15-18 in 45 countries found that, regardless of cultural differences, these young people live in their own parallel world. They get up in the morning, put on their Levi pants and Nike shoes, grab their Sony hats, backpacks and portable CD players and go to school.” (2000, p. 119). However, the culture of radical-minded young people is different, among which there are participants in environmental movements, in defense of the climate, as well as in extreme nationalist or fascist movements.

It is no less important to learn about the interactions between cultures in educational institutions. This means the cultures of individual participants in school life. Everyday school life is a space of existence between these cultures. For it is filled with the interactions of a multitude of contradictory aspirations, needs, languages, struggles and clashes between the cultures of the school class, family home, the street and the world of media. (McLaren 1989, p.186). At school, we can distinguish the culture of the “teacher’s room”, student cultures of the “school class” and “extra-curricular”, cultures of self-governance of parents, culture of administration in education, etc. Each of them has its own values, interests, rituals, and the language they communicate with oneself. The relationships between these cultures determine the real, inconspicuous empowerment of education. These cultures overlap with the differences between the school culture and the culture of the family home. Paulo Freire draws attention to this, writing about the teacher’s respect for the culture of students, the ability to “read with understanding” for the elements of the culture of their family environment (2005, pp. 128-129). An interesting example of this type of interculturalism are the personal experiences of Didier Eribon (2009 It trans. 2019⁵).

It is equally important to take into account in education the experiences between mass and elite culture as well as popular culture and its products and “high” culture. It involves understanding culture-specific behavior. Education focused on the development and dissemination of the dominant, official culture is the field of its values and models clashing with what are carried by the cultures of minorities, which are numerous in modern schools. These are not

⁵ 2009 refers to the French edition and 2019 to the Polish edition.

only the cultures of ethnic and religious minorities, but also minorities with disabilities, non-heteronormative, *fast* culture *and* slow culture, etc. In the university environment, one can observe the clash of the traditional culture of universitas with corporate and digital culture. There are also visible experiences between the *homo academicus* culture and the *homo oeconomicus* culture (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Interculturality in the university environment deserves a separate analysis in the light of the tendency to internationalize academic education and research. It generates new challenges for the university as a place of meeting and coexistence of many values and models of everyday life and celebration. Cultural interaction takes place in student dormitories, lecture and seminar rooms, and research laboratories.

Moreover, new challenges emerge before education in and for interculturalism, including inter alia non-anthropocentric relationships. To understand that it is necessary to take a broader look at what is already there: intercultural relations between people and non-people/other beings, including nature as well as products of artificial intelligence. In addition, modern adolescents will experience many new situations and contacts with other cultures, unpredictable from today's perspective. Maybe even extraterrestrials. It is brought up because an inseparable element of interculturalism is imagination and openness to the most utopian utopias.

It does not mean developing the theme of interculturalism at the level of genres, that is, the content and forms of filling the space between homo sapiens and other beings. This issue developed on the basis of posthumanism requires separate analyzes.

4. Factors of openness to other cultures

“The role of man is not only to be in the world, but to interact with the world; through the acts of creation and re-creation, man creates a cultural reality” (Freire, 2005a, p. 39). This means that an encounter with a different culture can be a source of choice based on cognitive interest and emotional attitudes resulting from the importance that the person/group assigns to the encounter. However, it can also be the result of coercion, displacement or flight from the parent culture. Regardless of the reason and circumstances of mobility, it is worth emphasizing that the parent culture in which the person is rooted leaves permanent traces (Eribon, 2019, p. 201)⁶ and is an important factor of behavior in social relations in and towards a new, Other/different culture. An important

⁶ Quotations of Didier Eribon's text come from the Polish edition (2019).

task for educators and educators is to search for common, not to say general mechanisms governing openness to other cultures, respect for differences and readiness to enter into dialogue with them. These are not new issues but are still open and consist challenges for education.

At home in one “own” culture, in our identity, we look at other cultures with uncertainty, suspicion, aversion and even fear, especially those about which we know little or are threatened, presented to us as a threat to our existence, our values. Experiences of interaction with Other cultures favor the implementation of heterology as an idea, principle and attitude, and the acquisition of intercultural competences (Nikitorowicz, 2019). This makes it possible to perceive the multitude of cultures in one person, that is, to understand the specificity of belonging to many cultures at the same time. It is nowadays not a rare phenomenon of multiple identities. It is an example of a specific internal dialogue conducted by a person.

People can also experience their own cultures and own identity through the lens of others. Understanding people who are culturally different from oneself and recognizing one’s own cultural norms through an ethnorelative experience is central to developing intercultural competence. Hence, being interculturally competent is a process that often occurs when people’s experience of cultural differences becomes more sophisticated. (Sjøen, 2021).

A specific site for experiencing intercultural relationships is education. This applies both to peer interactions in the school classroom and to the content of school education, including the content of textbooks. The contents of textbooks and workbooks contain both explicit and implicit messages of attitudes toward other cultures. Byram, Gribkova, and Starkey (2002, p. 21) write: “Grammar exercises may reinforce or challenge prejudices and stereotypes. For example, female topics can be linked to stereotypically feminine activities or actions (Mary likes to cook; John likes soccer); or stereotypical generalizations about groups can be encouraged (French people like...; Germans are...; Older people...)” The findings of Marzanna Pogorzelska and Małgorzata Adams-Tukiendorf (2021) show some significant differences between textbooks used in the Sweden and Poland highlighting the ways Swedish textbooks promote issues related to an intercultural perspective and showing the relative drawbacks of the Polish sample in this respect.

Intercultural peer interactions are now observed in a Polish school, which has unexpectedly included many pupils – refugees from the war in Ukraine. They bring to the Polish “grammar” of schooling⁷ the culture of the Ukrainian school, their experiences as students and colleagues. Mutual learning continues. New patterns of peer relations emerge. Many of them require transgression,

⁷ This is an expression coined by David Tyack and William Tobin.

changing previous experiences, and critical evaluation of one's own position in a new social and cultural context.

Dialogical relation is facilitated in the conditions of spatial and axiological proximity.

Therefore, the neighborhood plays an important role in this process. Through such features of the neighborhood as curiosity, respect for otherness, mutual trust, a readiness to learn from neighbors is created, and at the same time understanding for their specificity, often the differences in their everyday life practices, including such as kitchen, types of family relationships, aesthetic preferences of apartment/house furnishings, ways to celebrate, etc.

The experience of interculturalism is fostered by the management and use of public space. Both in the small neighborhood, that is, in the vicinity (village, housing estate, city district) as well as further. In this context, traditional (sometimes even cult) marketplaces deserve attention. They are a place of exchange of goods, but also information, opinions and even ideas. As casual and inclusive, they are places to build relationships and everyday relationships (sometimes friendly, sometimes hostile) of people and groups.

A specific type of contemporary public space is created by digital media. They are a place of exchange of values and models of many cultures and creating new common ways of realizing oneself and participating in collective life. They are a space for participation (passive or active) in other cultures.

Among the factors of getting to know other cultures and entering into dialogical relations with their representatives, tourism should be mentioned. The richness of the content and forms of tourist experiences makes it possible to personally experience the specificity of often very distant patterns of culture, learning about rituals and understanding signs and meanings. As Lucy R. Lippard writes in the Preface to Dean MacCannell's book *Tourist: tourism is a game that changes the world*. (2002, p. XI). "Together with tourists, modern values spread all over the world" (MacDonnell, 2002, p. 7), which favors mutual understanding and recognition of differences.

Emotions are an important mechanism regulating intercultural experiences. They are related to the sources and reasons for entering the intercultural space. Other emotions are aroused by being in this space out of your own choice, out of curiosity or a desire to improve one's own living conditions (voluntary migrations). Others are forced migrations, refugees. In this text, attention is paid to two emotions related to the meeting of the Other, Other culture, namely *oicophobia* and *xenophilia*.

The need to find oneself in a different, unknown, foreign culture is accompanied by uncertainty caused by going beyond the usual patterns, beyond the patterns of thinking and acting. This requires a critical assessment of one's

own position in the world, critical awareness (Freire 2005a:39)⁸, openness to otherness, to new experiences, consciously breaking and rejecting stereotypes and patterns, and courage in dealing with roles, sometimes consciously, voluntarily accepted (e.g. a citizen in another cultural circle or a tourist), and sometimes forced by various factors (e.g. an exile, outlaws from their own circle or a refugee).

Therefore, settling in the native culture does not always provide satisfaction and a positive attitude towards it. It happens that it is a source of individual and collective nuisance and even suffering. Then he becomes an object of aversion, sometimes even hatred – oikophobia (Greek: *oikos* – home and *phobós* – fear). Oikophobia is a fear of what is familiar, a tendency, in every conflict taking the side of “them” against “us” and a felt need to reject customs, cultures and institutions that are clearly “ours”.

Oikophobia is an expression of a reaction to the humiliation, suffering, insults, fear and a sense of shame experienced in one’s own culture (Eribon 2019, p. 200/202). Sometimes it is even a sense of shame for the mother culture. This can be seen, among others, in social movements such as #Metoo, or recently in Poland in the questions “Where are the children from Michałów?”⁹

Oikophobia is sometimes accompanied by xenophilia – admiration for what is different, foreign. Other cultures are seen as a promise to go beyond intellectual, emotional and/or physical humiliation, to enter a new, dignity circle. The desire to be in a different cultural circle is not always accompanied by a critical knowledge of the New. It is often an emotional choke on this, succumbing to the promise of changing the position of a person or group. This, in turn, can lead to behavior which is similar to the flight of a moth to light.

Being aware of these emotions makes it possible to understand behavior in interactions with Other/Other culture.

⁸ Critical awareness is a category of emancipatory pedagogy introduced by Paulo Freire. He distinguished three types of consciousness, namely: magical, naive and critical. Critical awareness enables adequate recognition of the mechanisms governing the functioning of the system of power and authority. The person sees them and understands their meaning; gives them meaning; is aware of own participation in the condition and status of individual elements of reality, including his own condition and status. As a result, it is possible to deliberately influence a selected area of reality and introduce effective social changes. This is because of understanding and emotional involvement, as well as being aware of your own driving power, your ability to make choices, and your willingness to take responsibility. This kind of relationship between the person and the world is the basis for liberating the subject from the perceived and understood limitations.

⁹ It is a question posed in the context of the behavior of the Polish border guard – push back – towards refugees crossing the border with Belarus.

5. Emancipation as an intercultural process

Emancipation is one of the processes of social integration of people and groups experiencing deprivation in order to change their own situation. Not only social and economic, but in order to achieve equal rights of access to goods recognized by the subject / entities as valuable. For emancipation is inextricably linked with the recognition of difference and otherness. It is a transition from exclusion to mutual recognition and joint participation. It should be understood as a process of identifying and eliminating inequalities in access to goods, removing, or at least reducing, injustice and violence in culture and with the use of its material and symbolic elements, signs and meanings. Thus understood, emancipation practices are dialogical and reflective. Critical awareness in the sense of P. Freire (2005a) plays a key role in this process. It is a subjective process which, through an effort to free oneself from the limitations and oppressions experienced (by a person, group and/or humanity), enables courageous and responsible use of equal access to highly valued goods.

Understood in that way, emancipation requires an education free from prejudices, open to transgressions and transformations of the existing canons and axiological schemas and a sense of identity. The opening of individuals and communities to meet Others, their values, symbols and models of their everyday and festive existence, to create in common spaces where respect for differences and human rights is experienced, with particular emphasis on equality, justice, peace and solidarity. The fulfillment of these conditions is possible in social relations and in education with the possibility of using their own voice by each person.

As the second argument for the importance of emancipation in the understanding of the specificity of relations between cultures, emancipatory competences, i.e. innovation, emancipatory rationality, as well as courage and responsibility in bearing the consequences of decisions made are indicated. These subject attributes are the basis of balanced relationships between cultures with respect for difference, difference and diversity. They protect against domination and being dominated, against enslavement and deprivation of the rights and dignity of others and by others. They ensure real integration and respect for identity. These competences are the result of learning, the implementation of the idea of emancipation in education and through education.

Emancipatory education for and through intercultural interactions focuses on securing the primacy of nondogmatic, progressive politics by examining how culture as a force of resistance is related to power, education and agency in respect of human rights and children's rights. It exposes and weakens the machinations in the use of culture as a factor in the stratification of individuals

and groups. On the other hand, it strengthens the experience of dialogue and courageous questioning of the phenomena and factors of oppression and deprivation due to belonging to a specific culture.

6. Selected educational practice proposals

The implementation of the ideas and principles of intercultural education is a pressing existential necessity today. Educational policy supporting or hindering intercultural processes can be considered at several levels, namely: global (e.g. UN activities, including UNESCO, INICEF, ...), regional, including EU policy towards multiple minorities and immigrants, national - ministerial and local, i.e. at the level of individual schools and universities.

The *praxis* of interculturalism in education and through education is expressed in getting to know other cultures, in which language learning, bilingual education and direct international relations of children, youth and teachers are of key importance. Language is an important medium for understanding the essence of the difference between cultures and respecting the difference, otherness. “The variations of languages, like literacies, carry nuanced meanings for the receptor depending on the context or position one possesses. This unique array of contexts matter as they present varying levels of (dis)alignment between people’s ideologies, language practices, and aims.” (Babino, Stewart, 2020, p.101).

Literacy and language research collectively reveal complex truth(s) of our social realities through multiple modalities and language varieties. From an intercultural perspective, the combination of multilingualism, transnationalism, and multimodality in the expression of thoughts and emotions is important.

Teachers have a special role in this process, both as practitioners and as researchers (Boyd, Szplit, Zbróg, 2022). Their competences, i.e. conscious and observable harmonious compositions of knowledge, efficiency and responsibility, are the key factor in shaping the attitudes of openness to otherness of people and communities. They play an important role as a mediator and organizer of experiences in the “third space”. This applies not only to students and their parents newly arrived in a given culture, but also to those who, rooted in their native culture, face contact with another, new one, with its values and models. This, in turn, has to do with the presence of intercultural content in teacher education programs. Personal experience, including apprenticeships and activities in NGOs, play a significant role in this respect. Therefore, among the proposals of educational internships, the effect of which is/may be openness to other cultures and experiencing being in the “third

space”¹⁰, there should be mentioned teacher education programs, including initiatives such as EDiTE¹¹, in which the author participated as a promoter and reviewer of doctoral dissertations and a participant in seminars, conferences and summer schools. It is a real opportunity to get to know each other’s cultures, not only ethnic, religious, but also academic and educational, and adopt values and models of participation in the achievement of ambitious research goals, as well as mutual intergenerational learning – young researchers and experienced professors. It should be emphasized that the effects of this project go far beyond the measurable effects in the form of research results and defended doctoral dissertations. Working in this project was an experience of being between cultures and learning from Other and with Other.

The source of similar experiences are also other Joint European Projects. An interesting educational practice is the implementation of projects such as Erasmus, Socrates Copernicus and twin schools, but the educational policy towards Other Cultures is also important. From my point of view, an immigrant is not only a newcomer from another country, but each person from a different cultural circle, from a different social class, fitness group, religious group, from a different environment, also in the same country.

The educational policy towards interculturality can be learned, inter alia, by examining how much content about other cultures (in the meaning mentioned), their material and symbolic elements is in school programs and textbooks. How are the programs of out-of-school initiatives to educate openness to other cultures supported by the educational authorities - central and local?

Public pedagogies play an important role in shaping openness to other cultures, but they are usually outside the interests of formal education policy.

7. Conclusions

The condition for positive experiences of interculturalism is understanding and accepting the values and fears of the environments of the person/group and with which he or she interacts directly and indirectly. In other words: going

¹⁰ The “third space” mean the place, time and circumstances of experiences in being between formally defined cultures. It is an opportunity to gain experience on other cultures and with members of those cultures in natural, informal, everyday interactions.

¹¹ EDiTE (The European Doctorate in Teacher Education). It was a four-year project (2015-2019) supported by EU Horizon2020 research and innovation programme, MCS grant agreement number 676452. Under the project 15 of Early Stage Researchers from 11 countries (Buthan, Czech Republic, Ecuador, Germany, Greece, Hungary, Nepal, Poland, Serbia, Syria, USA) were employed by five partner universities, where they pursue individual research projects in the framework of the EDiTE joint research programme.

outside the box, crossing own an ethnocentric sentiment and cultivating an optimistic attitude towards the Other(s). The main mechanism that governs the interactions of cultures is dialogue, the element of which is asking questions and questioning arguments. From the point of view of critical pedagogy and education in and for interculturalism, it is crucial to provide a space where the complexity of knowledge, culture, values and individual and social issues can be realized in an open and critical dialogue. In this approach, it is possible to ensure non-dogmatic interaction of representatives of Other cultures, free from prejudices and stereotypes, and above all, understanding how everyday life is organized in Other Culture, as well as what rules and mechanisms govern it. On the one hand, it is precisely getting to know and understanding one's own position and, on the other, that of Other Culture. It means discovering the specificity of one's own identity, social practices and ways of fighting for recognition in contact with Other culture. This is evident now when we deal with such dramatic experiences of war in Eastern Europe. When people, both, fleeing war and receiving refugees have to learn from each other, from the Other Culture and in the Other Culture.

The process of interculturalism understood in the context of emancipatory pedagogy is a never-ending-history. Spaces of experience and forms of interaction are changing. This becomes particularly important in a situation of increasing culturalism as a factor explaining differences between individuals and groups.

References

- Albrecht G. (2005). Solastalgia. A New Concept in Health and Identity. *PAN: Philosophy, Activism, Nature*, 3: 44-59.
- Babino A., Stewart M.A. (2020). *Radicalizing Literacies and Linguaging. A Framework toward Dismantling the Mono-Mainstream Assumption*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Boyd P., Szplit A., Zbróg Z. (2022). *Developing Teacher's Research Literacy. International Perspective*. Kraków: Libron.
- Byram M., Gribkova B. and Starkey H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014). Homo academicus w świecie homo oeconomicus : o obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1: 11-24
- Dietz G. (2018). Interculturality. In: H. Callan (ed.). *The international encyclopaedia of anthropology*, 1-19. Oxford: John Wiley and Sons <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118924396.wbiea1629>.

- Eribon D. (2009). *Retour à Reims*. Paris: Fayard (Polish edition cited in this text: 2019 *Powrót do Reims*, translated by M. Ochab). Kraków: Wyd. Karakter.
- Freire P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those who Dare Teach*. Boulder: Westview Press.
- Freire P. (2005a). *Education for Critical Consciousness*. London-New York: Continuum.
- Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. *Colloquia Communia*, 19(2): 157-169.
- Harari Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Klein N. (2000). *No Logo*. New York: Continuum.
- MacDonnell D. (1976). *The Tourist. A New Theory of the Leisure Class*. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press. (2002). *Turysta. Nowa teoria klasy próżniaczej*, przekł. E. Klekot I A. Wiczorkiewicz, Warszawa: WWL MUZA.
- McLaren P. (1989). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York and London: Longmans.
- Nikitorowicz J. (2019). Pedagogika międzykulturowa w rewitalizacji heterologii w warunkach zróżnicowania kulturowego. *Przegląd Pedagogiczny*, 1: 9-20.
- Pogorzelska M., Adams-Tukiendorf M. (2021). Crossing the borders of own culture, stepping on frontiers”: Textbooks and intercultural communication. *Beyond Philology*, 18(4). Doi: 10.26881/bp.2010.4.02.
- Sjøen M.M. (2021). From Global Competition to Intercultural Competence: What Teacher-Training Students with Cross-Cultural Teaching Experience Should be Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Doi: 10.1080/00313831.2021.1990121.
- Tyack D., Tobin W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31(3): 453-479.
- Vašák K. (1977). Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give Force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, 11: 29-32.

Societal Attitudes Toward Persons with Disabilities in the Italian Province of Macerata

Roy K. Chen*, Catia Giaconi**, Noemi Del Bianco***, Ilaria D'Angelo****

Abstract

Persons with disabilities are a marginalized group in most nations. They are often subjected to both subtle prejudice and explicit discrimination. The purpose of the present study was to examine the attitudes of university students toward persons with disabilities. A total of 124 participants were recruited from a public university in Macerata, Italy. The Attitudes to Disability Scale (Power *et al.*, 2010) was used to measure attitudes. The results showed that although many of the participants did not see having a disabled family member as a burden to family, they saw it as a burden to society. Age, major (course), prior contact, and gender were not significant variables in the acceptance of disability. Future directions for research were discussed.

Keywords: attitudes, disability, university students, Italy

First submission: 03/03/2022, accepted: 06/05/2022

Available online: 14/06/2022

1. Introduction

The current epistemological perspective that guides the observation and detection of disability conditions (WHO, 2001; 2007) drives us to focus on the contextual factors that can act as facilitators or barriers to the full and active participation in society of people with disabilities. In this direction, within the same paradigm proposed by the International Classification of

* University of Texas Rio Grande Valley, USA. E-mail: roy.chen@utrgv.edu.

** Università degli Studi di Macerata. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

*** Università degli Studi di Macerata. E-mail: n.delbianco@unimc.it.

**** Università degli Studi di Macerata. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

Noemi Del Bianco and Ilaria D'Angelo share joint third authorship of the paper. Correspondence concerning this article should be addressed to Roy K. Chen, School of Rehabilitation Services and Counseling, University of Texas Rio Grande Valley, 1201 W. University Drive, Edinburg, Texas 78539, USA. Email: roy.chen@utrgv.edu.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13452

Functioning Disability and Health, individual and collective attitudes that are able to motivate positive or negative practices (e.g., stigmatization) toward disability are an important focus of observation.

The international literature presents numerous studies referring to the attitudes that people without disabilities assume toward people with disabilities, highlighting how some factors (e.g., gender, age, type of disability, culture) may or may not influence the representations of people with disabilities (Freer, 2021). For example, some international research (de Laat *et al.*, 2013; Freer, 2021; Olaleye *et al.*, 2012; Schwab, 2017) on gender highlights how females tend to express more positive attitudes towards the care and inclusion of people with disabilities than males. Studies (Blackman, 2016; de Boer, 2014; Freer, 2021) that analyzed age factors, instead, have found that children, in contrast to adults, usually express preferences and positive social attitudes toward their peers. The type of disability also plays a significant role in perceptions (Tamm & Prellwitz, 2001); for example, attitudes toward severe disabilities are less favorable than toward physical disabilities (Tang *et al.*, 2000). Furthermore, in other research (de Laat *et al.*, 2013; Hellmich & Loper, 2018; Shokoohi-Yekta & Hendrickson, 2010), it emerges that establishing friendly bonds with people with disabilities is a complex process that cannot be generalized among the population nor between different cultures. Starting from these considerations, we will investigate in this article the perceptions of people with disabilities in a specific educational context: the university.

2. Overview

In this section, our focus will be aimed at detecting the main attitudes toward people with disabilities within educational contexts. There are, in fact, numerous studies (Avramidis, 2013; Darrow & Johnson, 1994; De Caroli & Sagone, 2006; Fortini, 1987; Freer, 2021; Gash & Coffey, 1995; Goodman, Gottlieb, & Harrison, 1972; Hutzler, Meier, Reuker, & Zitomer, 2019; Tait & Purdie, 2000; Petry, 2018) that have taken place since the 1970s on the representation of disabilities in this specific area. The literature highlights how attitudes towards disability constitute a relevant issue in educational contexts, influencing behaviors, social interactions, fairness, acceptance, and inclusion of people with disabilities (Falanga *et al.*, 2020; Hutzler *et al.*, 2019). In this sense, scholars have reported that negative attitudes and representations can create substantial barriers for these people (Antonak & Livneh, 2000), threatening the very nature of inclusive education. As highlighted by the literature (Abbott & McConkey, 2006; Cook, Cameron, &

Tankersley, 2007; Jahoda & Markova, 2004; Falanga *et al.*, 2020), negative attitudes toward people with disabilities can contribute to promoting in them negative feelings and negative self-evaluations, feelings of powerlessness and frustration, and the reduction of learning opportunities. On the other hand, positive attitudes can facilitate the inclusion of people in educational settings, reverberating in general in wider social contexts (Budisch, 2004; Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007). In this direction, studies (e.g., Budisch, 2004; Frier, 2021) show how the true understanding of the concept of disability (the degree/level of knowledge and intimacy and familiarity with the person with the disability) is linked to major instances of inclusion. The higher the understanding (such as knowledge of the habits and daily life of people with disabilities) the greater the contacts and relationships students establish with their peers with disabilities.

From the reconstruction of the research carried out in Italy, most of the studies are aimed at the detection of social attitudes toward disability in special education teachers, in teachers who are attending courses for teaching for students with disabilities, and in middle school and college students (Commodari & Pirrone, 2011; Cornoldi *et al.*, 1998; De Caroli *et al.*, 2007; Falanga *et al.*, 2020). In the main research carried out in the middle school grades (Commodari & Pirrone, 2011), positive social representations and attitudes toward pupils with disabilities by peers who attend the same class is noteworthy. The results obtained by Commodari and Pirrone (2011) from interviews with 119 students between the ages of 12 and 13 years confirm that the presence in the classroom of children with disabilities does not involve – except in a few cases – discriminatory attitudes, which can be explained by the persistence of prejudices and stereotypes.

With reference to university students, Falanga and colleagues (2020) divided 83 college students into one experimental group (i.e., in contact with persons with disability) and one control group (i.e., no contact). Results show that after contact with disabled people, students of the experimental group increased their perception of disabled persons as a resource burden rather than a burden for society, while the control group showed no significant differences. Furthermore, the results highlighted the increase of evaluation of scholastic integration as a strategy useful to encourage positive contact with other students. Likewise, the literature (De Caroli & Sagone, 2008; 2011; Falanga *et al.*, 2020; Pedrabissi & Balboni, 2000) focuses on attitudes expressed by teachers toward students with disabilities and their inclusion has indicated that support teachers express more positive attitudes than their colleagues who teach curricular subjects. This is due to a longer and closer contact with students with special needs.

The limited amount of literature on this topic in Italy prompted us to investigate the social representations of a group of students from the University of Macerata, in order to reduce these gaps and to address, in the future, relevant educational and pedagogical answers. There is a gap in the disability literature exploring the general attitudes about individuals with disabilities in Italy. The purpose of the study was to investigate the attitudes toward persons with disabilities in an Italian province. Specifically, five research questions guided the study.

RQ1: What are the general beliefs about individuals with disabilities?

RQ2: Is there a difference in the levels of attitudes toward individuals with disabilities between men and women?

RQ3: Is there a difference in the levels of attitudes toward individuals with disabilities between people who have or do not have a disabled family member?

RQ4: Are there differences in the levels of attitudes toward individuals with disabilities among majors?

RQ5: Is there a relationship between age and attitudes toward individuals with disabilities?

3. Methodology

3.1 Participants

The sample consisted of 124 students attending a large public university located in a northcentral province of Italy. The eligibility criteria for participation were (a) at least 18 years of age, and (b) enrolled in academic courses. Most participants identified themselves as female ($n = 103$, 83.1%) and the average age was 38.75 years old ($sd = 8.15$, range = 23-58). In terms of class standing, fourth year students made up the largest group ($n = 108$, 87.1%), followed by second year students ($n = 10$, 8.1%). Education (e.g., Support Teacher, Special Education) was the most popular major (course) among the participants ($n = 96$, 77.4%), followed by Liberal Arts (e.g., Literature, Music, Foreign Languages) ($n = 12$, 9.7%). With respect to marital status, the majority of participants were single ($n = 65$, 52.4%), followed by married ($n = 54$, 43.5%). Sixty-five (52.4%) participants self-reported having a disabled family member. Table 1 displays the full descriptive summary of the demographic characteristics.

Table 1 - Participant Demographic Characteristics (N = 124)

Variable	N	%
Age	M = 38.75, SD = 8.15	
Sex		
Male	21	16.9
Female	103	83.1
Major/Course		
Education	96	77.4
Science	9	7.3
Liberal Arts	12	9.7
Law & Management	7	5.6
Class Standing		
First Year	2	1.6
Second Year	10	8.1
Third Year	4	3.2
Fourth Year	108	87.1
Marital Status		
Single	65	52.4
Married	54	43.5
Divorced	4	3.2
Widowed	1	0.8
Disabled Family Member		
Yes	65	52.4
No	59	47.6

3.2 Instruments

The Attitudes to Disability Scale (ADS; Power, Green, et al., 2010). The ADS is a 16-item self-report questionnaire designed to measure attitudes toward persons with disabilities. For each of the 16 items, participants are asked to use a 5-point Likert-type scale (1 = *strongly disagree*, 2 = *disagree*, 3 = *neutral*, 4 = *agree*, 5 = *strongly agree*) to describe their levels of agreement. The ADS assesses attitudes in both physically and intellectually disabled groups. The possible total scores range from 16 to 80. Higher scores indicate more favorable attitudes. An example statement includes “People tend to become impatient with those with a disability.” The Cronbach’s α coefficient for the study was computed at .692 (Mertler & Reinhart, 2017).

Demographic Questionnaire. We collected the information on six demographic variables, such as age, sex, major (course), class standing, marital status, and having a disabled family member.

3.3. Procedure

The original questionnaire and the instrument were translated from English to Italian by bilingual research team members. They were then translated back to English by different researchers to ensure the clarity and accuracy of the statements. Requests for participation in the study were announced via the university electronic mail system. Those who agreed to take part then clicked on a hyperlink embedded in the email message that led to an online survey site. The study complied with the ethical research protocols set forth by the institution. The estimated amount of time to complete the questionnaire was 10 minutes. No financial incentives were given to recruit prospective participants.

3.4 Data Analysis

The data set was screened for entry errors and missing values. One case was found to have a missing data point, which was replaced using the substitution of the mean. The pattern of missing data was completely at random (Little, 1988). We then checked the normal distribution of the variables by inspecting their skewness and kurtosis. No univariate and multivariate outliers were detected. For the first research question, we used descriptive statistics to report frequency, percentage to the distribution of the five-point Likert-type responses on each of the 16 items. For the second research question, an independent-sampled t-test was used to compare the group means of the dependent variable (i.e., attitudes toward disability) between male and female participants. An *a priori* analysis using G Power 3.1.9.7 determined a sample of 176 participants was needed for a two-group independent-sampled t-test with a medium effect size of Cohen's $d = 0.5$, power = 0.8, and $\alpha = 0.05$ (Faul *et al.*, 2009). For the third research question, we repeated the same procedure as stated in the second research question. The Bonferroni method was applied to control the possibility of inflating Type I error when performing a series of t-tests, $p = .05/2 = .025$. For the fourth research question, we used a one-way analysis of variance (ANOVA) to compare differences in the group means (i.e., the dependent variable) among majors (i.e., education, law & management, science, and liberal arts).

3.5 Results

We used descriptive statistics to answer the first research questions. Because of page limit, we only reported the results of selected scenario items. Specifically, we accounted the largest response group and, in some cases, the

second largest response group when deemed necessary. See Table 2 for the full description of the distribution of responses on each of the 16 statements.

Table 2. Patterns of General Beliefs About Disability

	SD		D		N		A		SA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. People with a disability find it harder than others to make new friends.	13	10.5	93	75.0	17	13.7	1	0.8	0	0.0
2. People with a disability have problems getting involved in society.	1	0.8	24	19.4	17	13.7	70	56.5	12	9.7
3. People with a disability are a burden on society.	4	3.2	25	20.2	15	12.1	63	50.8	17	13.7
4. People with a disability are a burden on their family.	71	57.3	36	29.0	8	6.5	8	6.5	1	0.8
5. People often make fun of disabilities.	23	18.5	49	39.5	28	22.6	24	19.4	0	0.0
6. People with a disability are easier to take advantage of compared with other people.	5	4.0	21	16.9	15	12.1	73	58.9	10	8.1
7. People tend to become impatient with those with a disability.	10	8.1	33	26.6	21	16.9	47	37.9	13	10.5
8. People tend to treat those with a disability as if they have no feelings.	4	3.2	30	24.2	26	21.0	59	47.6	5	4.0
9. Having a disability can make someone a stronger person.	9	7.3	47	37.9	23	18.5	40	32.3	5	4.0
10. Having a disability can make someone a wiser person.	0	0.0	8	6.5	23	18.5	70	56.5	23	18.5
11. Some people achieve more because of their disability.	2	1.6	12	9.7	32	25.8	61	49.2	17	13.7
12. People with a disability are more determined than others to reach their goals.	8	6.5	62	50.0	33	26.6	19	15.3	2	1.6
13. Sex should not be discussed with people with disabilities.	72	58.1	47	37.9	4	3.2	1	0.8	0	0.0
14. People should not expect too much from those with a disability.	69	55.6	53	42.7	1	0.8	1	0.8	0	0.0
15. People with a disability should not be optimistic about their future.	75	60.5	41	33.1	1	0.8	6	4.8	1	0.8

Note. SD = Strongly Disagree, D = Disagree, N = Neutral, A = Agree, SA = Strongly Agree

When asked their thoughts about whether it was difficult for individuals with disabilities to make new friends (item 1), 93 (75%) respondents disagreed that having a disability made it harder to do so. More than half of the participants (n = 70, 56.5%) agreed that individuals with disabilities were a burden on society (item 3). However, 71 (57.3%) participants strongly disagreed, and 36 (29.0%) participants disagreed that individuals with disabilities were a burden on family (item 4). About 58.9% (n = 73) of participants agreed that it was easier for people to exploit or take advantage of individuals with disabilities (item 6). *Agree* (n = 47, 37.9%) was the largest response group, followed by *Disagree* (n = 33, 26.6%), to indicate that people tended to be impatient with individuals with disabilities (item 7). *Agree* (n = 59, 47.6%) was also the largest response group to indicate that people treated individual with disabilities as if they had no feelings (item 8). *Disagree* (n = 47, 37.9%) was the largest response group, followed by *Agree* (n = 40, 32.3%) to think having a disability could someone a stronger person (item 9). Similarly, 70 (56.5%) participants agreed that having a disability could make someone a wiser person (item 10), and 61 (49.2%) participants agreed that

some people were able to achieve more because of their disability (item 11). When asked whether sex should not be discussed with individuals with disabilities (item 13), *Strongly Disagree* ($n = 72, 58.1\%$) was the largest response group, followed by *Disagree* response group ($n = 47, 37.9\%$). Sixty-nine (55.6%) participants strongly disagreed, while 53 (42.7%) participants disagreed that people should not expect too much from individuals with disabilities (item 14).

We used an independent-sampled t-test to answer the second research question. The group means of male participants and that of female participants were 42.76 ($sd = 3.99$) and 42.07 ($sd = 6.38$), respectively. The difference in attitudes toward individuals with disabilities between the two groups was statistically insignificant, $t = .479, df = 122, p = .633, d = .129$.

We used an independent-sampled t-test to answer the third research question. The group means of participants who had a disabled family member and that of participants who did not have a disabled family member were 41.42 ($sd = 5.64$) and 43.03 ($sd = 6.38$), respectively. compared participants with and without a disabled family member. The difference in attitudes toward individuals with disabilities between the two groups was statistically insignificant, $t = -1.500, df = 122, p = .136, d = .267$.

We conducted a one-way between-subject ANOVA to answer the fourth research question. The group mean of Education major was 41.73 ($sd = 5.71, 95\% CI = 40.57-42.89$). The group mean of Science major was 46.33 ($sd = 5.220, 95\% CI = 42.32-50.35$). The group mean of Liberal Arts major was 42.33 ($sd = 7.64, 95\% CI = 37.48-47.19$). The group mean of Law & Management major was 42.86 ($sd = 7.58, 95\% CI = 35.85-49.87$). The main effect of major was not statistically significant, $F(3, 120) = 1.659, p = .180, \eta^2 = .039$.

Finally, we ran a Pearson's product-moment correlation analysis to answer the fifth research question. The correlation between age and attitudes toward individuals with disabilities was statistically insignificant, $r = .098, p = .277$.

3.6 Discussion

The purpose of the study was to examine societal attitudes toward individuals with disabilities in Italy. The results are interesting and informative and have implications that can further advance the inclusion of persons with disability in a diverse society.

In contrast to the results of past studies (Kalargyrou *et al.*, 2021; Marini *et al.*, 2011; Seo & Chen, 2009), women in the present study were not more accepting of persons with disabilities than were men. This deviates from the vision we usually have, as women in the Western nations (i.e., Europe, North

America) tend to hold an open-minded views about disability when compared to their counterparts in the non-Western nations (Chen *et al.*, 2002; Hamdy *et al.*, 2011). One plausible explanation is that the Italian women in the sample were highly educated, and therefore, understood that disability laws provide legal protection that shields persons with disabilities from prejudice and discrimination in the employment, educational, healthcare, communication, and transportation settings. Another possible explanation is that Italian women believe in equality and equity among persons of varying abilities. Consequently, they treat disabled persons with the same respect and kindness that they afford to nondisabled persons.

Our findings debunk the connotation that having a disabled family member would make someone more accepting of a disability (Chukwu *et al.*, 2019; McConnell & Savage, 2015). Perhaps compassion fatigue arises from providing constant care on a daily basis, which can take a heavy toll both on the caregiver's mental and physical well-being. Empathy dissipates gradually over times and may be replaced with guilt and resentment, as family members must make deliberate sacrifices, such as forgoing full-time work, cutting back leisure hours, and exhausting financial resources. However, some family members may not consider caring a loved one with a disability a burden. Ethno-cultural practices, religious beliefs, and gender-role expectations can alleviate the encumbrance and make caring activities more bearable (Chen *et al.*, 2017). This internalized sense of duty serves as a psychological buffer that helps family members, regardless of the presence or absence of a disability.

The college major of the study participants was not a significant variable in differentiating their levels of acceptance of persons with disabilities. Consistent with the findings of previous studies (e.g., Au & Man, 2006; McConkey & Truesdale, 2000), it was found that it is counterintuitive to assume that students enrolled in the human and health services majors, such as social work and special education, would presumably be more empathetic toward the marginalized individuals of the society. Tervo, Palmer, and Redinius (2004) posited that knowledge about disability is essential to ameliorate fear and discomfort toward a group of people with whom one is unfamiliar with. There are myriad variables beyond the scope of the present study that can shape how an individual views people with disabilities.

There is no consensus on how prior contact can influence the acceptance of disability. Our findings are incongruent with those of previous studies (e.g., Huskin, 2018; Parashar, Chan., & Leierer, 2008), which espouse that the social distance between disabled and nondisabled persons decreases and the level of willingness to engage in a romantic relationship heightens when the two groups are in frequent contact. It is possible that this study's participants did not feel connected to persons with disabilities despite having prior contact

with them. Ayelet and Roni (2020) found that health professionals held moderately negative feelings about disability even though their work revolved around the rehabilitation of patients with disabilities. Hence, in terms of the acceptance of persons with disabilities, the context of interaction matters more than the frequency of contact (Smart, 2016).

Parallel to the findings of past studies (e.g., Au & Man, 2006; Ayelet & Roni, 2020), our findings indicated that the correlation between age and attitudes toward persons with disabilities could be either positive or negative. People belonging to a specific age cohort within of a nation's population tend to share and undergo common, collective experiences, whether traumatic or jubilant, that are unique to their generation. For example, Americans who were schoolchildren in the 1960s were the first ones to study alongside classmates of different racial and ethnic backgrounds after the U.S. Supreme Court ruled segregated educational settings unconstitutional. In another example, the older generation of Australians who grew up in a more conservative time still largely disapprove of same-sex marriage (Perales & Campbell, 2018). The age of the participants in our study varied markedly, and this may have contributed to the inconclusiveness of this variable's correlation with attitudes toward persons with disabilities.

3.7 Limitations

The study has a few limitations. As with any survey study, participants' self-report responses may be influenced by the pressure to provide socially desirable answers. The use of online data collection method may exclude individuals who do not have access to the internet. The generalizability of the findings is curtailed by the location of the participants. It is possible that people living in other Italian provinces may hold different views toward individuals with disabilities. Furthermore, an overwhelmingly imbalance ratio in the sex composition of participants could skew the results.

3.8 Future Research

The findings of our study show the complexity of understanding the acceptance of persons with disabilities. A holistic approach is recommended to examine the impacts of cognitive, emotional, environmental, psychological, religious, socioeconomic, political, spiritual, and affective variables on a person's schema of reasoning. Investigating a hierarchy of preference for types of disabilities also allows researchers to more accurately identify the most and least stigmatized disabilities (Huskin, 2018; Miller *et al.*, 2009).

In the future, an extension of the reference sample would be desirable as it is not representative of the entire student population in the Macerata context. The survey could also be conducted in non-educational contexts (such as social or rehabilitative ones) to verify whether the education level variable is significant in determining specific attitudes towards disability. This would make it possible to expand our understanding of the representations of disabled people in different settings, facilitating a subsequent investigation linked to the comparison of several contexts. As part of a broader research project, it would be interesting to compare the data obtained with those collected in contexts in other nations. This would allow us to reflect on the inclusive culture conveyed in Italy among students with the highest levels of education and explore other student realities.

4. Conclusion

The purpose of this study was to explore social attitudes of university students toward disability and the representation of disabled persons. The data that emerged from our study, while differing from the results obtained by researchers in other countries, push us to reflect on the reasons behind the general positive attitude observed towards people with disabilities. The collection of data on attitudes remains an important tool for directing both social policies and the training of counselors, operators, and teachers to address the challenges associated with the adjustment to a disability, highlighting the need to design training practices to enhance Quality of Life of people with disabilities (Giaconi, 2015; Schalock, Verdugo, & Braddock, 2002).

References

- Abbott S. & McConkey R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3): 275-287.
- Antonak F. R., & Livneh H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5): 211-224.
- Au K. W., & Man D. W. K. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2): 155-160.
- Avramidis E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4): 421-442.

- Ayelet G., & Roni K. (2020). Attitudes toward persons with disabilities among community centers' management staff members: A brief report. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 63(3): 187-191. Doi: 10.1177/0034355219878494.
- Balboni G., & Pedrabissi L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2): 148-159.
- Blackman S. (2016). Barbadian Students' Attitudes towards Including Peers with Disabilities in Regular Education. *International Journal of Special Education*, 31(1): 135-143.
- Budisch K. (2004). Correlates of college students' attitudes toward disabilities. *University of Wisconsin – La Crosse Journal of Undergraduate Research*, 7: 1-5.
- Chen R. K., Austin B. S., & Lin C. C. (2017). Acculturation and filial piety as mediators of the relationship between caregiver burden and gender-role expectations. *Internet Journal of Allied Health and Sciences Practice*, 15(4): 1-11.
- Chen R. K., Brodwin M. G., Cardoso, E., & Chan, F. (2002). Attitudes toward people with disabilities in the social context of dating and marriage: A comparison of American, Taiwanese, and Singaporean college students. *Journal of Rehabilitation*, 68(4): 5-11.
- Chukwu N. E., Okoye U. O., Onyeneho N. G., & Okeibunor J. C. (2019). Coping strategies of families of persons with learning disability in Imo state of Nigeria. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 38(9): 1-9. Doi: 10.1186/s41043-019-0168-2.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commodari E., & Pirrone C. (2011). L'integrazione scolastica del disabile: il punto di vista degli alunni. *Annali della Facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 3-91.
- Cook B. G., Cameron D. L. & Tankersley M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40(4): 230-238.
- Cornoldi C., Terreni A., Scruggs T., & Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6): 133-142. Doi: 10.1177/074193259801900605.
- Darrow A. A., & Johnson C. M. (1994). Junior and senior high school music students' attitudes toward individuals with a disability. *Journal of Music Therapy*, 31: 266-279.
- De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A., & Post W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3): 572-583.
- De Caroli M. E., & Sagone E. (2006). Salienza della "disabilità" e vissuti di distanza sociale verso i coetanei con SD in età adolescenziale. *GID – Giornale Italiano delle Disabilità. Salienza della "disabilità" e vissuti di distanza sociale verso i coetanei con SD in età adolescenziale*, VI(3): 33-45.

- De Caroli M.E., Sagone E., & Falanga R. (2007). Sé professionale e atteggiamenti sociali verso la disabilità negli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia, primaria e media inferiore. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 7: 15-26.
- De Laat S., Freriksen E., & Vervloed M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2): 855-863.
- Falanga R., De Caroli M. E., & Sagone E. (2020). Is it possible to enhance positive attitudes towards people with disability? A training with Italian university students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3): 27-33.
- Faul F., Erdfelder E., Buchner A., & Lang A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4): 1149-1160.
- Findler L., Vilchinsky N., & Werner S. (2007). The multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3): 166-176. Doi: 10.1177/00343552070500030401.
- Fortini M. E. (1987). Attitudes and behavior toward students with handicaps by their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 92(1): 78-84.
- Freer J. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012-2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. Published online: 08 Jan 2021. Doi: 10.1080/13603116.2020.1866688.
- Gash H., & Coffey D. (1995). Influences on attitudes towards children with mental handicap. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1): 1-16. Doi: 10.1080/0885625950100101.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Goodman H., Gottlieb J., & Harrison R. H. (1972). Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 76: 412-417.
- Hamdy N. N., Auter P. J., Humphrey V. F., & Attia A. (2011). A cultural perspective: A survey of U.S. and Egyptian students regarding their perceptions of people with disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(5): 83-93.
- Hellmich F., & Löper M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2): 151-166.
- Huskin P. R., Reiser-Robbins C., & Kwon S. (2018). Attitudes of undergraduate students toward persons with disabilities: Exploring effects of contact experience on social distance across ten disability types. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 62(1): 53-63. Doi: 10.1177/0034355217727600.
- Hutzler Y., Meier S., Reuker S., & Zitomer M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3): 249-266.

- Jahoda A., & Markova I. (2004). Coping with social stigma: People with intellectual disabilities moving from institutions and family home. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48: 719-729.
- Kalargyrou V., Pettinico W., & Chen P. J. (2021). Attitudes toward people with physical disabilities: An examination of social context, discipline, disability type, and demographics. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54(2): 117-133. Doi: 10.3233/JVR-201124.
- Little R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of American Statistical Association*, 83(404): 1198-1202. doi: 10.1080/01621459.1988.10478722.
- Marini I., Chen R. K., Feist A. M., Flores-Torres L., & Del Castillo A. (2011). Student attitudes toward intimacy with persons who are wheelchair users. *Rehabilitation Education*, 25(1): 15-26.
- McConkey R., & Truesdale M. (2000). Reactions of nurses and therapists in mainstream health services to contact with people who have learning disabilities. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1): 158-163.
- McConnell D., & Savage A. (2015). Stress and resilience among families caring for children with intellectual disability: Expanding the research agenda. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(2): 100-109. Doi: 10.1007/s40474-015-0040-z.
- Mertler C. A., & Reinhart R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Miller E., Chen R. K., Graf N. M., & Kranz P. L. (2009). Willingness to engage in personal relationships with persons with disabilities: Examining category and severity of disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 52(4): 211-224. Doi: 10.1177/0034355209332719.
- Olaleye A., Ogundele O., Deji S., Ajayi O., Olaleye O., & Adeyanju T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3): 65-75.
- Parashar D., Chan F., & Leierer S. (2008). Factors influencing Asian Indian graduate students' attitudes toward people with disabilities: A conjoint analysis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51(4): 229-239. Doi: 10.1177/0034355207311317.
- Perales F., & Campbell A. (2018). Who supports equal rights for same-sex couples? Evidence from Australia. *Family Matters*, 100: 28-41.
- Petry K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2): 254-268.
- Power M. J., Green A. M., & The WHOQOL-DIS Group (2010). The Attitudes to Disability Scale (ADS): Development and psychometric properties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9): 860-874.

- Schalock R. L., Verdugo M. A., & Braddock D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners* (pp. 1-430). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schwab S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 62*: 160-165.
- Seo W. S., & Chen R. K. (2009). Attitudes of college students toward people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 40*(4): 3-8.
- Shokoochi-Yekta M., & Hendrickson J. M. (2010). Friendships with peers with severe disabilities: American and Iranian secondary students' ideas about being a friend. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(1): 23-37.
- Smart J. (2016). *Disability, society, and the individual* (3rd edition). Austin, TX: Pro-ed.
- Tait K., & Purdie N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(1): 25-38.
- Tamm M., & Prellwitz M. (2001). 'If I had a friend in a wheelchair': Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development, 27*(3): 223-240.
- Tang C. S., Davis C., Wu A., & Oliver C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 12*(1): 73-87.
- Tervo R. C., Palmer G., & Redinius P. (2004). Health professional student attitudes toward people with disability. *Clinical Rehabilitation, 18*(8): 908-915.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health*. World Health Organization.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.

Verso una pedagogia inclusiva: il diritto alla soggettività Towards an inclusive pedagogy: The right to subjectivity

Paola Bastianoni*

Riassunto

Queste riflessioni hanno lo scopo di analizzare il diritto fondamentale alla soggettività, il quale, ancora oggi, non viene assicurato a tutti gli individui in via di sviluppo, comportando, per chi appartiene a minoranze, un'innegabile riduzione del proprio benessere e della propria realizzazione.

Lo sfondo epistemologico, coerente con l'approccio metodologico, delle argomentazioni proposte è di tipo ermeneutico, ovvero fa riferimento ad una Pedagogia Interpretativa. In questo ambito di significazione, assumono rilievo le teorie costruzioniste, le quali considerano la conoscenza un processo di costruzione degli strumenti che consentono al soggetto di interpretare efficacemente il mondo a partire dalla determinazione di un sé cognitivo. A questo fine, la narrazione – ed in particolare l'autonarrazione – diviene la strategia educativa principale perché consente un'ermeneutica in grado di coniugare nella cognizione l'elemento logico con quello emozionale, definendo la soggettività come l'esperienza che l'individuo ha di sé in quanto attore e coautore del sistema di significati a lui disponibile. Se tale sistema di significati offre al soggetto una griglia di comprensione di Sé-nel-mondo, esso può anche essere considerato la matrice dinamica ed epigenetica in cui il Sé si sviluppa, ma quando questa griglia è carente o assente, determina una potente deprivazione per il soggetto a cui vengono a mancare gli ancoraggi socioaffettivi indispensabili per la costruzione della propria identità. Pertanto, in questo ambito, diviene fondamentale applicare un concetto di educazione come processo trasformativo multi relazionale, multicomponenziale e multidirezionale.

Con queste poche pagine è nostra intenzione partecipare al dibattito scientifico intorno a questi temi di cruciale importanza e divulgarne, in ambito pedagogico, le criticità al fine di contribuire alla loro disamina.

Parole chiave: Soggettività, educazione alle differenze, genere, famiglie, omogenitorialità, transgenitorialità

* Professore associato, M PSI 07, presso l'Università degli studi di Ferrara, Dipartimento di Studi Umanistici. E-mail: bstpla@unife.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13428

Abstract

These reflections have the purpose of analyzing the fundamental right to subjectivity, which, even today, is not guaranteed to all developing individuals, leading to an undeniable reduction in their own well-being and self-fulfillment for those belonging to minorities; they are the result of a qualitative research and bibliographic analysis conducted in the last decade as part of the Master's degree on the protection, rights and protection of minors at the University of Ferrara.

The epistemological background, consistent with the methodological approach, of the arguments proposed is of a hermeneutic type, that is, it refers to an Interpretative Pedagogy. In this context of signification, constructionist theories take on importance, which consider knowledge a process of construction of the tools that allow the subject to effectively interpret the world starting from the determination of a cognitive self. To this end, narrative – and in particular Self-narrative – becomes the main educational strategy because it allows a hermeneutics capable of combining the logical element with the emotional one in cognition, defining subjectivity as the experience that the individual has of himself as an actor and co-author of the system of meanings available to him. If this system of meanings offers the subject a grid of understanding of Self-in-the-world, it can also be considered the dynamic and epigenetic matrix in which the Self develops, but when this grid is deficient or absent, it determines a powerful deprivation for the subject who lacks the socio-affective anchors indispensable for the construction of his own identity. Therefore, in this context, it becomes fundamental to apply a concept of education as a multi-relational, multi-component and multi-directional transformative process.

With these few pages it is our intention to participate in the scientific debate around these crucial issues and to disclose, in the pedagogical field, the critical issues in order to contribute to their examination.

Keywords: Subjectivity, education for differences, gender, families, homogenitoriality, transgenitoriality

Articolo sottomesso: 28/03/2022, accettato: 06/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Introduzione

Elena ha 6 anni e 1 mese quando, a fine cena, chiede a suo fratello undicenne: “Ma tu ti sei fidanzato?” Lui la guarda e abbassa lo sguardo. Nei suoi occhi lo sconcerto. Pensa: “Che vuole da me questa?” Non risponde. Elena

insiste, è abituata a non mollare. È la terza di tre figli. I suoi fratelli giocano a basket e sono qualche anno più grandi di lei. Sua madre e suo padre sono stati entrambi giocatori. A cena si parla molto di Basket, ma non solo: si parla molto di tutto e anche di fede. Sua madre è molto credente e di mestiere fa la ricercatrice. Suo padre è un dirigente e ama suonare. Elena guarda di nuovo suo fratello e gli chiede risoluta: “Ma almeno anche se non sei fidanzato, sai chi sei? Ti vuoi fidanzare con una ragazza o con un ragazzo?” Lui adesso non può più sottrarsi. La guarda e risponde deciso: “Chi sono lo so ...con una ragazza dai...ma adesso lasciami in pace”. Elena si ferma. Ha avuto la sua risposta. Si può anche parlare di Basket, anche se è più noioso.

L'episodio narrato risale a qualche anno fa. Elena è figlia di amici. Quando il padre me lo ha raccontato, ho pensato subito: “È questo il mondo giusto che vorrei!” Un mondo dove le differenze sono contemplate nella quotidianità, nei pensieri di ogni giorno, nelle conversazioni a tavola. I genitori di Elena non hanno seguito corsi sul genere, sull'educazione alle differenze e non hanno acquistato albi illustrati sulle differenze di genere e familiari per i loro figli (peccato! perché alcuni di questi sono bellissimi!), hanno semplicemente interiorizzato la pluralità (di genere, di orientamento sessuale e familiare) e la comunicano nel linguaggio quotidiano, raccontando di sé e degli altri. Elena ha avuto la possibilità e ha la fortuna di vivere in uno spazio partecipato dalla presenza attiva dei suoi genitori, accede tutti i giorni a una comunicazione aperta e franca, senza pregiudizi. È stata accompagnata, giorno dopo giorno, alla conoscenza di sé e degli altri e, a sei anni, sa formulare le giuste domande, quelle che ci proponiamo come obiettivo in ogni corso di formazione sulle differenze. Le risposte non implicano né giudizio, né valutazione: sono risposte multiple e tutte ugualmente valide.

Elena utilizza il costrutto di genere al plurale (almeno sai chi sei?) e anche quello di orientamento sessuale (sei attratto dai maschi o dalle femmine?). Il suo pensiero esprime un binarismo sessuale (sei maschio o femmina) che può aprire ed una maggiore articolazione (sei maschio e ti senti maschio oppure sei maschio e ti senti femmina, o sei maschio e ti senti anche femmina) e all'inclusione di almeno due varianti dell'orientamento sessuale (ti piacciono i maschi o le femmine?). Ha sei anni e una visione discretamente al plurale delle diverse espressioni della soggettività umana.

Anche Barbara ha sei anni e vive da sola con la madre da meno di un anno. Quando era piccola viveva con la madre e con il padre. Il padre è morto quando lei aveva due anni. Per qualche mese hanno vissuto da sole in quella casa che era troppo grande per loro. La mamma non ce l'ha fatta e sono andate nella casa dei nonni materni, poi non più. La mamma non riusciva ad andare d'accordo con la nonna. Si sono trasferite a casa dello zio, il fratello della mamma, che viveva con la compagna e il figlio di quest'ultima, di qualche

anno più grande di lei. Anche qui è durata poco. La compagna del padre che lei chiamava zia, un giorno, mentre lei giocava con suo figlio a dottore, si è molto arrabbiata e ha chiesto allo zio di trovare loro un'altra collocazione. Non voleva che il figlio giocasse al dottore con lei. Una bambina in casa era una provocazione per un ragazzino prossimo alla preadolescenza. Sono state ospitate per un anno in una comunità madre/bambino con altre madri e altri bambini e poi di nuovo sole in una casa molto piccola, ma abbastanza grande per entrambe.

Barbara ha una grande esperienza di famiglie e di genitorialità. Ha vissuto in una famiglia nucleare tradizionale composta da lei e da una coppia eterosessuale, generativa e convivente. La sua famiglia è diventata presto una famiglia mononucleare, per il lutto intervenuto e conseguente vedovanza. Successivamente ha fatto esperienza di una famiglia allargata, comprendente i nonni materni. È approdata ad una famiglia plurinucleare composta dal nucleo costituito dallo zio, dalla sua compagna e dai figli di quest'ultima e dal nucleo composto da lei e sua mamma. Infine ha conosciuto l'esperienza di vivere con più nuclei familiari conviventi ma non legati da vincoli di sangue: la comunità madre/bambino.

In tutte queste esperienze Barbara ha appreso che la struttura della vita quotidiana può essere variegata e che il benessere che la caratterizza è indipendente dalla stessa. Il sentimento di essere amata, accudita, accolta, desiderata, oppure di essere ingombrante, sottoposta a giudizio e rifiutata è indipendente dalla tipologia familiare alla quale appartieni ma dipende dalla qualità delle cure, dall'accettazione, dal calore emotivo e dal clima relazionale che contraddistingue le tue esperienze affettive.

Sabrina ha 6 anni, da quando ne aveva due ha scelto di mettersi solo calzoncini e magliette. Non ha vestiti ma uno splendido cappello con visiera che non lascia mai. Si chiama Alex. Si arrabbia quando i compagni la prendono in giro ricordandole che lei è una femmina e le femmine non si chiamano Alex. Mamma e papà la chiamano Alex e anche suo fratello Luca che di anni ne ha 8. Non è semplice spiegare a tutti che lei ha il diritto di chiamarsi Alex. Quando è nato/a, le hanno spiegato i suoi genitori, era ancora possibile che diventasse Alex o Sabrina. Loro hanno pensato che sarebbe stata Sabrina e si sono sbagliati. Lei era Alex anche allora come lo è adesso.

Alex è un *Intersex*: definizione riferita a tutti coloro che presentano una varianza rispetto al binarismo maschio/femmina sul piano del sesso biologico. Ciò significa che questi soggetti possono avere qualunque identità di genere e orientamento sessuale. In alcuni casi, le condizioni intersex implicano delle patologie associate mentre in altri casi non comportano altro che una sterilità congenita e/o un'apparenza tipizzata. Nonostante questa evidenza, le condizioni *intersex* sono ancora annoverate come "sindromi" (presenza di "un sesso

ambiguo”). La persistenza di questo atteggiamento patologizzante garantisce la non messa in discussione del rassicurante binarismo sessuale, a scapito del diritto di riconoscimento della propria soggettività da parte degli individui intersex, che sempre di più oggi lottano perché venga riconosciuto il proprio diritto, ancora sistematicamente violato dalle istituzioni sanitarie, di non essere binarizzati alla nascita tramite interventi chirurgici arbitrari ed irreversibili e socializzazioni forzate in senso femminile o maschile, e di mantenere la possibilità di scegliere invece quando saranno in grado di conoscersi e riconoscersi come persone intersex o realizzare una transizione verso uno dei due sessi tradizionali (Creighton & Liao, 2004; Balocchi, 2012).

Elena, Barbara e Alex hanno un’esperienza personale che ha dato loro la possibilità di pensare il plurale, superando ogni binarismo riduttivo, e di includere nel loro pensiero alcune delle varianti che caratterizzano la soggettività.

Elena è la miglior espressione di un’educazione familiare rivolta alla pluralità. Il suo pensiero, il suo sguardo sul mondo sono il risultato di un contesto interattivo quotidiano, dove le relazioni e le conoscenze si intrecciano per consentire di interiorizzare e utilizzare i costrutti che ci aiutano a comprendere la realtà e a conoscerla nella sua fortunata espressione plurale.

Barbara ha esperienza. Non ha ricevuto un’educazione familiare volta al riconoscimento della pluralità. Ne ha fatto esperienza e ora ne ha una conoscenza approfondita.

Alex è pluralità. La costruzione della sua identità personale si è strutturata sulla pluralità. La conoscenza che ha di sé è tanto potente quanto fragile se il contesto sociale nel quale vive non dimostrerà altrettanta conoscenza (Ulivieri Stiozzi, 2008).

Ci sono tante famiglie come quelle di Elena e di Alex che sanno riconoscere la pluralità delle espressioni identitarie umane e assicurano ai loro figli il diritto alla soggettività (Scarabini, Cigoli, 2000). Sono famiglie che hanno esperienza diretta della soggettività, come quella di Alex, e quelle che non l’hanno direttamente ma l’hanno interiorizzata e crescono i loro figli nella conoscenza della pluralità e nel rispetto di ogni singola soggettività. Il loro pensiero conta molto per il loro figli. Ci sono soprattutto le famiglie degli educatori, degli insegnanti, degli operatori sociali, degli allenatori di basket, di calcio, di danza, dei catechisti, dei capi scout che incontrano, in una posizione di ruolo, tante altre famiglie e tanti bambini e bambine. Il pensiero di questi adulti conta molto, e non solo all’interno della propria famiglia; è determinante nella co-costruzione di un sistema rappresentazionale fondato sulla pluralità (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006). È a tutte e a tutti loro, principalmente, che è rivolto quest’articolo.

L'educazione alle differenze si impone, da più di un decennio, come un ambito di studio, ricerca ed intervento che consegna alla pedagogia la responsabilità di elaborare metodologie, contenuti e strumenti di lavoro, in grado di strutturare adeguati percorsi di riflessione nei contesti educativo-formativi, per sensibilizzare e consentire l'accesso ad una lettura dell'identità individuale, dell'orientamento sessuale e delle nuove configurazioni familiari e genitoriali che sia in grado di riconoscere e contrastare visioni pregiudizievoli ed ideologicamente connotate sul piano dell'esclusione e della patologizzazione. Questo rappresenta, in sintesi, un riconoscimento ed una valorizzazione dell'alterità come costruito pedagogico fondamentale e come base per costruire una società più inclusiva (Dello Preite, 2019).

Per la realizzazione di questo obiettivo, i contesti educativi, i servizi per l'infanzia, le scuole di ogni ordine e grado, ma anche ogni altra agenzia formativa/educativa, hanno bisogno di dotarsi di spazi di riflessione e di condivisione collettiva che consentano a coloro che devono gestire il processo educativo (genitori, educatori, insegnanti, etc.), di interiorizzare paradigmi della differenza in grado di destrutturare, in sé e negli altri (i bambini, i figli), le dimensioni sostanziali del pregiudizio, dello stigma, della discriminazione, dell'esclusione dell'*altro*. È infatti proprio a partire dalla lettura degli ambienti, dei contesti, intesi anche e soprattutto come relazioni, interazioni, dialoghi, che i bambini e le bambine imparano a scoprire le caratteristiche che connotano e, allo stesso tempo, contraddistinguono, ciascuna situazione, ciascun oggetto, ciascun essere umano. Questo processo di crescita e di conoscenza, da un lato, permette all'individuo di operare classificazioni e di costruire orizzonti di senso che lo fanno sentire più sicuro di sé ma, dall'altro, rischiano di imbrigliare in rigidi stereotipi quello che, invece, dovrebbe essere un percorso orientato all'espansione delle proprie capacità di accoglienza e di condivisione. Riteniamo, pertanto, che ogni processo di costruzione culturale debba necessariamente ancorarsi ad un significativo e specifico processo di cambiamento personale relativo agli organizzatori mentali con cui ciascuno legge, interpreta e valuta la realtà (Mortari, 2011). Tale processo necessita di una costante ricorsività tra riflessione condivisa e azione, affinché i micro-contesti di interazione (la propria famiglia, il piccolo gruppo, il contesto educativo) diventino volano per l'attivazione di un progressivo irraggiamento culturale in grado di costruire percorsi di trasformazione socio-culturale in termini più estesi ed estensivi (Gaudio, 2008).

Ma a quali paradigmi teorici è necessario fare riferimento per realizzare tale processo? Quali contenuti proporre? Quali dimensioni del pregiudizio andare a destrutturare? Quali costrutti dovrebbero regolare l'organizzazione dei contesti preposti all'educazione alla differenza? In estrema sintesi su quali

contenitori di significato si deve agire/intervenire? E quali sono le differenze alle quali educare?

Partiamo proprio da qui: dalla conoscenza e dalla condivisione dei costrutti che ancora oggi non riescono ad essere interiorizzati da tutti /e con facilità. La condivisione delle conoscenze è ancora necessaria perché si possa sempre più consolidare una cultura pedagogica della differenza e della pluralità che possa poi tradursi in discorso quotidiano e in pratiche educative giornaliere (Pati, 2005). Non siamo ancora troppo vicini a questo obiettivo e, nonostante la ricca letteratura pedagogica e psicologica sul tema, è ancora necessario confrontarsi in gruppo, discutere, far emergere le idee e le rappresentazioni che le persone hanno aiutandole ad esplicitarle e a confrontarsi. Gli studi, ad esempio, dimostrano come, negli ambienti, in particolare quello familiare, in cui non esiste uno spazio di discussione sul tema delle differenze, si realizzino, nella sostanza, interazioni e scambi che, in maniera abbastanza esplicita, orientano i bambini verso un modo convenzionale di vivere la propria identità sessuale (Musi, 2008). È, pertanto, ancora utile realizzare processi formativi rivolti alla decostruzione dei pregiudizi di genere e familiare e scrivere sui processi formativi realizzati e in atto. È quello che ho pensato di fare in queste pagine avvalendomi delle conoscenze acquisite in ambito scientifico e dell'esperienza maturata nell'ultimo decennio attraverso numerose formazioni realizzate in diverse città italiane rivolte principalmente a genitori e a insegnanti delle scuole materne sui temi della pluralità identitaria e familiare, sia in presenza che on line, con modalità di partecipazione attiva e conduzione non direttiva.

La strutturazione di questo articolo segue la priorità dei temi dibattuti sui quali non solo si è maggiormente focalizzato l'interesse dei partecipanti alle formazioni ma che può rappresentare anche una sorta di processo di alfabetizzazione condiviso sui temi identitari.

Il primo contenitore semantico dal quale è obbligatorio partire è necessariamente quello della *soggettività di genere*.

2. La soggettività di genere

La definizione di soggettività di genere è molto ben formulata nel recente lavoro di Federico Ferrari (2021), di cui invito caldamente la lettura e al quale devo molta della esaustività dei concetti che, in questa sede, non posso che sintetizzare.

L'autore ci introduce al costrutto di soggettività di genere declinandolo in una definizione molto utile:

“Potremmo definire la “soggettività” come l’esperienza che l’individuo ha di sé in quanto attore e coautore del sistema di significati a lui disponibile. Se tale sistema di significati offre al soggetto una griglia di comprensione di Sé-nel-mondo, esso può anche essere considerato la matrice dinamica ed epigenetica in cui il Sé si sviluppa. Tuttavia, dentro tale sistema, il soggetto non solo struttura un’*identità* (autocoscienza e definizione di sé), ma si pone in una relazione epistemicamente attiva e dialettica con i significati e le possibilità del suo contesto. Un “soggetto”, dunque, è al tempo stesso: una “sub-stanza” individuale, oggetto di scoperta da parte di sé stesso; una co-costruzione della propria identità nell’interazione con il contesto e i significati in esso condivisi; ma anche un soggetto critico (e potenzialmente sofferente) di fronte ad un sistema sociale e politico di strutture culturali e di potere da subire, confermare, contestare e/o modificare” (pag.233).

Tutte le persone in età evolutiva costruiscono la loro identità tramite un potente processo di *socializzazione*, emotivamente connotato e strettamente interdipendente alla matrice di senso proposta dagli adulti con cui interagiscono quotidianamente che può essere, allo stesso tempo, impalcatura *necessaria* alla costruzione del Sé (Bruner, 1978) ma anche veicolare esperienze di rifiuto e di disapprovazione rivolte al sé in definizione dell’altro: il figlio diverso, distante dalle proprie aspettative e rappresentazioni.

Essere o non essere come i genitori desiderano non si riduce per un figlio/a a un solo dilemma cognitivo ma è innanzitutto un’esperienza identitaria connotata da una conoscenza su se stessi che deriva da un giudizio affettivo importante vincolato a una promessa d’amore (sei amabile per come sei) oppure a un suo rifiuto o a condizioni che richiedono patteggiamenti troppo dolorosi: non sei amabile per come sei, sei amabile solo se cambi qualcosa di te (Formenti, 2008).

L’accompagnamento al processo di definizione di sé non prescinde mai da alcune domande esistenziali che, ancora una volta ci suggerisce Ferrari (*op. cit.*): “*chi può o deve diventare quella persona?*” ma anche “*chi e cosa è già?*”. La dialettica tra presente e futuro apre a vaste implicazioni etiche, pedagogiche e psicologiche. In particolare, però, ci si deve sempre interrogare sull’impatto che avranno le *nostre idee/rappresentazioni/sistemi valoriali* di adulti, sulla possibilità lasciata all’altro di realizzare la sua specifica soggettività, di esprimere il suo personale modo di sentirsi, di appartenere e di sperimentarsi. Nessuno, fortunatamente, è passivo di fronte al processo di socializzazione, neppure un neonato.

Il bambino esplora fin dall’inizio il proprio corpo, sperimentando la propria fisiologia specifica e interpretando i propri vissuti propriocettivi a partire dalle categorie di genere. La ricerca ha evidenziato il riconoscimento e la preferenza di stimoli di genere già a 18 mesi (Martin e Ruble, 2010). A 18 mesi il genere viene riconosciuto dai bambini nelle specifiche rappresentazioni quoti-

diane a cui partecipa, agite dalle persone con cui interagisce e che ne parlano costantemente nelle loro conversazioni. Il bambino, molto prima di poterle comprendere, interagisce regolarmente e frequentemente con queste rappresentazioni che lo aiutano a comprendere chi è, per somiglianze e differenze, stabilendo preferenze sulla base dei messaggi espliciti o impliciti di amore e approvazione e/o disapprovazione che scandiscono le sue scelte, i suoi comportamenti, i suoi atteggiamenti. Con la maturazione cognitiva, il piccolo arriva poi, gradualmente, a capire il rapporto tra le categorie di genere e le caratteristiche fisiche che le sono attribuite. Secondo la teoria della “costanza di genere” (Kohlberg, 1966) il bambino comprende i concetti di genere in tre momenti successivi. Entro i 3 anni è in grado di stabilire la propria categoria di appartenenza (*Identità di genere*). Questo è il periodo in cui gli stereotipi di genere acquisiscono rigidità e così le regole ad esso attribuite. Entro i 5 anni comprende che le categorie di genere sono associate ad un tratto somatico e non possono essere cambiate nel tempo (*Stabilità di genere*). Entro i 7 anni acquisisce la *Coerenza di genere* che gli consente di apprendere che il genere non muta sulla base dei vestiti indossati. È interessante notare come, secondo la ricerca (Ruble et al., 2007), la comprensione della stabilità di genere agisca da motivatore interno del bambino e si riverbera sulle regole del gioco e sul proprio ruolo. Gli stereotipi di genere raggiungono un picco nella loro rigidità intorno ai 5-6 anni incrementando un atteggiamento più sanzionatorio verso coetanei meno conformi ai ruoli di genere. Successivamente, l’acquisizione della coerenza di genere, sembra invece avere un effetto rilassante sull’adesione alle regole, grazie al superamento della paura di cambiare sesso se si cambiano i vestiti. Tuttavia, questo è anche il momento in cui i bambini che violano le aspettative di genere possono manifestare disforia.

3. La varianza del genere

Il/la bambina/o con un’identità sessuale “non-conforme”, cioè con vissuti non riducibili allo schema eteronormativo, non dispone attualmente di strumenti alternativi per decodificare la sua identità, essendo socializzato in modo prevalentemente binario in un mondo sociale e simbolico che non rimanda ad ancoraggi identitari multipli. Ne consegue una inevitabile deprivazione che rallenta potentemente la sua capacità di leggere con chiarezza i propri pensieri e sentimenti, rendendo difficile la distinzione tra i processi identitari in atto dietro un’incongruenza di genere infantile. La letteratura identifica come elementi chiave per riconoscere un’identità nucleare transgender la manifestazione nel bambino/adolescente di una volontà e/o un sentimento di appartenenza all’altro sesso che sia *coerente* attraverso i contesti, *insistente* di fronte

alle risposte negative e *persistente* nel tempo. La pedagogia non ha prodotto orientamenti e linee guide per accompagnare genitori e figli in questo complesso processo la cui posta in gioco è l'integrazione identitaria del soggetto che sta costruendo la propria definizione di sé e, in definitiva, la sua realizzazione o il suo sentirsi ingabbiato in un'identità a cui non sente di appartenere.

La comunità scientifica internazionale si interroga sulle tipologie di approccio, connesse al lavoro clinico con la *disforia di genere infantile* (Ehrensaft, 2017), che abbiano successo nel garantire a questi bambini/adolescenti il diritto alla propria soggettività e tutti adottano, prevalentemente, un atteggiamento pedagogico rivolto al benessere complessivo del bambino, coinvolgendo tutta la famiglia nel processo di validazione e depatologizzazione del vissuto dei bambini alleandosi con i genitori nel farsi carico delle difficoltà incontrate nei contesti di socializzazione forieri spesso di violenza diretta e implicita (Drescher & Byne, 2012).

Il modello *affermativo*, al pari di quello californiano, accoglie in modo confermativo l'identità del bambino fin da un'età precoce, al momento del primo ingresso nella scuola, e lo sostiene in un percorso di esplorazione e comprensione della propria identità di genere fino all'età in cui potrà scegliere se cominciare la transizione.

L'adolescenza, in particolare, è un momento difficile per le persone *gender-variant*, in quanto il corpo è alle prese con lo sviluppo puberale: pertanto si possono accentuare vissuti disforici, una certa disregolazione emozionale, ansia, depressione, autolesione fino, nei casi più estremi, all'ideazione suicidaria, disturbi dimorfofobici e del comportamento alimentare. Pertanto, attendere la maturità psicologica per effettuare la transizione fisica può non risultare sempre una scelta vincente. A tale proposito, vi è ormai un consenso scientifico unanime sull'utilizzo della *triptorelina*, un agonista GnRH (ormone di rilascio delle gonadotropine), con la funzione di sospendere la pubertà per alcuni anni, in attesa della valutazione dell'opportunità di un percorso di transizione. Resta il fatto che, a livello internazionale, l'età considerata più adeguata per iniziare i trattamenti, soprattutto in ragione della capacità di comprenderne gli effetti a lungo termine, è 16 anni.

Le resistenze nella somministrazione del farmaco dovute alla paura di una possibile ripercussione sul piano dello sviluppo cognitivo sono ormai state vinte dalla comunità scientifica, che non ravvisa criticità in questo senso ma, eventualmente, un possibile rallentamento della crescita ossea, comunque reversibile con l'interruzione dell'assunzione del farmaco (Mahfouda et al., 2017).

A questo punto della trattazione si rende doveroso operare una distinzione delle persone *gender variant*. Da un lato, possiamo incontrare individui che si definiscono in modo vario "transessuali", "transgender" e "trans", per i quali

il suffisso “*trans*” – *dall'altra parte* – indica una “incongruenza” tra identità di genere e la categorizzazione binaria del loro sesso biologico. “Trans” si contrappone a “*cis*” (*dalla stessa parte*) riferito alle persone “*cissessuali*” o “*cisgender*”, che rileva un'identità di genere coerente alla categorizzazione del sesso biologico. D'altro canto, tra le persone *gender variant* troviamo anche identità quali “*gender fluid*”, “*gender non-binary*”, “*a-gender*”, le quali non si riconoscono nelle categorie binarie del maschile e del femminile, potendo rifiutarle in toto, o considerandole variabili. L'incongruenza percepita dalle persone trans, quando genera sofferenza e rifiuto del proprio corpo, viene detta “*disforia di genere*”. La dicitura oggi riconosciuta dall'ICD-11 (*International Classification of Diseases* dell'OMS) è di “*incongruenza di genere*” e rientra tra le “condizioni legate alla salute sessuale”. La L. 164/82 regola i percorsi di transizione o di adeguamento dell'identità fisica a quella psichica. La ricerca (Rigliano et al., 2012) indica che l'interazione tra fattori genetici, biologici e psico-sociali contribuisce a strutturare sia l'identità di genere che l'orientamento sessuale. Una volta che l'identità è giunta a maturazione essa risulta stabile per tutto l'arco della vita.

4. Il diritto al riconoscimento della propria appartenenza familiare

Il primo contesto di socializzazione è, per tutti i figli, la famiglia, qualunque configurazione essa abbia (Catarsi, 2008; Cambi, 2006; Fornari, 2009; Corsi, Stramaglia, 2009). Si definisce famiglia un gruppo di individui che condividono un legame riconosciuto dal loro contesto culturale (parentela), traendone un senso di appartenenza reciproco, che sta alla base della propria identità (Sahlins, 2013). Tradizionalmente, il sistema di parentela di molte società (tra cui la nostra) è stato improntato al modello eteronormativo (binario e procreativista), basato sul legame eterosessuale tra gli adulti e l'affinità del sangue tra tutti i membri, cioè la discendenza procreativa o l'adozione intesa come *riparazione* ad una mancanza della filiazione consanguinea (Ferrari, *op. cit.*). La molteplicità delle configurazioni familiari presenti oggi nella realtà che si discostano da questa configurazione classica attiva, ancora, in virtù della potenza di questo modello interiorizzato, una forte discrepanza tra ciò che la realtà propone e i modelli interiorizzati di famiglia (Bertelloni, Berti, Curti, 2006). Questo gap facilita processi di stigmatizzazione per tutto ciò che risulta diverso dal modello di famiglia nucleare fondata sull'istituto del matrimonio e sulla continuità tra dimensione coniugale e funzione genitoriale alla quale si è ancora profondamente ancorati (Bastianoni, Taurino, 2005). Il superamento di questa radicata e diffusa difficoltà richiede l'assunzione di criteri interpretativi che partano dal riconoscimento che la molteplicità delle tipologie di composi-

zione familiare e, di conseguenza, la pluralità dei contesti in cui la funzione genitoriale può esplicarsi, non sono un limite ma una specificità che non va approssiata come *deviazione* dalla norma o (in termini valutativi) come *devianza*, ma piuttosto come *differenza* da studiare nella sua peculiarità. Come afferma Fruggeri (2018) esistono oggi strutture familiari e modalità di espressione della genitorialità che incarnano delle *discontinuità* rispetto al passato, introducendo modelli di organizzazione interna che risultano essere differenti rispetto a quelli convenzionalmente riconosciuti, ma non per questo alternativi e contrapposti ad essi. Oggi, l'evoluzione culturale sempre di più riconosce, anche nelle famiglie tradizionali, la relazione d'amore come elemento fondante prevalente sulla funzione procreativa, sia per la creazione della coppia che per la filiazione (biologica o adottiva che sia) (Sirignano, 2005).

Per questo la necessità, iscritta nella legge, di un'alleanza eterosessuale e di una filiazione procreativa risulta sempre più discutibile sul piano culturale, portando alla richiesta di un adeguamento legislativo. Dal momento che le minoranze sessuali sono riconosciute come variante normale dello sviluppo individuale, e le loro relazioni d'amore sono poste sullo stesso piano di quelle eterosessuali, sempre di più risulta condiviso dalle persone appartenenti a queste minoranze il desiderio di fondare una famiglia su tali relazioni d'amore, ma anche risulta condiviso dal contesto sociale la percezione dei nuclei omogenitoriali come famiglie sullo stesso piano delle altre (Ferrari, 2015a). Queste nuove famiglie riscontrano però, ancora oggi, una particolare negazione della propria identità nei contesti più legati alle premesse genderiste e procreativiste, anche se questo atteggiamento non può essere esteso in verità a tutti i gruppi ed alle persone, (Ferrari, 2018).

Va comunque ricondotto ora il discorso alle caratteristiche che accomunano tutte le famiglie indipendentemente dalla tipologia di struttura che le differenzia. Tutte le famiglie con figli hanno compiti comuni e specificità. I compiti comuni fanno riferimento sia al mantenimento di se stesse come unità, attraverso processi morfostatici e morfogenetici, sia all'esercizio quotidiano della genitorialità in tutte le sue diverse funzioni (Iori, 2001). Un gruppo familiare, in ogni momento della sua storia, come argomenta da tempo Fruggeri (Fruggeri, 2018) emerge dall'intreccio di processi morfostatici e morfogenetici che regolano il suo adattamento all'ambiente. I primi consistono in quei piccoli cambiamenti che vengono quotidianamente operati nella coordinazione delle interazioni familiari per garantire il mantenimento degli equilibri raggiunti, assicurando la costanza e la stabilità del gruppo familiare nei confronti delle continue variazioni dell'ambiente circostante. I processi morfogenetici, invece, regolano la trasformazione delle famiglie permettendo il superamento di vecchi equilibri che si manifestano, nel tempo, inadatti alle nuove esigenze sollecitate dall'ambiente esterno o interno. Processi morfogenetici e processi

morfostatici sono profondamente interrelati: la possibilità, per una famiglia, di rimanere se stessa è legata alle sue capacità di mutare in relazione ai cambiamenti dei suoi componenti e a quelli che intervengono nell'ambiente in cui è inserita e con cui intrattiene rapporti. Accomunano tutte le famiglie con figli, anche l'esercizio della genitorialità che, ricordiamo brevemente, può essere definita una funzione autonoma e processuale dell'essere umano, che si origina nelle primissime esperienze relazionali precoci e si riattiva, nel corso della vita ogni volta che ci si prende cura di qualcuno, indipendentemente dalla generatività biologica che ne è solo un'espressione, seppur importante ma non indispensabile. Caratteristiche fondamentali della genitorialità sono dunque l'autonomia e la processualità: essa è un ambito autonomo rispetto ad altri domini di funzionamento individuale o affettivo-relazionale della persona (anche se non scisso da essi); nello stesso tempo non è una competenza data una volta per tutte e valida in ogni condizione della persona e delle sue relazioni, ma una capacità in evoluzione nel tempo e nelle diverse età dell'adulto o del bambino (Iori, 2003). Partendo da questi presupposti comuni a tutte le famiglie con figli, non possiamo attenderci per quanto riguarda le dinamiche familiari e per quanto concerne la genitorialità, delle differenze derivanti dall'orientamento sessuale, in quanto costruito che non interviene nella genesi di quest'ultima né influenza il suo dispiegarsi, che, come abbiamo brevemente descritto ha come variabile determinante le matrici relazionali precoci. Al contrario, se vogliamo rintracciare alcune specifiche differenze nelle famiglie omogenitoriali dobbiamo considerare come variabili fondanti la specificità dei compiti evolutivi affrontati dalle stesse la situazione giuridica degli stati in cui esse vivono che le riconosce come soggetti di diritto al pari delle altre configurazioni familiari, o, viceversa, misconosce fino a perseguire la loro esistenza. Le interazioni con contesti che assicurano la totalità dei diritti riconoscibili ad ogni famiglia o, viceversa, l'interazione con contesti eterosessisti e omofobi neganti pari diritti alle famiglie omogenitoriali e alle famiglie eterosessuali è responsabile delle differenze in negativo che la letteratura recente riporta, in termini di esiti di benessere individuale dei genitori omosessuali (e non potrebbe che essere così). Nei contesti più evoluti dove da più tempo sono stati riconosciuti pari diritti alle famiglie di genitori omosessuali e di genitori eterosessuali, si riscontrano alcune differenze interessanti sulle quali è necessario soffermarsi.

Scaramozza (2009, Taurino, 2017), pur rilevando come il funzionamento delle famiglie lesbiche e di quelle eterosessuali appare molto simile, evidenzia come le famiglie con madri lesbiche sembrano essere altamente supportive e competenti nell'esercizio della funzione genitoriale. Nello specifico, rispetto ai padri eterosessuali le co-madri lesbiche risultano più coinvolte nelle attività dei figli e non sembrano differire invece riguardo all'autorità. Le famiglie

progettate da coppie lesbiche sembrano essere comparabili alle famiglie eterosessuali riguardo allo stress genitoriale esperito e all'utilizzo del sostegno sociale; non è possibile riscontrare nessuna differenza significativa tra famiglie di coppie eterosessuali e famiglie di coppie lesbiche per quanto riguarda l'ansia, la depressione e lo stato psicologico delle madri. Le coppie omosessuali con figli tendono ad essere, al contrario di credenze stereotipiche, più unite, flessibili ed egalarie di quelle eterosessuali. Le famiglie omosessuali a differenza di quelle eterosessuali offrono ai propri figli un'educazione sessuale adeguata e ben strutturata (Gabb, 2004). Dal punto di vista dell'organizzazione delle pratiche familiari/genitoriali, i numerosi studi che focalizzano l'attenzione soprattutto sulle coppie lesbiche, rivelano, come ampiamente documentato da Bottino, Danna e Cavina (2009), che tali coppie dimostrano un livello molto alto di sincronicità nell'esercizio delle funzioni genitoriali. Madre e co-madre manifestano nella maggior parte dei casi un prevalente accordo di vedute rispetto al comportamento e alla vita emotiva dei figli. Ne deriva un minor conflitto interno intraconiugale e una minore esposizione dei figli al rischio di venire coinvolti in un complesso di comportamenti e prescrizioni relazionali di tipo ambivalente, frutto della diversità di vedute all'interno delle coppie parentali. Le co-madri interagiscono con i figli garantendo protezione, sostegno, accudimento e cura in modo significativamente superiore rispetto non solo agli eterosessuali divenuti padri tramite fecondazione eterologa, ma anche ai padri biologici nelle coppie eterosessuali e, infine, nelle famiglie lesbiche si riscontra una divisione più egualitaria delle responsabilità di cura dei figli. La ricerca scientifica sui bambini nati in questi nuclei familiari (Ferrari, 2015b; Bastianoni et al., 2015; Taurino, 2016) descrive uno sviluppo dei figli del tutto analogo a quello delle famiglie con genitori eterosessuali, con alcune specificità relativamente a particolari compiti di sviluppo. I figli di genitori omosessuali tendono a mostrare, in generale, minore eterosessismo e apertura nell'esplorare la propria identità sessuale e, contemporaneamente, maggiori competenze rispetto all'educazione sessuale e affettiva; possono mostrare una certa fatica nel confronto tra pari, soprattutto nella condivisione sociale della propria specificità familiare, ma forse proprio il superamento di questo ostacolo permette di maturare una resilienza che normalmente esita in miglior competenze relazionali.

Gli effetti negativi dell'eteronormatività sociale su questi bambini possono essere superati attraverso l'impiego di buone prassi emerse dal confronto tra famiglie appartenenti alla comunità omogenitoriale (De Simone, 2015): crescere i figli nella verità della loro origine, parlando apertamente della fecondazione assistita o della surrogacy, con parole semplici e in risonanza con le spontanee domande dei bambini, anche con l'ausilio di una letteratura per l'infanzia dedicata; parlare serenamente dell'omofobia e del pregiudizio cui è

possibile andare incontro, non come criticità insormontabili, ma come situazioni affrontabili con fiducia per un più grande bene sociale; rendere visibile la provenienza omogenitoriale della famiglia, onde evitare possibili atteggiamenti discriminatori, anche non voluti, da parte di altre famiglie o singoli afferenti allo stesso contesto; promuovere il contatto con altri figli di famiglie omogenitoriali perché i bambini non sviluppino sentimenti di solitudine; tutelare sempre la relazione con il genitore sociale, fino al riconoscimento del Tribunale dei Minorenni, che solitamente richiede tempi lunghi, in quanto l'ordinamento giuridico non prevede da parte del genitore sociale la possibilità di riconoscere il figlio alla nascita, né la possibilità di una sua adozione. Il genitore sociale può ricorrere all'adozione *non legittimante* che ne riconosce il ruolo genitoriale, ma non iscrive il bambino nel suo sistema di parentela.

Occupiamoci infine della descrizione di una tipologia familiare che è per molti del tutto invisibile: le famiglie transgenitoriali. Le famiglie transgenitoriali possono avere due origini diverse: le famiglie in cui la persona trans decide di esprimere la propria identità di genere solo dopo aver già costruito una coppia, eterosessuale o omosessuale, e aver avuto dei figli; le famiglie in cui i figli arrivano all'interno di una coppia in cui uno o entrambi i genitori sono persone trans che hanno già fatto un percorso di armonizzazione della propria espressione di genere con la propria identità.

Nella popolazione trans il 25% è genitore (Dierckx et al., 2016). Sono perlopiù donne MtF le quali hanno fatto la transizione dopo la maternità. Anche in questo caso, la ricerca non riporta dati relativi a un impatto significativo della transizione del genitore sull'identità sessuale dei figli ma la paura che questo avvenga accomuna la storia di molte famiglie in cui si è verificato il coming out genitoriale (Hafford-Letchfield et al., 2019; Motmans et al., 2017).

Analizzando la storia del legame genitore/figlio, la ricerca evidenzia un inevitabile effetto a breve termine nei figli, soprattutto se adolescenti, connotato da sentimenti di perdita, lutto, e vergogna, a fronte di una progressiva solidità e intensità del legame che si manifesta nel lungo periodo (Iori, 2006).

Un aspetto da tenere in conto è che i figli di genitori trans possono andare incontro a discriminazione e bullismo a causa dell'identità sessuale dei genitori, ed è per questo decisivo il supporto che riescono a trovare nei fratelli, nei compagni e negli altri adulti di riferimento. Spesso la transizione produce uno scioglimento della coppia, anche se non sempre, seppure in Italia, per legge, la riassegnazione anagrafica del genere produce un annullamento automatico del matrimonio. Lo scioglimento automatico del matrimonio appare di per sé una misura inaccettabile se considerata dal punto di vista del legame affettivo tra le persone che possono continuare a scegliersi come partner anche dopo la transizione. In molti casi al coming out segue un'importante crisi di coppia

che degenera, in molti casi, in alta conflittualità e in incapacità di accettazione del cambiamento da parte del coniuge che lo ha subito. I figli, come in tutti i casi di separazioni conflittuali, tendono a soffrire maggiormente del conflitto tra i genitori che della transizione del genitore in sé (Zanatta, 2008).

È importante segnalare quali sono i *fattori* che risultano *facilitanti* l'accettazione della transizione: un coming out da parte del partner graduale e non improvviso, il sentirsi coinvolti nel processo di transizione, l'assenza di altri conflitti di coppia, la presenza per il partner di una rete di supporto accettata (Togliatti Malagoli, 2002).

Per quanto riguarda i figli va detto che i più piccoli dimostrano comunemente una maggior accettazione mentre gli adolescenti tendono ad avere reazioni emotive più intense. Sembra inoltre più favorita l'accettazione del genitore che transiziona in senso FtM, forse per la maggiore accettabilità dell'androginia femminile rispetto a quella maschile, e la maggiore tendenza degli FtM rispetto alle MtF a "passare" per individui cisgender. I figli in ogni caso sembrano facilitati quando il genitore transiziona da un sesso biologico diverso dal loro. Infine, il processo di accettazione da parte dei figli trova ulteriore facilitazione quando la comunicazione viene pianificata insieme, dando spazio al confronto e alle domande, perché ribadisce il peso centrale della separazione rispetto all'evento di transizione.

5. Conclusioni: verso una tutela delle soggettività di genere

In fase conclusiva, è doveroso condividere alcune considerazioni (Ferrari, 2021) di grande rilevanza pedagogica. La prima, non banale pur nella sua semplicità, è che tutti gli individui sono unici nella loro espressione della soggettività di genere (Loiodice, 2014). Uomini, donne, intersex, cisgender e transgender, di qualunque orientamento sessuale, e comunque si definiscano, sono persone chiamate a confrontarsi con una norma di genere che li espone ai seguenti fattori di rischio: *stress e conflitto intrapsichico* ("gender role strain" e "gender role conflict"), principalmente per le soggettività maggioritarie che spesso rimangono paralizzate in una rigidità emotiva e relazionale prescritta dagli stereotipi di genere; *disconferma delle soggettività di genere minoritarie*, ovvero l'assenza di rappresentazioni positive di normalità alternative rispetto a quella eterosessuale con conseguente senso di alienazione; *invalidazione omobitansfobica*, ovvero la presenza di messaggi negativi, umilianti e/o svalutanti rispetto alle minoranze sessuali che, nei casi più gravi, si associa al bullismo e alla violenza omobitansfobica; *violenza relazionale*, laddove la rigidità dei ruoli di genere non riescono a permettere alternative, provocando una tensione che sfocia spesso in violenza di genere; *violenza di*

gruppo tra i pari che sovrappongono la norma di genere ad una sorta di status con potere sanzionatorio nei confronti di chi non aderisce ai ruoli, e che talvolta degenera in una vera e propria legge del branco; *violenza istituzionale* di accanimento burocratico contro forme di famiglie, in particolare l'omogenitoriale e la transgenitoriale, considerate "contrarie all'ordine pubblico", che vengono sanzionate per il loro essere nuclei affettivi sovversivi rispetto all'ordine eteronormativo (Riva, 2008).

Per contrastare i rischi sopra esposti e adottando un orientamento ecologico allo sviluppo (Bronfenbrenner, 1985) gli interventi pedagogici da predisporre necessariamente, devono essere pensati come processi protettivi che agiscono su diversi livelli del contesto:

- a) macrosistema: interventi indirizzati alla perturbazione di modelli *culturali epistemologici* eteronormativi, favorendo l'affermazione di una rappresentazione variegata dell'umano e promuovendo con ogni mezzo possibile una cultura del rispetto, dell'espressione e della regolazione dialogica delle emozioni. Ad un *livello sociale e politico*, mantenere un impegno attivo rivolto all'ottenimento di *leggi*, che sanciscano come punto di riferimento collettivo il rispetto delle soggettività (per es. leggi a tutela dell'omogenitorialità, leggi contro le discriminazioni di genere o per un pari diritto al congedo parentale, che appianino le differenze che possono alimentare i meccanismi di dipendenza reciproca nelle coppie eterosessuali;
- b) mesosistema: produrre azioni pratiche di cambiamento nei contesti di vita dei bambini, in particolare famiglia e scuola, favorendo una conoscenza comune e condivisa sull'educazione di genere e sull'affettiva, incrementando la competenza di genitori, educatori ed insegnanti sulla varianza delle soggettività sessuali e di genere (Gallelli, 2012);
- c) microsistema: Livello individuale e relazionale: lavoro sulle motivazioni individuali, le dinamiche di sofferenza e le storie che alimentano i circoli viziosi e della reiterazione dei copioni di genere, la codipendenza e il ciclo dell'abuso, l'omobitransfobia dentro e fuori dalle famiglie, la riparazione dei traumi e delle ferite associate alla violenza di genere ed eteronormativa.

Il lavoro di tutela delle soggettività di genere non può che realizzarsi nell'attivazione di processi di autoconsapevolezza e autoriflessione negli adulti, affinché possano sempre rivolgere ai loro figli/alunni uno sguardo capace di vedere le loro potenzialità, le loro emozioni e le loro relazioni con l'altro, nel rispetto delle differenze, ma anche nell'emancipazione dalle categorie desuete e dai pregiudizi (Sirignano, 2005). Le rappresentazioni rigide portano madri, padri, insegnanti, educatori ad assumere comportamenti che alimentano la differenza, e quindi la divisione, senza sintonizzarsi sui bisogni autentici

che ciascuno manifesta (Iori, 1996). Pertanto, il confronto su ciò che concerne l'educazione di genere può, già di per se stesso, attivare importanti processi formativi e trasformativi, soprattutto all'interno delle famiglie, che possono scoprire anche risorse inaspettate per affrontare i bisogni e le domande che i bambini propongono ogni giorno (Gigli, 2010). Ciò non significa demonizzare le categorie di genere e i valori ad esse associati, quanto contrastare ad ogni livello l'aspetto prescrittivo dei ruoli di genere e le implicazioni sanzionatorie verso chi non è conforme, entrambi responsabili delle dinamiche di violenza simbolica e reale. Nello specifico rimane centrale la necessità di emancipare il contesto istituzionale ed educativo dalla centralità assunta dai valori del genere, subordinandoli a quelli di rispetto della persona, della differenza dell'individuo, dell'incontro con l'altro. È necessario aprire ed alimentare un dialogo aperto e costante sulle tematiche connesse alla soggettività, come base pedagogica imprescindibile e come opportunità per ascoltarsi, per crescere, per lasciarsi attraversare da domande nuove, per permettere alla mente di rimettere tutto in discussione, come solo l'aprirsi all'alterità può fare (Cambi, 2010).

Riferimenti bibliografici

- Balocchi M. (2012). Sexual and Human Rights of Intersex People: the Sociological Aspects of Medicalization of Intersexuality in Italy. In: S. Antosa (ed.), *Gender and sexuality. Rights, language and performativity*. Roma: Aracne Editore.
- Bastianoni P., Baiamonte C., De Palo F. (2015). Co-genitorialità e relazioni triadiche nelle famiglie omogenitoriali: una ricerca italiana. In: P. Bastianoni e C. Baiamonte (a cura di), *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Bergamo: Ed. Junior.
- Bastianoni P., Taurino A. (a cura di) (2007). *Famiglie e genitorialità oggi: nuovi significati e prospettive*, Milano: Unicopli.
- Bertelloni G., Berti S., Curti P. G. (a cura di) (2006). *Il disordine della famiglia*. Pisa: ETS.
- Bottino M., Danna D. (2005). *La gaia famiglia. Che cosa è l'omogenitorialità*. Trieste: Asterios.
- Bronfenbrenner U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Trad. it. in: *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bruner J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J. Levelt (eds.). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- Cambi F. (2006). La famiglia che forma: un modello possibile?. *Rivista Italiana di Educazione familiare*, 1.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- Catarsi F. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Creighton S.M., Liao L.M. (2004). Changing Attitudes to Sex Assignment in Intersex. *BJU International*, 93(5).
- De Simone S. (2015). Le Famiglie Arcobaleno in Italia. In P. Bastianoni, C. Baiamonte (a cura di). *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Dello Preite (2019). Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo. *Pedagogia Oggi*, 1.
- Dierckx M., Motmans J., Mortelmans D., T'sjoen G. (2016). Families in transition: a literature review. *International review of psychiatry*, 28(1).
- Drescher J., Byne W. (2012). Gender dysphoric/gender variant (GD/GV) children and adolescents: summarizing what we know and what we have yet to learn. *Journal of Homosexuality*, 59(3).
- Ehrensaft D. (2017). Gender nonconforming youth: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 8.
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (a cura di) (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari F. (2015a). *La famiglia in-attesa. I genitori omosessuali e i loro figli*. Milano: Mimesis.
- Ferrari F. (2015b). La ricerca scientifica sull'omogenitorialità. In: P. Bastianoni, C. Baiamonte (a cura di). *Le famiglie omogenitoriali in Italia. Relazioni familiari e diritti dei figli*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Ferrari F. (2018). Altre generatività: procreazione e filiazione senza sessualità. In: L. Fruggeri (a cura di). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, processi e dinamiche psicosociali*. Roma: Carocci.
- Ferrari F. (2021). Il diritto alla soggettività di genere: tutelare l'identità sessuale, affettiva e familiare dei minori. In: Bastianoni P. (a cura di) *Tutela, diritti e protezione dei minori*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini.
- Formenti L. (2008). *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi*. Roma: Carocci.
- Gabb J. (2004). *Sexuality education: how children of lesbian mothers learn about sexuality. Sex education*, 4(1).
- Gallelli R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaudio M. (2008). *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*. Milano: Unicopli.
- Gigli A. (2010). Molte famiglie: quelle "normali" e... le altre. In: M. Contini (ed.). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Hafford-Letchfield T. et al. (2019). What do we know about transgender parenting? Findings from a systematic review. *Health & Social Care in the Community*, 27.

- Iori V. (1996). *Lo Spazio Vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2003). Spazio e tempo, fulcri educativi della pedagogia familiare. In: Pati L. (a cura di). *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kohlberg L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: E.E. Maccoby (ed.). *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Loiodice I. (ed.) (2014). *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Mahfouda S., Moore J.K., Siafarikas A., Zepf F.D., Lin A. (2017). Puberty suppression in transgender children and adolescents. *The Lancet Diabetes & Endocrinology*, 5.
- Martin C.L., Ruble D.N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61.
- Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Motmans J., Dierckx M., Mortelmans D. (2017). Transgender families. In: W.P. Bouman, J. Arcelus (eds.). *The transgender handbook. A guide for transgender people, their families and professionals*. New York: Nova Science.
- Musi E. (2008). *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (ed.) (2005). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Riva M. G. (2008). Il problema pedagogico della violenza in famiglia. In: Castiglioni Micaela (a cura di). *Adulthood. I nuovi adulti*. Milano: Guerini, 28.
- Ruble D.N., Taylor L.J., Cyphers L., Greulich F.K., Lurye L.E., Shrout P.E. (2007). The role of gender constancy in early gender development. *Child Development*, 78(4).
- Sahlins M. (2013). What kinship is and is not. Trad. it. *La parentela: cos'è e cosa non è*. Milano: Elèuthera, 2014.
- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare: legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scaramozza V. (2009). Crescere in famiglie omogenitoriali: differenza non implica deficit. *Rivista di Sessuologia*, 33(3).
- Sirignano C. (2005). *Ricerca educativa e pluralismo familiare: itinerari e prospettive per una nuova pedagogia delle famiglie*. Pisa-Roma: Istituti editoriali e poligrafici internazionali.
- Sirignano F.M. (2005). L'incontro educativo tra famiglia e servizi per l'infanzia. In: L. Pati (ed.). *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.

- Taurino A. (2017). *Due papà e due mamme. Sfatare i pregiudizi*. Molfetta: La Meridiana.
- Togliatti Malagoli M. (2002). *Famiglie multiproblematiche. Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*. Milano: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi S. (2008). *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.
- Zanatta A. L. (2008). *Le nuove famiglie. Felicità e rischi delle nuove scelte di vita*. Bologna: il Mulino.

The Youth and the Ecological Transition. The emblematic educational value from UCSC CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT research projects

Pierluigi Malavasi*, Simona Sandrini**

Abstract

The civil societies' cultural heritage and the future of Education for the younger generations pass through the orientation to the good life, with and for the other in fair institutions, through a sustainable development that calls into question awareness for the gravity of the state of the environment. On March 15, 2019, over one million students deserted the classrooms to take to the streets in an unprecedented all-day strike, taking part in over two thousand protests in 128 countries against inertia in the face of *climate change*, clamoring for a planetary transformation leading to a post-carbon era. Both the systemic and the global nature of environmental challenges imply that, to achieve long-term sustainability objectives, profound structural changes to social systems are required. Those related to food, energy, housing and mobility are of particular importance. Youth and ecological transition, the thematic diptych at the center of the essay, represents today an emblematic educational field. Achieving such a transition will require much more than an increase in efficiency in the use of raw materials. The interdisciplinary researches CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT, supported by the Catholic University of the Sacred Heart and of strategic interest for the university, attest to the relevance of a wide and motivated participation in defining new ways to face the ecological transition, for and with the younger generations.

Keywords: Education; ecological transition; youth; climate change.

First submission: 14/02/2022, accepted: 28/04/2022

Available online: 14/06/2022

* Professor of General and Social Pedagogy, Catholic University of the Sacred Heart. E-mail: pierluigi.malavasi@unicatt.it.

** Researcher of General and Social Pedagogy, Catholic University of the Sacred Heart. E-mail: simona.sandrini@unicatt.it.

This contribution, conceived in a unitary way, was drafted by Pierluigi Malavasi for the first section and by Simona Sandrini for the second.

1. The outcry of the younger generations, an educational pact for integral ecology

According to the United Nations *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, 2018), the increasing emissions of greenhouse gases into the atmosphere caused by anthropogenic activities contribute to the increasingly frequent occurrence of extreme climatic events. We are facing a global emergency, climate change, the cause of which is closely related to the use of fossil fuels¹. The concept of *progress*, which in the past has often justified the indiscriminate exploitation of environmental resources, takes on today a problematic meaning such that the term itself is used reluctantly or in any case articulated in a convenient way to avoid any idealized genericity. In the second decade of the third millennium, the Earth reveals the extreme and compromised fragility of its ecosystem: the idea of unlimited and arbitrary development, typical of a certain socio-economic and utilitarian positivism, legitimized those ecological disasters whose gravity no one dares to doubt. *Living in our time* implies listening to the appeal launched by scientists and the younger generations. It is a project that should be handled with care and responsibility. This appeal is an extraordinarily significant *outcry* and contribute to accelerate the transition towards decarbonization and the circular economy. Learning to solve the climate crisis is a challenge of humanity's survival. The educational courses that will be develop and promote constitute a mission of extraordinary importance for the entire planet. Focusing on the extraordinary demand expressed by the youth, between human development and the environment, implies rebuilding an *Educational Pact* between generations, in the name of an integral ecology. In the perspective of the pedagogy of human development, «the task of the adult educational world is to make young people increasingly more active protagonists in building tomorrow, bringing to value their creative potential and their transformative talents» (Sandrini, 2019, p. 29).

To overcome a short-term view, which currently dominates political and economic thought, pedagogical reflection is called upon to favour the affirmation of a *hermeneutic and planning educational awareness* with respect to the notion of sustainability (Birbes, 2017). Embracing integrated, global perspectives or the safeguarding of the planet implies some indispensable perspectives of reference. Respect for the environment has to be estimated as a *value* connected with the idea of education, before representing a pragmatic attitude suggested by the severity of the degradation. This intentional

¹ See in this regard, IPCC (2018). *Global Warming of 1,5°C*. Genève: World Meteorological Organisation e UNEP (2019). *Emissions Gap Report 2019*. Nairobi: UNEP.

consciousness must lead to the elaboration of a way *to be in the world*² that is different from the characteristics of western culture. Substantial changes will be needed both in mainstreamed policies and practices and this conscience shall be rooted in a widespread, competent pedagogical design and training of people. Interpreting the legal rights of the biosphere or considering the environment in a manner consistent with the ethical principles of human action is an essential condition for hypothesizing, in the future, life on Earth. Knowledge will have to develop a critical interpretation of that reductionism according to which natural ecosystems have a dignity that is merely instrumental to the use and prosperity of the human species.

The acquisition of knowledge and technical skills must be guided by intentional, conscious ethical-educational choices, irreducibly alternative to that model of socio-economic development which, in the name of misleading needs of the global market, claims to dictate its laws in every part of the world. An alliance is required, an educational pact between generations to save the common home.

The popularity of the international movement *Fridays for Future*, launched by the Swedish girl Greta Thunberg to raise awareness of the catastrophic effects of climate change, represents a radical challenge to the current themes, models, tools of research that involves *hard sciences and humanities* and in a peculiar way the pedagogical discourse, a challenge launched by children, between genders and generations, to the world of adults that holds the levers of economic-financial and political-cultural power (Thunberg, 2019).

Scientific estimates by the United Nations *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) support a dramatic hypothesis: there are less than ten years to remedy our mistakes and to protect the Earth³. Within this interval, unprecedented changes in society will have to take place, including a reduction of at least 50% in CO₂ emissions. A *global compact on education* is today closely related to a renewed framework of reference values (Bornatici, 2019). Our schools, training agencies and institutions, university research centers are called upon to define a new – effective – idea of environmental, social and economic *sustainability* on a global scale (Vacchelli, 2019). In a world that changes suddenly, it is a question of rebuilding an *educational pact* between cultures and generations, which means contributing to a *governance* of international relations based on a model of fraternity for the prosperity of the human family. A digital humanism and ethics for the age of artificial intelligence are directly involved in giving life to an *educational pact for integral ecology*. «The theme of ‘emerging and convergent’ technologies must

² See MALAVASI P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricœur*, pp. 124-234. Brescia: La Scuola.

³ www.ipcc.ch/2019/.

be made the subject of programmatic and incisive attention on the part of pedagogy, in dialogue with *hard sciences and human sciences*» (Malavasi, 2019a, p. 159).

An *educational pact for integral ecology* (Malavasi, 2019b) is a challenge and a commitment in the daily life contexts, a challenge and commitment at the foundation of freedom, justice and peace. This calls into question parents, teachers and all those who have responsibilities within organizations, amidst ambiguities and contradictions. Peace is an edifice to be built continuously, a common path, a patient work of research. Opening and pursuing a path of reconciliation is clearly a challenging undertaking, especially as the interests in the relations with people, communities and nations are multiple and contradictory. The *concept of peace* expresses, among other things, a dual aspiration of equality and participation, essential for promoting a democratic society centred on education for living together. In this framework, individual rights are highlighted alongside the recognition of duties towards others. In the global context, the pressing technological development has to be *educated* to a progressive opening to form of economic activities characterized by shares of gratuity and communion.

Educating for the alliance between humanity and the environment is the Second Vatican Council message which the *Encyclical Laudato si'* championed for the contemporary world: a spirit of joy and hope. Without hiding open problems such as the equitable universal distribution of goods, but in the sign of trust in education and ecological spirituality (Giuliodori and Malavasi, 2016). In the sign of the fraternity of the one human family⁴.

The theme of *Education for the alliance between humanity and the environment* has become more relevant in the public debate, in multidisciplinary scientific research and in citizens' practices. Education and dialogue on the environment pass through a different perspective, a thought and educational program capable of fostering an effective encounter between peoples and cultures, given that particularisms and the specialization of sciences often tend to transform themselves into isolation and absolutization of knowledge and points of view.

The initiative, announced in 2019 by Pope Francis, of a *global educational pact* is a fundamental path for the construction of a fraternal world, in peace and justice. Joining the *Global Compact on Education*, for and with the younger generations, means integrating families, communities, schools, institutions,

⁴ The encyclical of Pope Francis, *Fratelli tutti*, in 2020, resumes inspiration five years after and develops the method of the previous encyclical, *Laudato si'*. In this regard, see Bornatici S., Galeri P., Gaspar Y., Malavasi P. and Vacchelli O., edited by (2020). *Laudato si'+5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

religions, humanity. All of them has to form mature individuals capable of creative processes, capable of hospitality. Persons open to the value of transcendence, intergenerational solidarity for a new educational culture expressing a common responsibility that involves all components of society (Francesco, 2019).

Laudato si' international Communities are amongst these emblematic practices in which free associations of citizens develop. Born in 2017, at the initiative of Domenico Pompili, bishop of Rieti, and of Carlin Petrini, founder of the *Slow Food* movement, recognizing the central role of education for the construction of a common future in the spirit of the Encyclical, these associations promote a new model of thought and the transmission of knowledge. With an accentuated youth leadership, they are inclusive and not limited by belief, political orientation, nationality, social background, in homage to the work of St. Francis of Assisi, prophetic interpreter of a life in harmony with humanity and nature⁵.

Another reference is to the international initiative *Education, Earth, Nature* undertaken by the pedagogist L. Dozza in Bressanone and promoted by the Free University of Bolzano, together with qualified institutional partners (Dozza, 2019). An annual symposium articulated on interdisciplinary dialogue, on training and didactic planning, on research innovation, on scientific production which, starting from 2015, has gradually involved teachers and students of all levels, administrators and exponents of the international scientific community, managers of associations and entrepreneurs, on the alliance between environmental ecology and human ecology.

The cultural movements transforming reality that arose from the *Global Compact on Education*, from the *Laudato si' Communities* and the *Education, Earth and Nature* symposiums, although very different in nature and purpose, are based on integral ecology and on the ethics of caring to teach and to learn the alliance between humanity and the environment, to educate planetary citizen, to learn how to connect rather than to separate.

Knowledge, complexity, sustainability, with the different meanings assumed by these terms, call for an environmental pedagogy in dialogue with civil society to imagine and implement new ways to inhabit the Earth. In the following paragraph, attention will be paid to two transdisciplinary researches on key issues of the ecological transition – adaptation and climate risk – supported by the Catholic University of the Sacred Heart to discuss the value and relevance of a broad and motivated participation in defining new ways to face the ecological transition, for and with the younger generations.

⁵ <https://comunitalaudatosi.org/il-progetto/>.

2. Between communities and enterprises, researches for adaptation and climate risk

The *European Green Deal* ambition is to perambulate a more sustainable economic growth for the Union. This path aims to be decoupled from resource use, neutral by 2050 for CO₂ emissions and able to protect against environmental risks while also preserving and improving natural capital, the health and well-being of its citizens. For Europe, in line with the United Nations Sustainable Development Goals (United Nations, 2015), the *ecological transition* must be just and inclusive, such as not to exclude anyone. «Since it will bring substantial change, active public participation and confidence in the transition is paramount if policies are to work and be accepted» (European Commission, 2019, p. 2). Consequently, there is a need to launch participatory processes for a new pact that involves all: citizens, national, regional, local authorities, civil society and industry, institutions. The development of this pact is accompanied by *information sharing actions* to understand the threats and challenges posed by environmental degradation. Beyond the status-quo, it also focuses on the search for solutions; from the creation of *physical and virtual spaces for collaboration* where citizens can express their ideas and their creativity through individual and collective initiatives; from the *formation of attitudes, skills and competences* to favour initiatives from below.

The decisive challenge of the century, namely, the way in which development is achieved by balancing social, economic and environmental assessments (EEA, 2019), is challenged with a *climate-proof pact*. Through the emergency of global warming some sudden and irreversible changes could severely compromise nature's ability to provide essential ecosystem services, such as food supply; maintaining clean water and fertile soils and protection against natural disasters. The acceleration of climate tropicalization will most likely be associated with a risks' increase for the most vulnerable groups in our society, with significant differences at the local level. Current development trajectories are fundamentally unsustainable and the time available to reverse the trend is running out. The main social systems underlying climatic and environmental pressures must be transformed. It is necessary to intervene on technologies, production and consumption models that are associated with our primary needs such as food, energy and mobility, linked to our lifestyle. Governance must guide, promote and facilitate innovation and transformation of the whole society towards long-term sustainability objectives, including in risk management and adaptation. It will take new and different knowledge, drawing from multiple disciplines and types of knowledge production; forecasting methods to involve people in participatory processes on the

assessment of risks and opportunities; changes that link knowledge to action, including new skills.

Since 2016, the Catholic University of the Sacred Heart, through a corpus of strategic research programs, has moved towards the goal of active participation of social systems for a climate-proof ecological transition. Two projects, CLIC-PLAN and PMI RISK ADAPT, directed by the “Alta Scuola per l’Ambiente” – that address multidisciplinary research, training and consultancy – will be presented in this contribution. The first research project, which concluded in 2019, explored the topic of *climate adaptation* in close contact with local communities. It engaged the citizens by sharing the IPCC forecast scenarios with respect to global warming as well as other analyses at a territorial level to detect environmental impacts. From these local analyses as well as the evaluation of functioning activities, “soft solutions” were studied from a bottom-up approach by developing and co-constructing hypotheses of adaptation plans. The second research, currently in progress, focuses on enhancing learnings gained from the previous project at the design level, specifically multidisciplinary content, capacity for involvement and methodological steps. This project, unlike the previous one, is targeted towards businesses to tackle together the issue of climate risk that an ecological transition necessarily entails.

Whether it is within communities or businesses, the involvement of the youth is crucial, as they are the representatives of the civil society but also in the roles of entrepreneurs and workers, volunteer leaders and participants. They are aware of their role for safeguarding the future and act as principal actors of associative movements, administrators of local public affairs and influencers in peer-to-peer networks. Accompanying the transformations and designing projects offer the possibility of giving life to fruitful intergenerational crossings for real chances of change, which reconcile profit and the common good, which make sustainability a factor of competitive development and a collective resource of resilience (Braga, 2020).

CLIC-PLAN – “*Changing Climate: Local Adaptation Plan for sub-alpine lake districts with a strong commitment to tourism*” was a project that focused on the paradigm of *adaptation to climate change*. Indeed, these communities need to limit the damage associated with global warming while also exploiting any opportunities. This is based on the assessment by the IPCC and the projected irreversible change on our trajectory on the medium-short term (IPCC, 2014; IPCC, 2018). Adaptation acts on the reduction of human, socio-economic and communities’ vulnerabilities, as well as the determination of risks’ factors which require work to improve resilience. The concept of resilience is understood as «the ability not only to withstand and cope challenges but also to undergo transitions in a sustainable, fair, and democratic

manner» (European Commission, 2020, p. 2). The adaptive approach is one of the new development frontiers of the European Framework Program for Research and Innovation 2021-2027 *Horizon Europe*, which aims at the mission “adaptation to climate change including societal transformation” (Council of the European Union, 2021).

The CLIC-PLAN research project took place, thanks to the collaboration with local administrations, in five municipalities on the Brescia side of Lake Garda, involving three faculties at the academic level: Education Sciences; Mathematical, Physical and Natural Sciences; Political and Social Sciences. As mentioned above, this project was initiated by carrying a study on the scenarios of climate change in the lake basin (carried out through literature) which was later discussed with the local population. Additional analyses of environmental, social and economic territorial data (through bathymetry of the lake and administration of citizenship questionnaires) allowed to refine the future risks more specifically at a local level. Communities were engaged in focus groups, awareness-raising events. The activities aimed to jointly define participatory adaptation policies and practices. Some sectors of interest for the lakeside communities were considered, specifically: technical-political, public utilities, education, sports, agriculture, fishing, commercial, industrial, cultural, socio-educational, logistics, voluntary work and associations, commercial, public safety and health. The tourism (contact persons for accommodation, catering, navigation, commerce, sports and leisure facilities, agricultural cooperatives) was also involved since Lake Garda is a geographic destination with high environmental attractiveness and the tourism is an important sector of employment for young people.

Citizens recognized 66 impacts of climate change that influence the economic, social and environmental system. From the project, 43 soft adaptation solutions were identified, those were relatively inexpensive from an economic point of view, really achievable and duplicable. By way of example only, there is a decrease in the typical local agro-food production (e.g., oil), the variation of the tourist season (with an extension towards the autumn months), heat management problems (e.g., for campsites and for school facilities) and extreme events, including the spread of fires. Among the soft solutions: the planting of trees to cope with heat islands, the implementation of new tourist services (e.g., indoor sports), the implementation of devices for the reduction of water waste and for energy efficiency of accommodation facilities.

The structure of the entire research (which took place between 2016 and 2019) was characterized by an “educational approach” with the aim of increasing knowledge and skills of citizens and professionals within the area to find solutions that directly address environmental emergencies. This agrees with what is expressed today by the PNR 2021-2027 (National Research

Program) where the item “Training and scientific dissemination on climate change” supports the need for universities to establish training processes and new approaches for an expected impact in terms of increasing knowledge and awareness on the environmental, ecological, economic, social and health consequences of climate change (Ministero dell’Università e della Ricerca, 2020, p. 125).

From the findings and knowledge developed during the previous research project, the 2020 PMI RISK ADAPT – “*Adapting to climate change risk in Italian small and medium enterprises: training human resources and managing physical and financial risks as well as risks linked to the transition towards sustainable development*” was launched. It pertains to the issue of including the risk of climate change in the planning and programming choices of Italian small and medium-sized enterprises (SMEs), working on its vulnerabilities and adaptation strategies providing replicable operational indications.

There are many risk categories that companies will face with increasing frequency due to global warming. In particular (TCFD, 2017): the *physical impacts* of climate change and the related financial risks from extreme weather events, such as fires or heat waves, were both identified as particularly important. These can damage manufacturing facilities and disrupt the value chain. The transition to a low-carbon economy can cause other risks, including *compliance, market and technological risks*.

Four University’s Faculties are involved in this research; Mathematical, Physical and Natural Sciences (for the tourism-hospitality and environmental services sectors), Agricultural, food and environmental Sciences (for the agri-food chain of industrial tomatoes), Banking, financial and insurance Sciences (for the insurance sector) and Education Sciences. The latter is collaborating with consulting firms, which in turn work with client companies (for example, in the field of fire prevention, occupational safety, hygiene and the environment), to identify some characterizing and generalizable elements of training courses, able to place the generative role of human resources at the center of transformation processes, in the context of including climate risk in the strategic-organizational choices of small and medium-sized enterprises.

«Dedicating resources to training starts from investing in human capital for the development of skills capable of making people and organizations resilient, that is, able to withstand difficulties, sometimes sudden and of considerable gravity, to transform them into opportunities, even managing to increase the value of the organization» (Malavasi, 2017, pp. 124-125). Learning, capacity building, the acquisition of new knowledge and skills on the climate, suitable for full and substantial participation in the life of the company, can help generate numerous competitive advantages. Involving the entire human body of the business organization in adapting to climate risk, it can also favour the

birth of new *green jobs*, the latter understood both in terms of green increased demand occupations, *green* enhanced skills occupations and new and emerging green occupations. In fact, the alteration of the climate will have a significant impact in terms of employment, so much so that it is essential to analyse the scenarios to convert them into job opportunities.

Training can be considered with a multi-level approach including different levels and dimensions (Vischi, 2019). From a base level, it shall aim to raise awareness of climate change whilst specialist information on an *ad-hoc* topic of adaptation to climate risks in the company could be thought as a higher level. This training could take on a specific purpose such as improving the production process in the context of green economy and as such considered as a professional reconversion. Training is one of the connecting links between higher university education, work and business, a contribution with an educational value for the ecological transition and for the youth.

References

- Birbes C., editor (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S. (2019). Per un villaggio dell'educazione. Le giovani generazioni tra beni relazionali e impegno civico. In: P. Malavasi, editor, *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bornatici S., Galeri P., Gaspar Y., Malavasi P. and Vacchelli O., editors (2020). *Laudato si' +5, Fratelli tutti. Human Development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Braga C. (2020). Agenda ONU 2030. Conciliare per la formazione allo sviluppo sostenibile. *Quaderni Fondazione Vigorelli*, 6: 23-35.
- Council of the European Union (2021). *Establishing the Specific Programme implementing Horizon Europe – the Framework Programme for Research and Innovation, and repealing Decision 2013/743/EU*. N. 764, 10.05.2021.
- Dozza L., editor (2019). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- EEA (2019). *The European environment. State and outlook 2020. Executive summary*. Copenhagen: European Environment Agency.
- European Commission (2019). *The European Green Deal*. COM 640, Bruxelles, 11.12.2019.
- European Commission (2020). *2020 Strategic foresight report. Charting the course towards a more resilient Europe*. COM 493, Bruxelles, 09.09.2020.
- Francesco (2019). *Messaggio per un patto educativo globale*. Document available on the website: https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html (03.09.2021).

- Giuliodori C. and Malavasi P., editors (2016). *Ecologia integrale. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- IPCC (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report*. Genève: Intergovernmental Panel on Climate Change.
- IPCC (2018). *Global warming of 1.5°C*. Genève: World Meteorological Organization. Document available on the website: www.ipcc.ch/2019/ (03.09.2021).
- Malavasi P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con_Paul Ricœur*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2017). Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale. In: G. Alessandrini, editor, *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2019a). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P., editor (2019b). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2020). *Programma nazionale per la ricerca 2021-2027*. Delibera n. 74 del Comitato interministeriale per la programmazione economica, 15.12.2020.
- Sandrini S. (2019), Coordinamento e progettazione pedagogica. Giovani, villaggio, educazione. In: P. Malavasi, editor, *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- TCFD (2017). *Final report: Recommendations of the task force on climate-related financial disclosures*. Basel: Task Force on Climate related Financial Disclosures.
- Thunberg G. (2019). *La nostra casa è in fiamme* (traduz. dallo svedese). Milano: Mondadori.
- UNEP (2019). *Emissions Gap Report 2019*. Nairobi: UNEP. Document available on the website: www.unric.org/it/rapporto-unep-emissions-gap-2019/ (03.09.2021).
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Document available on the website: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (10.09.2021).
- Vacchelli O. (2019). Le università per città inclusive. In P. Malavasi, editor, *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vischi A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Competenze interculturali e spunti di ricostruzione pedagogica alla luce della Pandemia

Intercultural skills and ideas for pedagogical reconstruction in the light of the Pandemic

Cinzia Turli*

Abstract

Nel presente lavoro si intende indagare in chiave pedagogica il contesto politico-culturale relativo ai mutamenti di prospettiva sul tema interculturale a partire da un focus pre e post pandemia. Si considera in quale misura è possibile far leva sullo sviluppo delle competenze interculturali nella ridefinizione dei compiti formativi spettanti a tutti i luoghi di apprendimento della nuova generazione. Si revisionano i concetti di integrazione e inclusione alla luce delle attuali emergenze socioeducative e ci sofferma sul valore del pensiero riflessivo e condiviso quale oggetto privilegiato di un possibile moderno impianto pedagogico. Si considera l'ipotesi di un progetto educativo interculturale rivolto a tutti gli immersi nel mondo digitale e ai portatori virtuali di profili cognitivi e comunicativi distanti dalle modalità simboliche classiche. A tal proposito si riflette su un approccio pedagogico orientato a costruire "identità culturali fluenti" come persone mosse da dinamicità costante verso altre appartenenze culturali. Si ribadisce, inoltre, il ruolo fondamentale della persona in una visione relazionale-collettiva. A tal proposito si richiama il concetto di alterità quale fattore essenziale per costruire trame socioeducative in cui si riconosca sia l'unicità dell'individuo che l'inclusione dell'altro come processi funzionali al raggiungimento di una cultura comunitarista.

Parole Chiave: Pandemia; Competenze interculturali; Comunità di pratica inclusiva.

Abstract

In this work we intend to investigate in a pedagogical key the political-cultural context related to the changes of perspective on the intercultural theme starting from a pre and post pandemic focus. It is considered to what extent it is possible to leverage the development of intercultural competences in the redefinition of the training tasks pertaining to all learning places of the new generation. The concepts of integration and inclusion are reviewed in the light of current socio-

* Università Telematica San Raffaele Roma Uniroma5. E-mail: cinzia.turli@uniroma5.it.

educational emergencies, and we focus on the value of reflective and shared thought as a privileged object of a possible modern pedagogical framework. We consider the hypothesis of an intercultural educational project aimed at all those immersed in the digital world and at virtual bearers of cognitive and communicative profiles distant from the classical symbolic modalities. In this regard, it reflects on a pedagogical approach aimed at building “flowing cultural identities” as people moved by constant dynamism towards other cultural affiliations. Furthermore, the fundamental role of the person in a relational-collective vision is reaffirmed. In this regard, the concept of otherness is referred to as an essential factor for building socio-educational plots in which both the uniqueness of the individual and the inclusion of the other are recognized as functional processes for achieving a communitarian culture.

Keywords: Pandemic; Intercultural Competences; Inclusive Community of Practice.

Articolo sottomesso: 14/02/2022, accettato: 06/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Dall'integrazione all'inclusione, dalla pandemia al paradigma della sostenibilità

La pandemia ha rappresentato una condizione per ricercare forme di sapere e di competenze capaci di valorizzare la logica multiculturale. Per questo sono necessari mezzi, conoscenze e processi in grado di far integrare tra loro realtà differenti e distanti. Nell'attuale situazione di emergenza la scienza pedagogica si pone in modo serio e impegnato a congegnare nuove indicazioni per pianificare un'educazione che ponga le persone in grado di prendere decisioni e le organizzazioni in condizioni di agire adeguatamente. Le origini epistemologiche del concetto di multiculturalità tuttavia ha vecchie origini. In chiave pedagogica possono essere reperite nelle condizioni oggettive di compresenza di più culture iniziate tempo fa. Si devono però, distinguere i principi pedagogici di Intercultura da quelli di inclusività. Infatti, il primo ha fornito le basi per interpretare le diversità e il secondo ha rappresentato la risposta educativa all'organizzazione del nuovo tessuto sociale¹. Solamente più tardi si è giunti a conce-

¹ Cfr. Pinto Minerva F., *Intercultura*, Editori laterza Roma-Bari 2002. L'autrice fa una chiara distinzione tra multiculturalità intesa come categoria analitico descrittiva e sociologica e l'intercultura intesa come istanza progettuale e pedagogica. La parola *inter*-sta ad indicare non solo

pire l'importanza dell'intero e complicato processo di inclusività. Conseguentemente è stato importante fare chiarezza tra la prospettiva integrazionista e quella dell'inclusività. A tal proposito non pochi autori² hanno definito il concetto di inclusione iniziando dal confronto sui due costrutti che, spesso sono stati usati inesattamente come sinonimi.

All'inizio si discuteva sul concetto di integrazione in modo confuso rispetto a quello di inclusione, spesso fondendo i due termini. Il primo, tuttavia, era sovente associato alle minoranze etniche, religiose e linguistiche. Ancora più specificatamente il principio di integrazione era utilizzato per rivolgersi ai diversamente abili, poi agli extra comunitari, e a tutti i soggetti considerati parte delle fasce sociali deboli al limite dell'emarginazione³. L'Integrazione, dunque, è stata considerata all'inizio come un costrutto univoco e statico che serviva da chiave di accesso per l'ingresso in un omologato tessuto sociale. Pertanto, si rimandava all'abilità di chi si identificava come "diverso" il successo del processo di integrazione. Gli stessi soggetti dovevano autonomamente modellare le loro abitudini su un modello umano normalizzato. Così, per molti anni si è registrato purtroppo un valore distorto del significato di integrazione. Tanto che i processi integrativi negli anni trascorsi si sono svuotati del loro senso a causa dell'artificiosa normalizzazione e adattamento delle diversità viziandone il valore autentico. In un'epoca in cui la situazione sociale è divenuta più complicata è stato, dunque necessario rivedere da capo la cultura dell'integrazione. Questa trama sociale attuale immersa nella piena emergenza educativa ha richiesto strumenti funzionali utili a sottolineare la ricchezza della diversità e il valore dell'alterità. Tuttavia, a soddisfare questa urgenza è intervenuto il paradigma dell'inclusione quale affermazione del diritto a un'identità relazionale del singolo capace di promuovere la comunicazione attiva e dialogica utile alla pluralità. Il profilo inclusivo, infatti evidenzia la sua specificità rispetto a quello integrativo in quanto non è riservato a piccole minoranze. Al contrario ha lo scopo di creare comunità attive basate su una comunicazione dialogica.

In questo tempo attuale e inspiegabile si registra la necessità di approfondire il rapporto tra educazione e società allo scopo di sorreggere le nuove generazioni alla tensione verso l'inclusione e questo implica una liberalizzazione etica nei confronti della fabbricazione di una condizione sociale più rispettosa delle

un'istanza di confronto ma una esigenza di solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica, p. 14.

² Il riferimento è al testo di R. Laporta, *L'autoeducazione delle comunità*, a Nuova Italia, Firenze 1979. Non solo ma nella quarantottesima sessione della conferenza internazionale sull'educazione dell'UNESCO tenutasi a Ginevra il 25 novembre del 2008 si sono approfondite le dimensioni concettuali dell'educazione inclusiva partendo dalla distinzione semantica tra integrazione e inclusione.

³ Cfr. P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne Roma 2007.

differenze. Tutto questo serve a preparare ogni persona ad essere più resiliente e predisposta alla relazione con gli altri. A tal proposito, l'Agenda prevede tra i suoi obiettivi la costruzione di una "Casa comune"⁴ intesa come mondo in cui nessuno sia lasciato fuori e indietro così che anche i più poveri, i più disagiati e i più deboli possano trovare una strada per riprogettare la loro esistenza in senso educativo e sociale. Nella Lettera Enciclica sulla cura della Casa Comune, Papa Francesco, con dei richiami pedagogici promuove ad ampio raggio una sorte di "governance dello sviluppo umano "attraverso buone pratiche e formazione.⁵ L'intenzione del messaggio del Papa è poter trasformare l'accompagnamento educativo e l'empowerment dei processi da "strumento a valore permanente nella vita di ogni persona"⁶. Si conferma che ogni cambiamento al mondo e ogni forma di inclusione sociale sono possibili se alla base c'è una solida responsabilità pedagogica e la idonea formazione. Questo al fine di far appartenere ognuno, come ritiene Malavasi⁷, "a una comunità orientativa educante" [...] a cui sempre tendere di là dalle concezioni mercantili e utilitaristiche della formazione umana (Gennari, 2001; Malavasi, 2007). In questa prospettiva la pedagogia interculturale è interpellata in misura proiettivo-progettuale. A seguito, infatti delle situazioni inedite provocate dalla pandemia queste saranno determinanti per il futuro della società in termini di educazione tra le diverse culture. Pertanto, il compito dell'elaborazione pedagogica è quello di ripensare un progetto di crescita intelligente e solidale tra culture e che eviti l'aumento delle disuguaglianze sociali. riprendendo a tal proposito è necessario adottare quanto dice Papa Francesco: "un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura." (Francesco, 2015, p. 139). Tuttavia, il percorso di riflessione educativa ha segnato in tempi meno complessi le riflessioni più attente da parte dei più grandi pensatori che oggi sono utilizzabili. Già, infatti, dalla scuola di Rousseau alla Montessori, da Comenio a Dewey si attinge la ricerca utile al lavoro di progettazione per la crescita della persona e per la conquista della piena integrazione e inclusione sociale. Oggi, il discorso educativo grazie alla vocazione autoriflessiva che caratterizza le comunità scientifiche pedagogiche si denunciano le incertezze e le criticità delle forme ancora ristrette di processi integrativi non ancora ben sviluppati in forme effettivamente inclusive. Per

⁴ Il riferimento al concetto di Casa Comune è ricollegato all'esposizione del Papa nell'Enciclica. *Laudato si*. Lettera Enciclica sulla *Cura della Casa Comune, per la ricostruzione del bene comune attraverso un'educazione alla sostenibilità*.

⁵ P. Malavasi, *Educazione e cura della casa comune. Prospettive per la ricerca educativa e formativa*, in *Formazione e insegnamento XVI-2-2018* p. 88.

⁶ Op. cit., p. 91.

⁷ M.Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bonpiani 2001. P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milano Vita e pensiero 2007.

questo la responsabilità dell'educazione contemporanea mira al riscatto democratico, all'uguaglianza e alla sostenibilità per la salvaguardia dell'umanità. In particolare, attualmente la situazione provocata dal Covid 19 ha fatto registrare altri tipi di difficoltà, tra le quali, quella di seguire la scuola a distanza da parte degli allievi. Numerosi tratti pedagogici sono stati rivisitati con l'uso di nuova lente interpretativa dopo virus che riavvia un circuito di ricerca formativa fatta di indagini e analisi che trasformano le problematiche in opportunità e che garantisce l'evoluzione delle nuove generazioni. Da una prima considerazione in corso di emergenza sanitaria si pone l'urgenza di impostare una didattica che prepara e avverte alunni e docenti a modellarsi al cambiamento e alle pratiche d'accoglienza. In tale prospettiva educativa interviene la forza propulsiva della pedagogia come scienza teorica e pratica "con occhi sempre rivolti in avanti..." (Bertagna, 2010, p. 53) che agisce ed entra vigorosa nella programmazione educativa e didattica, dove ogni soggetto in educazione con le proprie caratteristiche diventa un pezzo portante del sistema dentro il quale vive. Essere inclusivi significa rendere completo qualcosa dal punto di vista quali-quantitativo e in senso educativo e didattico. Il concetto di integrazione ha mirato nel tempo ha rappresentato il momento didattico peculiare per le istituzioni scolastiche allo scopo di integrare le competenze degli alunni con quelle degli altri così come suggerito dal Dlgs n.66 del 2017⁸, oggi, certe rappresentazioni sociali di "diversità" risultano ancora viziate da preconcetti. Tali pregiudizi fanno purtroppo scadere tutto il lavoro svolto sul tema interculturale. Così, in questo momento storico di grande necessità non ancora si è pronti a saper realizzare una autentica integrazione libera da influenze strumentalizzate e non collegata essenzialmente all'idea di voler mantenere a tutti i costi equilibri interni poco funzionali all'idea di integrazione di qualità. L'istituzione scolastica del nostro paese si è da sempre distinta per la sua legislazione avanzata e per sua tensione all'inclusività, nondimeno capita specialmente in questo momento emergenziale di rilevare ancora resistenze e barriere rispetto a situazioni di diversità. L'impegno della scuola con i progetti di inclusione ha offerto l'opportunità di estendere l'idea di integrazione. Ha coinvolto non solo gli allievi con disabilità certificata, bensì tutti coloro che per motivi diversi non rispondevano alla richiesta di quel determinato gruppo umano. Così, se nella dimensione dell'integrazione emerge un'impostazione svantaggiosa del bisogno intendendolo come una deficienza e una mancanza; in quella dell'inclusione il concetto di aiuto si tramuta in mediazione e costruzione di legami. Ed è da questo punto che l'inclusione diviene un presupposto educativo irrinunciabile che garantisce l'apprendimento e la comprensione grazie ai sistemi aperti e interattivi propri dell'inclusività.

⁸ "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera c della legge 13 luglio 2015, n. 107".

Non solo, ma il senso di empowerment e di scaffolding che trasmette l'attività inclusiva assicura anche la co-partecipazione attiva di ogni soggetto ai processi sociali indipendentemente da qualsiasi differenza. Il significato etimologico di inclusione è "chiudere" sia per intendere una sorta di interruzione dentro e dall'altro una sorta di modello di comprensione per esprimere una forma dialogica di interazione partecipativa e, allo stesso tempo un'occasione di comparazione e dialogo. Il concetto di inclusione, dunque, prepara un orizzonte legato alla comunità e alla collettività sociale e scolastica e incarna valori intrinseci, così come ricorda Marisa Pavone che lo definisce come "un approccio valoriale progettuale organizzativo [...] rivolto a priori ad un gruppo eterogeneo in cui la differenza diventa condizione naturale della convivenza. Pertanto, l'inclusione rispetto all'integrazione converte valori intrinseci in pratica trasformandosi in una vera guida all'agire. Così come è utile conoscere la distinzione tra i due concetti di integrazione e inclusione, allo stesso modo è bene chiarire altri due costrutti adoperati in questo momento i termini di epidemia e pandemia. In questi anni di crisi sanitaria mondiale, infatti i termini usualmente replicati sono *epidemia* per intendere la planetaria sciagura generata dal virus sul popolo e *pandemia* per intendere la diffusione capillare su tutti e tutto fino al coinvolgimento del settore educativo facendo riemergere problematiche che sembravano essere state risolte. È dalla presa d'atto della distinzione dei significati che si può fare appello alla chiarezza tra l'identità e l'alterità che arriva e tocca un'altra dimensione che è quella della diversità sostenibile. Tale opportunità di definizione pone gli individui nella condizione di vantaggio a poter convertire la propria identità personale nella prospettiva dell'altro. Questa riflessione serve ad allenare il pensiero di ognuno con una sorta di ginnastica mentale costante che serve ad avvicinare tutti ai differenti vissuti in un momento di costretto distanziamento fisico. Educare a un pensiero di tal genere un pensare sostenibile che allenta i bordi delle distinzioni e diviene un vero sostegno mentale per affrontare la lunga fase pandemica ancora in corso. Così che la sostenibilità può essere interpretata-secondo quanto sostiene Sorrentino- come:

[...] un valore speciale emergente. Esso a ben vedere, non è puro concetto legato alla necessità di preservare l'ambiente e di conservare la sopravvivenza della specie, perché rivela a chi lo guardi con attenzione un significato molto più generale e complesso.⁹

Il concetto di sostenibilità è richiamato in questo caso con lo scopo di diventare uno strumento utile all'educazione affinché possa accomodare gli atteggiamenti problematici di chiusura e di astio nei confronti dell'emergenza

⁹ S. Sorrentino, (a cura di), *Diversità e rapporto fra culture*, Aracnee Roma 2005. Pp.40-42.

migratoria e tutte le manifestazioni¹⁰ evidenti del disgregarsi delle relazioni intra -umane allargate al mondo intero e come dice I. Loiodice:

[...] Le differenze e l'alterità appaiono minacce più che risorse: gli altri differenti per età per genere e ceto, per etnia, lingua o fede, appaiono sempre più come nemici, nell'incapacità di coglierne la ricchezza di cui possono essere portatori¹¹.

La sfida più forte che oggi si presenta alla educazione è legata a un impegno curativo nei confronti di un tessuto umano che va gradualmente tramutandosi in una sostanza collettiva multiforme e interculturale. Tale prodotto sociale così modificato chiede un aggiornato codice alfabetico di senso che dovrà servire quale risposta alle aggiuntive difficoltà di comprensione tra le diverse culture. Per questi motivi ogni operatore dell'educazione dovrà acquisire una chiave di accesso per addentrarsi nelle moderne migrazioni socioculturali che, ad oggi rappresentano le tessere fondamentali di un contemporaneo quadro sociale in cui bisogna saper affrontare l'uomo reale¹².

Considerare il paradigma della sostenibilità in educazione, in cui è necessario distinguere concettualmente ogni nuovo fenomeno dalla interculturalità alla pandemia diventa una lente di ingrandimento che dilata le prospettive culturali. La sostenibilità educativa permette di guardare gli altri e consente di intendere in che modo gli altri ci guardano. Un atteggiamento sostenibile da parte di ognuno, dunque crea spazi dinamici e circolari in cui condividere tante culture ed etnie. Permette inoltre a ciascuno di riconoscersi come persona e di saper essere immerso in un contesto globale.

2. Fenomeni di interculturalità in tempi di emergenza

Il fenomeno pandemico ha determinato l'ampliamento della comunicazione virtuale e l'incontro di diversità culturali potenziando il numero di identificazioni. Ha trasformato le consuetudini, le convinzioni e la stessa vita quotidiana cambiando il modo di conoscere e di rappresentare la realtà. Già il biologo Ma-

¹⁰ Cfr. I. Loiodice, S. Olivieri, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Progedita, Bari 2017.

¹¹ I. Loiodice, *Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità*, Pensa Multimedia Editore, Lecce -Brescia 2018, p. 106.

¹² *Ivi*, p. 37.

turana aveva riavvisato la condizione per la quale una moltitudine di osservatori-attori non si identificano più in un comune universo, ma danno vita a tanti “multiversi”¹³.

Il tessuto sociale delle varie comunità e il composto umano delle vecchie generazioni non saranno più soddisfacenti a stare al passo con i cambiamenti. Per questo si cercheranno trame più contemporanee, costituite di più miscele culturali e altre combinazioni geografiche oltre che composte di dinamiche esperienze sociali per interpretare il nuovo mondo. Individuando nel fenomeno della *multiculturalità*, il fattore fondamentale dei processi interpretativi della realtà. Ciò ha concorso a cogliere nuovi criteri con cui stabilire relazioni sociali. In altre parole, la rappresentazione attuale collettiva della realtà si è progressivamente trasformata in una pluralità di rappresentazioni soggettive. Questo cambiamento ha riconosciuto all’educazione il ruolo di strada maestra per arrivare a percorrere il nuovo modello di Capitale Sociale¹⁴. Tale stato aumenta la complessità del panorama umano culturale che esibisce una dinamica educativa-evolutiva spesso convulsa e contraddittoria. In questo recente orizzonte sociale di crescente *interconnessione* e legami virtuali tra le persone resta da chiedersi quale sia il prototipo pedagogico più conveniente. Siffatta “massa-matassa” come la definisce Luhmann¹⁵ di processi sociali differenziati reclama una sistematizzazione sia in senso etico che funzionale. Nello specifico il fenomeno migratorio nello stato attuale di emergenza sociale rappresenta la significazione di una “crisi”. Tale termine rievoca un momento difficile e di frammentata coscienza collettiva. L’immagine migratoria, a cui si assiste oggi è pervasa di scissione, separazione e di conflittualità. In questo specifico fenomeno multiculturalmente l’educazione non ha più solo il compito di collegare e creare contiguità tra le culture e le etnie, ma deve ricomporre e riunire ciò che è separato e l’impegno di integrare elementi differenziati. L’effetto generato dalla grande emergenza pandemica consiste nell’angoscia di percepire questa frammentarietà proveniente dagli ingressi senza organizzazione. La frantumazione sistemica del tessuto umano mondiale costituisce il terrore dell’individuo post pandemia. Così anche lo stesso concetto di interculturalità acquista in tempi di emergenza un senso di non governabilità e comunque di disordine complesso. L’idea di

¹³ Cfr. H.R. Maturana, *Autocoscienza e realtà*, Milano, Raffaello Cortina, 1993.

¹⁴ Bourdieu nel 1986 definisce il Capitale Sociale, distinguendolo dal capitale economico e culturale, come l’insieme delle risorse materiali e non e simboliche che ogni individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate sui principi di reciprocità e mutuo riconoscimento. Espressamente e con precisione lo definisce come “l’insieme delle risorse attuali e potenziali legate al possesso di una rete stabile di relazioni più o meno istituzionalizzate di conoscenza e riconoscimento reciproca”. P. Bourdieu, *Le capital social: notes provisoires*, Actes de la Sciences Sociales, 1980 31, pp. 2-3.

¹⁵ Cfr. N. Luhmann, *Sistemi sociali*, Bologna, il Mulino 1990.

divisione sociale penetra le coscienze individuali e diviene una incertezza globale che pone grandi distanze tra i soggetti. La novità, dunque, del dopo emergenza è prefigurabile nella necessità di puntare alla ricomposizione delle parti disconnesse tra le culture per sviluppare attenzione per la ricerca della qualità della vita, e della crescita personale.

Alla luce di questa trasformazione anche antropologica le nuove competenze divengono risorse di principale di successo. È necessario a tal proposito equipaggiarsi di competenze funzionali che rendano ogni persona autonoma a interpretare i differenti contesti e saperli affrontare adeguatamente. Si tratta di fornirsi di competenze trasversali che interpretano e accompagnano l'individuo a saper tessere legami e relazioni di qualità e sollevarsi dalla conflittualità.

È lecito ammettere che il concetto di competenza in sé è il filo rosso che mantiene la ragnatela educativa dell'uomo attuale.

Attualmente è necessaria una competenza interculturale come già presente sul portale MIUR sin dal 2007 alla voce *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* in cui è scritto: "la presenza degli stranieri funziona come evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri".¹⁶ In questa dimensione senza spazio e senza tempo è indispensabile pensare alla costruzione di figure moderne competenti, capaci di gestire relazioni e legami di carattere umano. Profili questi definibili come "fluenti" nella misura in cui siano in grado di muoversi, idoneamente all'interno del disgregato scenario sociale. A tal proposito circa lo scomposto quadro sociale Frankl definisce quest'epoca come momento di vuoto esistenziale e di crisi di senso¹⁷ in cui solo attraverso la ricostruzione della coscienza collettiva si possono arginare le derive schismogenetiche¹⁸ così che ciascuno torni a sentirsi autenticamente "migrante" in senso circolare e reticolare¹⁹. Allo stesso modo la pensano Sen e Cesareo che definiscono quella post-moderna l'epoca del consumismo²⁰ e del narcisismo²¹ e della paura liquida²². Per tali considerazioni si sente l'esigenza di riconsegnare respiro alle comunità sociali un senso di apertura e di rinnovamento attraverso un nucleo di competenze che possano mettere ognuno nelle condizioni di saper gestire la

¹⁶ Cfr. T. Pezzano, M.R. Lupia, *Questioni pedagogico educative e sviluppo sostenibile*, Roma, Anicia 2020. Sapere saper essere e saper fare unitamente a saper interagire venivano definiti i quattro pilastri dell'educazione nel Rapporto Unesco della Commissione internazionale per XXI secolo, ad opera dell'allora Presidente Jaques Delors: *Nell'educazione un tesoro*. Armando Editore, Roma 1997.

¹⁷ Cfr. Frankl V.E., *Senso e valori per l'esistenza*, Roma, Città Nuova 1994.

¹⁸ Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1976.

¹⁹ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling e Kupfer.

²⁰ Cfr. A.K. Sen, *Etica ed economia*, Bari, Laterza 2002.

²¹ Cfr. A. Cesareo, V. Vaccarini, *L'era del narcisismo*, Milano, FrancoAngeli 2012.

²² Cfr. Z. Bauman, *paura liquida*, Bari, Laterza 2008.

complessità delle dinamiche sociali. La *competenza* a cui si fa riferimento dovrebbe offrire a ognuno la perizia a saper immaginare e praticare una esistenza sociale cosmopolita, ricca di luoghi diversi e rinnovati rispetto alle società “quasi solide” in cui in passato ci si è fossilizzati a vivere. Bisogna investire in un’educazione equa e dinamica con cui i soggetti che ne godono, divengano fluenti e riconvertitili dotati di pensiero comunicativo e relazionale basato sull’idea di mobilità e di scambio tra uomini e culture. L’idea di un pensiero relazionale educato all’interculturalità dovrebbe essere parte costitutiva della realtà contemporanea, ossia, come afferma Donati non è possibile comprendere gli universi relazionali del sociale se non si considera a fianco ai sistemi di relazione, i contesti e i fondamenti di senso e di significato, così lo stesso autore precisamente espone:

Il pensiero si fa sempre più relazionale, ma, contemporaneamente, la relazione sociale viene perduta. Questo è un paradosso dietro il quale si cela il fenomeno della crescente differenziazione riflessiva della relazione sociale in quanto tale. Ma ciò non toglie che oggi si parli sempre più di relazioni sociali quando l’esistenza e le forme delle relazioni diventano più problematiche, cioè incerte instabili e implodenti²³.

Le scienze pedagogiche e la letteratura di riferimento hanno avviato il percorso di ricerca da tempo a cominciare dall’impegno nella progettazione di un’educazione multietnica e multiculturale, interculturale e transculturale (Portera, 2013).

Il concetto di Intercultura, nella attuale situazione pandemica con le misure adottate ha assunto un significato sempre più complesso ed esteso. L’identità dei luoghi fisici si è trasformata in una sorta di reticolato che connette le persone e allaccia gli spazi naturali e sociali tra loro. Lo scopo è rendere ognuno autonomo nel lavorare e capace di organizzare anche attraverso collegamenti virtuali a ritrovare catene sociali di proficuo accordo. In questo moderno ordito sociale entrano le persone che provengono da qualsiasi parte del globo creando un meticciamiento in cui si materializza l’arricchimento sia di uomini che di luoghi. La pedagogia da sociale si fa interculturale-narrativa e si compone di storie di vita e di popoli senza avere bisogno di giudizi o di espressioni di valore lasciando a ciascuno la vera libertà di conoscere e una indelebile esperienza di viaggio simulato. Consente inoltre a ognuno di sviluppare un percorso formativo che genera l’acquisizione di competenze interculturali ed emozionali, assicurando la garanzia di trasferibilità di ciò che è stato appreso.

²³P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Milano, Franco Angeli 1991. In D. Callini. *Organizzazione al servizio dell’impossibile*, Padova, Iusve 2020, p.170.

Lo scenario contemporaneo alla luce dei numerosi effetti del virus ha modificato i flussi migratori a livello europeo e mondiale fino a far registrare l'urgenza di revisionare "la conoscenza" sia come istruzione scolastica che come comportamento negli spazi formali e informali.

Il sistema sociale ha cambiato, difatti la sua fisionomia rilevando una società completamente nuova in cui niente potrà tornare come prima e il noto concetto di Intercultura assumerà la veste di tematica del futuro (Cambi, 2003, p. 11).

Tutte le recenti modificazioni sociali conducono alla necessità di *trasformazione educativa* che la Ulivieri, nel 2008 richiama come "emergenza educativa"²⁴.

La configurazione di questa espressione pedagogica è nata nel 2009 sulla scorta delle altre discipline attigue in seguito alla costruzione di una prospettiva di studio e di riflessione e intervento per affrontare il sisma dell'Aquila e i tanti problemi legati alla ricostruzione sociale e culturale che coinvolgevano adulti e bambini. La giovane pedagogia dell'emergenza iniziata nel post terremoto risponde, oggi appieno ad un'idea di intervento e sostegno anche in questa fase sanitaria interminabile con la speranza di ristabilire una densa carica democratica e interculturale necessaria in questo momento di confusione sociale e educativa²⁵. Per ulteriore chiarezza di interpretazione è importante ricordare che la pedagogia dell'emergenza, pur se riutilizzata in queste situazioni contemporanee è un'espressione ripresa dai grandi precursori.

Si fa spazio a tal proposito la necessità di introdurre un apprendimento trasformativo²⁶ e la creazione di comunità di apprendimento²⁷ miranti a favorire situazioni di "comprensione" prima ancora che di solo apprendimento. Si può delineare così, in seno alla grande forzata trasformazione una nuova visione dell'Intercultura che tende a promuovere la autentica trasformazione partecipativa dell'apprendere e delle pratiche attive. (Mezirow, 2003)²⁸.

²⁴ Sull'apprendimento trasformativo si veda J. Mezirow, la teoria dell'apprendimento trasformativo, Milano, Cortina 2016.

²⁵ Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità*, FrancoAngeli, Milano 2013.

²⁶ L'apprendimento trasformativo prevede un alto livello di riflessività da parte dell'adulto e ha come obiettivo finale il cambiamento. Quest'ultima tipologia di apprendimento richiede che l'adulto metta in discussione le proprie Prospettive di significato. Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

²⁷ Le comunità di pratica e di apprendimento sono gruppi sociali aventi l'obiettivo di produrre conoscenza organizzata e di qualità, alla quale ogni membro ha libero accesso. In queste comunità, gli individui mirano a un apprendimento continuo attraverso la consapevolezza delle proprie conoscenze e di quelle degli altri.

²⁸ *Op. cit.* Mezirow.

3. Inclusività tra digitalizzazione, comunità e pandemia

Qualsiasi gruppo in quanto inteso come costruito sociale è anche una comunità linguistica, simbolica, storica e pertanto culturale. Si tratta di un incarnato sociale tendenzialmente aperto è inclusivo e accogliente predisposto naturalmente ad essere in ascolto²⁹. Una comunità così descritta partecipativa e tollerante non mostra timori agli eventuali scossoni e turbamenti di carattere socio-culturale. La comunità in quanto tale è anche consapevole, solida e pronta a tutelare virtù essenziali come l'uguaglianza e la libertà.

Nel proposito riuscire in questo compito quasi naturale, essa utilizza l'educazione come strumento evolutivo per mettere in pratica la sua capacità di essere flessibile e resiliente. Per questo certi confini fisici barriere preconcepite che possono stabilirsi nelle comunità, tendono a perdere la loro forza già per la natura endogena della comunità come costruito sociale. Tali barriere attualmente divengono sempre più labili soprattutto alla luce del nuovo linguaggio informatico. La rete rappresenta infatti la forma più potente di incontro tra le persone e di riduzione delle distanze. Essa è definita l'agorà del pubblico riconoscimento della potenza collettiva. La digitalizzazione e la tecnologia hanno reso più facili i contatti tra le persone e hanno realizzato comparazioni, parallelismi e discrepanze tanto da inspessire e arricchire le qualità stessa della struttura sociale contemporanea. Alla base di questa trasformazione c'è la ricerca del ruolo della pedagogia di fronte alle nuove applicazioni culturali-digitali. Un ruolo che si modifica da sé e sottolinea il valore di sintesi della disciplina in scienze dell'educazione. La pedagogia entra così a pieno titolo nelle comunità e si pone a preparata davanti ad un panorama rivoluzionato dal digitale. L'accelerato confronto comunicativo tra le diverse culture e gli stili di vita ha condotto a riflettere circa il carattere multidisciplinare della pedagogia, investendola di responsabilità nei confronti del miglioramento dello sviluppo economico e dell'uguaglianza sociale. La condizione attuale di forte incidenza della digitalizzazione fa ipotizzare che sia maturata la visione da parte delle persone rispetto alla relazione causa-effetto tra i cambiamenti e le condizioni sociali. Inoltre, avverte che c'è bisogno di domandarsi in che modo deve essere vissuta tale mutazione di linguaggio e come questo inciderà sulle prospettive socioeducative. La dinamicità degli sviluppi tecnologico-digitali iniziati nel ventunesimo secolo e resi complicati dal vortice pandemico ha sostanzialmente trasfigurato la vita quotidiana e quella degli ambienti educativi formali. Ampliando la visuale alle modalità di apprendimento si dovrebbero evidenziare le differenze

²⁹ Cfr. D. Callini, *Organizzazioni al servizio dell'impossibile. Per una pedagogia dell'agire organizzativo e del servire*, Edizioni IUSVE Padova 2020.

strutturali tra l'apprendere a scuola e quello in situazioni di realtà³⁰. La scuola è fondata su un ordine logico e richiede prestazioni individuali, mentre la realtà in situazione si basa su un ordine pratico e prevede che il lavoro mentale del soggetto sia condiviso socialmente.³¹ Queste differenze conducono a riflettere sulla relazione che dovrebbe instaurarsi tra scuola e vita e tra riflessione ed esperienza soprattutto alla luce dei nuovi linguaggi e durante la fase di emergenza. Inoltre, il rapporto scuola-vita va considerato anche sulla base dei numerosi ingressi di etnie e culture. A questo si aggiunge la crisi sanitaria mondiale che ha provocato un generale cambiamento delle consuetudini sociali e ha introdotto trasformazioni nei modelli di insegnamento. Sono state introdotte metodologie digitali e scambi comunicativi mediati dalle tecnologie fino alla DAD³². Tutti questi cambiamenti sono stati spunti vantaggiosi per spostare il processo educativo a un livello meta per pensare un insegnamento-ponte come metafora di legame tra l'esperienza di vita e saperi formali. Alla luce delle attuali criticità socioculturali la scienza pedagogica così impostata introduce una sequenza circolare di scambi comunicativi bambini- conoscenza-adulti³³.

In questo rinnovato scenario di relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza la scienza pedagogica realizza fondamentali applicazioni nell'ambito delle categorie della cittadinanza e dell'Intercultura. Mira infatti a sostanziare l'appartenenza di ogni individuo alla propria comunità. È questo uno degli aspetti forti della pedagogia intesa in senso interculturale ossia come costruzione democratica delle conoscenze dei valori comuni della interconnessione umana³⁴. Pertanto, tra rapidità e immediatezza e tra assenze e differenze, le innovazioni tecnologiche lascia un forte disappunto tra le difficoltà di gestione dei software e le occasioni di fraintendimenti e problemi dovuti alle barriere linguistiche economiche e sociali sia tra i nuclei familiari italiani che stranieri. Con le numerose criticità evidenziate anche dalle condizioni di disuguaglianze sociali e familiari di chi prendeva parte alla vita in DAD si è compreso che aprirsi ad una innovazione tecnologica in ambito educativo deve spingere ancora di più all'investimento sulla attività di relazione educativa. L'innovazione didattica dovrebbe quindi corrispondere a rendere protagonista del rapporto

³⁰ Differenze ben riordinate da Lauren Resnik in un'opera sulle discontinuità tra imparare dentro e fuori la scuola pubblicato in italiano in un volume curato da Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1995). Cfr. L.B. Resnik, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di) *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995 pp. 61-68.

³¹ *Ivi*, p. 75.

³² Con la diffusione del Covid-19 nei primi mesi del 2020 in pieno anno scolastico, le scuole italiane sono state costrette ad adottare in maniera coercitiva e con tempi circoscritti modalità di lavoro a distanza basata sulla sola mediazione tecnologica.

³³ Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Carocci: Roma, 2017, p. 50.

educativo in modo che si basi su una comunicazione affettivo emozionale che faciliti lo sviluppo costruttivo dell'apprendimento.

4. Competenze interculturali per l'inclusione

In questo tempo inspiegabile e rapido di globalizzazione mondiale, la scienza pedagogica acquista ancora una volta un posto da protagonista e riprende in considerazione con grande forza e dignità il lavoro di ricerca già svolto in passato riponendo al centro dell'azione educativa l'individuo. Con questa trascorsa e importante impostazione di ricerca si individuano numerose differenze sul piano etico-linguistico e religioso come fattori di crescita (Frabboni, 2003). Alla luce delle metamorfosi sociali contemporanee è bene orientarsi per l'avvenire secondo un'organizzazione fatta di persone che siano equipaggiate di specifiche competenze, tra le quali quella che predispone ad avere un pensiero plurale, aperto, dissonante e creativo che metta nelle condizioni di inter scambiare le opinioni e interconnettere le idee. A tal proposito è bene considerare l'ipotesi di poter programmare un orientamento educativo puntato all'acquisizione di competenze interculturali finalizzate non solo a porre le persone nelle condizioni di saper comprendere i contesti culturali in cui vengono a trovarsi ma che al tempo stesso, sappiano realizzare scambi e condivisioni concreti e funzionali. Tale ideazione rivolta alle nuove generazioni dovrebbe basarsi sulla acquisizione di competenze interculturali che favoriscano lo svolgimento costruttivo del mondo futuro maggiormente predisposto al rispetto dei diritti umani e più attento alla molteplicità delle espressioni culturali. Si tratta, perciò di pensare una pedagogia realmente rinnovata fondata su criteri sociali e interculturali che mirano ad agevolare i luoghi apprenditivi che, pur se virtuali facciano percepire il senso della fiducia intesa come valore tra le persone. Lì, ognuno può attingere un nuovo alimento per costruire prospettive idonee con cui guardare la realtà. Servirebbe allora, congegnare un cantiere educativo che dia la possibilità soprattutto ai giovani che non credono più nella realizzazione del loro futuro, di riproporre trame possibili per legarsi agli altri senza timori così da comprendersi e capirsi superando conflitti e rotture. Investire in educazione rinnovata al tempo di pandemia significa imparare un nuovo modo di pensare la diversità. Si vuole offrire l'idea di una educazione interculturale modernizzata che renda ognuno promotore di interazioni formative che valutino il punto di vista dell'altro, preparando ogni persona a riscoprire il senso e il significato della gratitudine e della stima. Ed è proprio il contesto sociale che di volta in volta si scopre come nuovo il luogo non noto in cui si può sviluppare la capacità di comprensione delle differenze per superare il proprio assetto monoculturale di partenza. Bisogna prevedere un dispositivo personale che provveda

allo sviluppo di competenze interculturali, per avere una propulsiva forza intellettuale personale con cui affrontare e superare le differenze formative e sociali. Le *competenze interculturali* consentono ai giovani di dotarsi di abilità e caratteristiche cognitive, affettive e comportamentali che supportano il comportamento di ognuno su interazione efficace e appropriata in una molteplicità di contesti culturali» (Bennett, 2008, p. 979). Tra le numerose definizioni di competenza Interculturale presenti in letteratura pedagogica vi è quella per la quale la competenza sia «un concetto multiforme che coinvolge aspetti dell'intelligenza emotiva, contestuale e interpersonale da combinare per formare una persona che è emotivamente premurosa, ma controllata, sensibile alle dinamiche interpersonali e genuinamente percettiva quando si trova in situazione» (Lonner e Hayes, 2004, p. 92). Le competenze interculturali, in generale assicurano la conoscenza e il rispetto di eterogenee culture ed etnie e garantiscono l'elaborazione di principi e regole comuni, favoriscono altresì l'incontro, il dialogo e l'interazione al cambiamento. Esse rappresentano un sostegno alla pedagogia e alla promozione dei contenuti culturali del passato e sono l'avviamento al nuovo e a *tutte le forme di diversità* dall'etnia alla linguistica, fino alla religione. Uno spunto pedagogico per una possibile programmazione circa la formazione delle ultime generazioni è quello di creare "identità culturali fluide" mediante un percorso educativo e pedagogico mirato a realizzare l'interazione tra fattori provenienti dall'estero e quelli delle società accoglienti per la costruzione di nuove società non segmentate e non conflittuali in cui il vivere si faccia sempre più reticolare, flessibile e fluido che scardini definitivamente gli schemi di fisicità cognitiva e spazi mentali di proprietà assoluta.

5. Conclusioni

Le mutazioni sociali registrate a seguito di questo interminabile tempo di emergenza sociale rappresentano i fattori di riferimento essenziali su cui costruire un nuovo dispositivo pedagogico. Pur nelle multiformi e varieguate situazioni in corso che rendono difficoltoso tracciare un quadro unitario resta utile rifarsi all'idea di promuovere l'inclusione formativa mediante la valorizzazione delle differenze e lo sviluppo delle competenze interculturali. Occorre inoltre come ribadisce Cambi³⁵ utilizzare un approccio riflessivo ai saperi superandola trasmissione dogmatica e lineare di sapore scolastico. L'intenzione educativa ipotizzata nel presente contributo vuole fornire a chi è in contatto con le giovani generazioni strumenti utili per orientarli dentro il nuovo mondo sociale. Suggestisce una nuova sostanza educativa per nutrire la crescita di un atteggiamento

³⁵ F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari 2004.

concretamente interculturale e allenare a un pensiero plurale, aperto e sensibile alle molteplici culture. Questa linfa educativa potrebbe passare attraverso le pratiche degli insegnanti e innervarsi nei modelli degli adulti, i quali rappresentare direttamente un esempio di cambiamento e sono in grado di coinvolgere le comunità, i servizi e i territori nel senso più allargato” (Agostinetti, 2016). Si vuole credere nella possibilità, dunque, di poter preparare una spinta propulsiva che rifondi lo statuto della formazione e che ricomponga ideologicamente le sue diverse identità e funzioni, ossia trasmettere conoscenze e competenze qualitativamente flessibili e trasferibili e al tempo costruire architetture cognitive aperte e critiche. Educare diversamente, dunque per superare gli schemi ormai silenti, ma ancora esistenti, di conservatorismo delle tradizioni culturali autentiche. Affrontare le diversità sia in ambito sociale e anche educativo è uno dei passaggi più complessi, ma essenziali che l’educazione formale può fronteggiare seguendo le linee di apprendimento trasformativo che investe una formazione prima ancora genitoriale. L’adozione di determinati assetti educativi comportamentali di carattere interculturale potrebbe aiutare la scuola che già fa tanto, a oltrepassare la cristallizzata distanza tra mondi cognitivi diversi e abbattere la vecchia parete culturale. La scuola diviene specialmente in un momento critico e confuso come l’attuale il luogo privilegiato di inclusione cognitiva in cui sostenere lo sviluppo del pensiero inclusivo, dialogico ed ermeneutico. In questa direzione, quindi vanno anche tutti gli sforzi possibili per riconoscere allo sviluppo di ogni futuro giovane la capacità di decentrarsi cognitivamente ed affettivamente con cui formare la propria identità nell’interazione con l’alterità.

Bibliografia

- Bauman Z. (2009). *Paura liquida*. Bari: Laterza.
- Bennett J.M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (a cura di), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bertagna G. (2010). *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La scuola.
- Bourdieu P. (1980). *Le capital social: notes provisoires*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales.
- Cambi F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- De Angelis S. (2011). *Competenze interculturali in ambienti di apprendimento. Modelli teorici e percorsi informali*. Roma: Aracne.
- Deardorff D.K. (a cura di) (2009a). *Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.

- Deardorff D.K. (a cura di) (2009b). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff D.K. (2009a). *Preface*. In Id., *Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Demetrio D. e Favaro G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fantini A. (2000). A Central Concern: Developing intercultural competence. In SIT *Occasional Papers series addressing Intercultural Education, Training & Service*. School for International Training, Brattleboro, Vermont 05302, USA
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Geertz C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: il Mulino.
- Gobbo F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Gundara J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. SAGE Publications Ltd.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lonner W.J., Hayes S.A., *Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence*. In Sternberg R.J., Grigorenko E.L. (2004) (Eds.). *Culture and competence: Context of life success*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Palaiologou N., Dietz G. (2012). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide*. Cambridge Scholars Publishing.
- Pavone M. (2003). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Portera A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma- Bari: Editore Laterza.
- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale, interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Saracino V. (2018). Una scuola inclusiva in una società inclusiva. Alcune riflessioni introduttive. In M. Sibilio, P. Aiello (Eds). *Lo sviluppo professionale dei docenti Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Eidises.
- Soriani A. (2019). *Sottobanco. L'influenza delle tecnologie sul clima della classe*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Bari: Laterza.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wenger E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

L'interazione con il paesaggio come "luogo" di apprendimento. Un caso di studio: Chiocciola la casa del nomade

Interaction with the landscape as a "place" of learning. A case study: Chiocciola la casa del nomade

Tommaso Farina*

Riassunto

Il rapporto tra educazione e ambiente racchiude in sé molteplici fattori di sviluppo, coinvolgendo, su piani diversi ma complementari, giovani e adulti, cittadini e visitatori, produttori e consumatori. L'ambiente naturale e rurale, altresì, può essere osservato in una prospettiva pedagogica e formativa, specialmente oggi, momento storico in cui la pandemia da Covid, anche nel nostro Paese, sta determinando un arretramento nel cammino verso l'attuazione degli obiettivi dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Emblematico, in termini di attivazione di processi di crescita e catalisi di opportunità di sviluppo, è l'approccio al patrimonio culturale e paesaggistico di *Chiocciola la casa del nomade*, piccola realtà associativa che opera nei territori rurali dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, in provincia di Rimini, e che interpreta il paesaggio come fonte e luogo di apprendimento, costruendo su di esso percorsi educativi e didattici che coinvolgono studenti, esercenti e realtà produttive locali. L'obiettivo è quello di salvaguardare i saperi e le tradizioni locali: patrimonio culturale ed esperienziale da non disperdere né dimenticare.

Parole chiave: Patrimonio; Ambiente; Paesaggio; Educazione; Agenda 2030.

Abstract

The relationship between education and the environment is made by multiple development factors, involving, on different but complementary levels, young people and adults, citizens and visitors, producers, and consumers. The natural and rural environment can be observed also from a pedagogical perspective, especially during this time of pandemic which caused a setback in the path towards implementation of the "Agenda 2030" objectives. Emblematic, in terms of activation of growth processes and catalysis of development opportunities, is the approach to the cultural and landscape heritage of the

* Dottorando in "Formazione, patrimonio culturale e territori" (ciclo XXXV) presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, e-mail: t.farina@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13810

association named *Chiocciola la casa del nomade*. This operates in the rural areas of the Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, in the Italian province of Rimini, interpreting the landscape as a source and place of learning, building on it educational and didactic paths that involve students, traders and local production factories. Its goal is to safeguard local knowledge and traditions: a cultural and experiential heritage that is not to be lost or forgotten.

Keywords: Heritage; Environment; Landscape; Education; Agenda 2030.

Articolo sottomesso: 12/05/2022, accettato: 13/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Quadro teorico del rapporto tra educazione e paesaggio

Nel tentativo di approcciare a un tema ampio e articolato come quello del rapporto tra educazione e paesaggio, si ritiene utile adottare una prospettiva che rifletta sui principali fattori di sviluppo per mezzo dei quali «lo spazio vissuto, e non il semplice oggetto contrapposto al soggetto, diventa tema fondamentale di riflessione pedagogica» (Regni, 2009, p. 56). Ciò significa prendere in considerazione aspetti personali, ovvero legati al coinvolgimento fisico e all'arricchimento psicologico, etico ed estetico dei soggetti coinvolti; comunitari, quando essi riguardino la conoscenza, la comprensione e la valorizzazione degli strumenti individuali e collettivi, di produzione culturale, emancipazione e partecipazione sociale; territoriali, infine, ovvero funzionali alla promozione e allo sviluppo socioeconomico dei contesti in cui esperienze ed eventi educativi hanno luogo, coinvolgendo – su piani diversi ma complementari – giovani e adulti, cittadini e visitatori, produttori e consumatori (Cfr. Farina, 2020, pp. 113-114).

Nella prospettiva sopradescritta, l'ambiente naturale nel suo complesso e, in particolare, il paesaggio rurale può (e deve) essere osservato in una prospettiva pedagogica e educativa, specialmente in un momento storico come quello che stiamo attraversando. A causa degli eventi legati alla pandemia, infatti, anche nel nostro Paese si sta verificando un arretramento nel cammino verso l'attuazione degli obiettivi della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (ASviS, 2020) che, in ogni caso, restano incontrovertibili, in quanto necessari alla costruzione di un mondo più inclusivo e vivibile per le future generazioni. Uno dei 17 *goal* dell'*Agenda*, d'altra parte, riguarda proprio la sostenibilità degli insediamenti umani e l'urgenza di «rafforzare gli impegni per proteggere

e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo» (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2020, p. 11).

Ecco perché, nel loro rapporto dialettico con le tematiche educative, quelle ambientali, che riguardano il territorio e i suoi abitanti, necessitano di una sempre maggiore, concreta e sistematica integrazione tra gli strumenti e i metodi utilizzati nella costruzione di modelli formativi. Da questo punto di vista, nella pedagogia contemporanea, come sottolinea Vincenzo Sarracino (2011), si prendono in esame:

[...] sia il territorio naturale e, quindi, quello che considera l'ambiente in senso proprio, così com'è o dovrebbe essere, senza la presenza dell'uomo, [sia] l'ambiente sociale, quindi quel territorio organizzato antropologicamente, costruito dall'uomo attraverso i manufatti, le norme, i regolamenti, l'organizzazione di vita e di esistenza (p. 77).

Affinché la progettazione di interventi educativi sul territorio sia efficace, nonché calata sui reali bisogni di coloro che lo popolano, è necessario mettere in collegamento i processi, verticali e orizzontali, che avvengono all'interno del suddetto "doppio ambito". Ovvero, occorre immaginare, progettare e costruire modelli educativi che considerino "ambiente" e "territorio" come contesti all'interno dei quali integrare il maggior numero di elementi: dalle persone e i luoghi che esse abitano (e animano) agli spazi di azione e i tempi in cui l'azione stessa si realizza, fino anche alle modalità e gli strumenti utilizzati per realizzare tale azione (Cfr. *ivi*, p. 77-78). Ciò che potenzialmente deriva da tale integrazione è un "terreno fertile" perché mutualmente "fertilizzato". In un tessuto territoriale e sociale reso vivo dai differenti processi generativi, creativi e poetici, infatti, laddove questi valorizzano lo spazio nelle sue configurazioni peculiari di "spazio per l'evento educativo", assumono anche una funzione di "unità culturale" (Cfr. Gennari, 1997, p. 28) in grado di consolidare le connessioni tra gli individui, le comunità e i luoghi.

Vieppiù, per una comunità il patrimonio culturale e ambientale "esiste" nella misura in cui essa:

[...] lo riconosce come tale [e] ne scopre pertanto i valori per "sé" [...]. È chiaro che, per ottenere questo primo ma essenziale risultato, il ruolo dell'educazione è insostituibile, e il metodo della scoperta il più efficace. Anche i problemi relativi alla tutela e alla conservazione non possono essere risolti senza l'educazione [...] (Branchesi, 2006, p. 41).

In questo senso, grazie ad un approccio di matrice semiologica, l'idea di "unità culturale" proposta da Mario Gennari (1997) – ovvero di un'ambiente

naturale interpretato come “spazio educante” – integra la prospettiva di Vincenzo Sarracino. Gennari, infatti, osserva che alle comunità:

[...] spetta il compito di descrivere attraverso esperienza, conoscenza e progetto le forme del complesso rapporto tra uomo e habitat, dove la mediazione è lasciata alla cultura, della quale lo spazio non è che un linguaggio (p. 149).

Sulla comprensione e l'utilizzo di suddetto linguaggio si giocano molte delle sfide di chi progetta o interviene educativamente sul territorio e in contesti non formali o destrutturati. Si tratta, cioè, di «leggere le trame spaziali che compongono l'ambiente, [che] incidono sulle strutture relazionali tra gli abitanti e che diventano poi mappe di orientamento sociale» (*Ibidem*). Quando all'interno di uno spazio si attivano processi educativi, continua Gennari, questo spazio è sempre assimilabile a un testo che si definisce per la propria autonomia, rappresentando una sorta di unità materiale e culturale. In quanto testo, quindi, lo spazio può essere letto sia come oggetto pedagogico, e come tema educativo, sia come soggetto pedagogico capace di attivare percorsi e *performance* formative (Cfr. *ivi*, p. 28). Lo spazio come “unità culturale” rappresenta, di fatto, non solo un catalizzatore di processi di crescita e opportunità ma anche l'emblema di un ambiente naturale e di un territorio che si aprono alle comunità educanti, permettendo ad esse di esprimere i valori e le peculiarità di cui sono già naturalmente portatrici. Ogni territorio diventa, così, un laboratorio per lo sviluppo, la formazione e la crescita, individuale e comunitaria (Cfr. Farina, 2020, pp. 116). Da un lato, esso rappresenta la sede del tessuto sociale e culturale, dall'altro, è assimilabile a ciò che Zanelli (1986) definiva pedagogicamente “sfondo integratore”.

2. Patrimonio culturale e ambientale: prospettive educative

Si ritiene utile, ora, ai fini del nostro discorso, un affondo sul concetto di “patrimonio culturale e ambientale”, riconducendone la terminologia all'interno del quadro legislativo italiano. In particolare, il *Codice dei Beni Culturali e Paesaggistici* (2004) riferisce la definizione di “beni culturali” alle cose immobili e mobili che presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico, e bibliografico, nonché alle testimonianze aventi valore di civiltà (Cfr. *ivi*, pp. 14-18); mentre qualifica come “beni paesaggistici” gli immobili e le aree costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del nostro territorio (Cfr. *ivi*, pp. 56-62). Questi ultimi, viepiù, concorrono a comporre il patrimonio culturale poiché «[...] attraverso il paesaggio, espressione della storia di una comunità,

avviene la trasmissione da una generazione all'altra del valore di memoria, identità e uso insito nel rapporto dell'uomo con la natura» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008, p. 19). Patrimonio culturale e ambientale, in altre parole, sono costituiti sia da luoghi fisici e naturali, inclusi quelli caratterizzati dall'insieme di «strumenti di lavoro, suppellettili domestiche, prodotti artigianali, [...] architettura rustica e urbanistica paesana che [danno] tono, colore e misura alla massima parte dell'Italia» (Laneve, 2014, p. 103), sia da beni immateriali, come, ad esempio, i linguaggi, la musica, la religione, il folklore, le arti, i mestieri.

Il territorio, in questo senso, rappresenta «il telaio sul quale si intersecano i vari insiemi di beni, costituendo la tessitura patrimoniale» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, p. 20). Ne consegue – in un Paese come il nostro, particolarmente ricco di storia e cultura – la necessità di considerare il patrimonio all'interno di una «concezione estensiva e descrittiva di matrice etnoantropologica, per cui è *bene culturale* ogni prodotto, ogni modificazione apportata dall'uomo alla sfera naturale» (Laneve, 2014, p. 104), nonché l'opportunità di includerlo e valorizzarlo all'interno di specifici processi educativi. Per educare al patrimonio, tuttavia, è fondamentale progettare interventi – siano essi rivolti a contesti formali o non formali – che coinvolgano non solo gli studenti ma i diversi membri delle comunità territoriali nella loro totalità, in linea con le indicazioni della *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Un'impronta educativa forte sulle tematiche ambientali – e, tra queste, il tema dell'interazione con il paesaggio – costituisce, altresì, una solida base sulla quale plasmare lo spirito critico delle nuove generazioni, alle quali sono richieste, sempre più, attenzione alle risorse disponibili e consapevolezza del valore degli ecosistemi presenti sul nostro pianeta.

Occorre, cioè, sensibilizzare i giovani, da un lato, a considerare il paesaggio un patrimonio collettivo da conoscere, rispettare, salvaguardare e valorizzare; dall'altro, a leggere e interpretare correttamente la grande quantità di informazioni in esso presenti, poiché, nella nostra epoca:

Quello che prende sempre più forma è [...] un paesaggio fluido, mutante, stratificato, interconnesso a tutti i livelli; una rete ondulata all'interno della quale una molteplicità di segni rimanda a un'altra molteplicità di segni; in cui segnali capillari e dispersi richiamano realtà e dimensioni sincrone e orizzontali, compresenti e ubique (Deriu, Esposito, Ruggiero, 2009, p. 10).

È importante, in altre parole, adottare un approccio cognitivo ed ermeneutico che privilegi la riflessività e la comparazione, in linea con il significato attribuito dal Council of Europe (1998) al termine *heritage education*, ovvero: un approccio educativo e didattico basato sul patrimonio culturale, che inclu-

da metodologie di insegnamento attive, approcci interdisciplinari, partneriati tra i settori dell'istruzione e della cultura e l'impiego della più ampia varietà di modalità di comunicazione ed espressione (Cfr. *ivi*, p. 31).

3. Un caso di studio: Chiocciola la casa del nomade

Emblematico, in termini di attivazione di processi educativi e catalisi di opportunità di sviluppo territoriale, è l'approccio al patrimonio culturale e paesaggistico di *Chiocciola la casa del nomade*, piccola realtà associativa che opera nei territori rurali dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia (RN). Al centro delle attività dell'Associazione, che dal 2010 si occupa di educazione ambientale e valorizzazione delle risorse territoriali, ci sono esperienze di ricerca-azione con giovani studenti della scuola secondaria. Le attività di educazione al paesaggio e valorizzazione del territorio promosse sono il frutto dell'intreccio tra la ricerca artistica, pedagogica e storico-ambientale e ben si inseriscono nel quadro dei già citati obiettivi e strumenti di attuazione promossi da *Agenda 2030*. L'interazione con il paesaggio, infatti, interpretato come fonte e luogo di apprendimento, è la base su cui vengono costruiti percorsi educativi e didattici che coinvolgono molteplici attori – dagli studenti delle scuole del territorio agli esercenti e le realtà produttive locali, dagli operatori museali alle guide naturalistiche – all'interno delle piccole comunità rurali con le quali e per le quali l'Associazione opera, attraverso a un approccio integrato, fatto di ricerca, educazione, tutela e salvaguardia di saperi e tradizioni locali. Poiché, come sottolinea Raniero Regni (2009), «la comunità legata ad un territorio assieme al quale costituisce una speciale unità-destino, determina anche un'affinità morfologica che connette interiormente la lingua delle forme di tutti i domini di una civiltà» (p. 24).

Da un lato, i progetti di educazione al paesaggio sono rivolti principalmente a soggetti in età scolare – in particolare, preadolescenti e adolescenti – mentre, dall'altro, le attività di valorizzazione e sviluppo del territorio, dal punto di vista turistico e culturale, sono rivolte a un pubblico adulto, anche se prevedono quasi sempre il coinvolgimento di scuole, agenzie educative e enti di promozione culturale (musei, biblioteche, ludoteche, centri di aggregazione, etc). Il territorio in cui l'associazione opera è unico nel suo genere dal punto di vista morfologico e paesaggistico. L'area alto-collinare e montana dell'Unione dei Comuni della Valle del Marecchia, infatti, si sviluppa sulla dorsale dell'appennino tosco-romagnolo estendendosi sui confini di tre Regioni (Emilia-Romagna, Toscana e Marche) e delle rispettive province (Rimini, Arezzo e Pesaro-Urbino). È, inoltre, un'area caratterizzata dalla presenza di tanti piccoli paesi – basti pensare che lo stesso Comune di Pennabilli, dove

ha sede l'Associazione, ha meno di 3000 abitanti – che negli ultimi 20/25 anni hanno subito un progressivo spopolamento e una lenta migrazione degli abitanti verso le aree urbane più grandi e con una maggiore offerta dal punto di vista dei servizi.

Le attività dell'Associazione sul territorio sono fortemente connotate dal punto di vista pedagogico. I progetti basati sull'interazione con il paesaggio, infatti, interpretano lo stesso come fonte e luogo di apprendimento, nel quale bambini, giovani e adulti sono invitati a osservare, scoprire, sperimentare, vivere e re-inventare l'ambiente rurale, come memoria individuale e collettiva. L'approccio al paesaggio educante di Chiocciola la casa del nomade invita i destinatari delle attività a riflettere su cosa significhi imparare ad essere cittadini consapevoli, responsabili e attivi, con l'obiettivo di riconoscere che la diversità (biologica e culturale) ha un valore inestimabile. Il desiderio di instaurare una relazione con il territorio, individuarne le criticità e potenzialità, essere gli attori di un cambiamento positivo contribuisce a determinare l'assimilazione dei luoghi alle comunità che li abitano, così che «[...] l'unione della comunità con la natura [genera] il contesto unico di una civiltà. Il discorso sul paesaggio permette [cioè] di ideare e sperimentare un pensare globalmente e un agire localmente, una forma di glocalismo incarnato» (Ivi, p. 32).

Questa visione del paesaggio come “prodotto sociale”, di interpretazione delle risorse e delle potenzialità del territorio richiama a sé il tema del bisogno che oggi i giovani hanno di sentirsi parte di una comunità educante. E della necessità, da parte di genitori e educatori di promuovere tre dimensioni dell'educazione alla cittadinanza:

- cognitiva, della conoscenza, del pensiero critico, della concettualizzazione e del giudizio;
- affettiva, della prova, dell'esperienza, dell'attribuzione di significato, della valutazione, dell'empatia;
- volitiva, della condotta orientata alla scelta e all'azione (Cfr. Santerini, 2009, p. 35).

Uno dei progetti più significativi – a parere di chi scrive – di *Chiocciola la casa del nomade*, realizzato in una prospettiva geo-pedagogica si intitola *All'ombra delle radici*, ed è stato finanziato con i Fondi Strutturali Europei – Programma Operativo Nazionale (PON) “Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico” (Ministero dell'Istruzione, 2017). Ha coinvolto gli studenti della scuola secondaria di primo grado di Pennabilli, che per un anno, assieme a insegnanti ed esperti hanno sperimentato approcci e discipline “attorno all'albero” che qui è inteso come patrimonio culturale, elemento identitario ed elemento fondante degli equilibri ecosistemici:

Albero è radici. Risponde al bisogno di radicamento che si avverte oggi con crescente, struggente bisogno di appartenenza ad un luogo. Albero è radici: elemento del vivo, del profondo, del nutriente e stabilizzante. Come il mondo degli avi le radici sono le conservatrici di vita mai dimenticate, portatrici di un oblio conservativo. Invisibili e mute esse insegnano che ciò che non si vede regge, nutre, sostiene il visibile. Radici, il contrario dell'effimero, del superficiale, dello spettacolare, del rumoroso. (Regni, 2009, p. 50).

Attraverso la progettazione e lo sviluppo di molteplici moduli interdisciplinari – dalle escursioni naturalistiche alle visite ad archivi storici, dallo *story-telling* all'*orienteeering* attraverso sistemi GIS, fino al teatro d'animazione – i partecipanti non solo hanno incontrato gli alberi del proprio territorio ma anche esperti, poeti, artigiani e artisti producendo assieme a loro materiale utile a condividere informazioni e suggestioni raccolte durante l'intero anno scolastico. Interrogandosi sul significato del paesaggio, i giovani che hanno preso parte al progetto *All'ombra delle radici* hanno sperimentato quell'apprendimento primario che avviene attraverso i sensi – sul quale, mirabilmente, argomentava Maurice Merleau-Ponty (1965) nella sua *Fenomenologia della percezione* – e che contribuisce a generare credenze e a creare un *habitus* (Krais, Gebauer, 2009), ovvero «il pensiero cieco in cui sono depositati e conservati i valori più preziosi» (Regni, 2009, p. 57).

Bibliografia

- Agenzia per la Coesione Territoriale (2020). *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, «testo disponibile al sito: <https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>» (03/2022).
- ASviS (2020). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Rapporto ASviS 2020*, «testo disponibile al sito: https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2020/Report_ASviS_2020_FINAL8ott.pdf» (03/2022).
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S. and Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Branchesi L. (Ed.) (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando.
- Codice dei beni culturali e paesaggistici (2004). Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42. In: *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 45 - Suppl. ordinario n. 28, «testo disponibile al sito: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2004/02/24/45/so/28/sg/pdf>» (03/2022).
- Council of Europe – Committee of Ministers (1998). Recommendation No. R (98) 5 of the Committee of Ministers to Members States concerning Heritage Education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623 RD Meet-

- ing of the Ministers' Deputies), «testo disponibile al sito: <https://rm.coe.int/16804f1ca1>» (03/2022).
- Deriu F., Esposito L. and Ruggiero A. (Eds.) (2009). *Metropoli e nuovi consumi culturali. Performance urbane dell'identità*. Roma: Carocci.
- Farina T. (2020). *Ritrovare la strada. L'educazione di strada con i gruppi informali di adolescenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gennari M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Krais B. and Gebauer G. (2009). *Habitus*. Roma: Armando.
- Laneve C. (2014). L'esperienza della bellezza. Punteggiatura didattica per la fruizione dei beni culturali. *Education Sciences & Society*, 5(2): 103-121.
- Merlau-Ponty M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Ministero dell'Istruzione (2017). *PON - Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*, «testo disponibile al sito: https://www.istruzione.it/pon/avviso_patrimonio-artistico.html» (03/2022).
- Regni R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Santerini M. (2009). Educazione alla cittadinanza tra locale e globale. In: Luatti L. (Ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, 32-38. Roma: Carocci.
- Sarracino V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. Pisa: ETS.
- Zanelli P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare. Progettazione didattica integrazione e strategie di apprendimento*. Bologna: Cappelli.

Book reviews

Ilaria D'Angelo, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*, Traiettorie inclusive, FrancoAngeli, Milano, 2020.

Il volume di Ilaria D'Angelo *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* affronta il paradigma della Qualità della Vita (QdV) nelle persone con Profound, Intellectual, Multiple, Disability (PMID). Nello specifico l'autrice indaga come i livelli di QdV siano condizione necessaria per orientare i progetti di vita di persone con disabilità complesse e per creare contesti inclusivi. Nel primo capitolo l'attenzione viene circoscritta sul "*Framework concettuale*", in cui viene esaminato il costruito della Qualità della Vita nelle sue diverse declinazioni teoriche. Nel dettaglio, vengono presentati i cinque quadri concettuali che hanno ottenuto maggior riconoscimento da parte della comunità scientifica, con un particolare focus sulla proposta di Falce e Perry (1995) e sul modello euristico di Schalock e Verdugo Alonso (2002). Panoramica concettuale necessaria per l'applicazione concreta del costruito al fine di orientare le prassi, ri-pensare e progettare la presa in carico delle persone con disabilità complesse.

Nel capitolo "*Il mondo delle disabilità complesse: tra definizioni e sfide*", la riflessione si dirige e converge sulla difficoltà di concettualizzare un'unica definizione di disabilità per le persone con PMID. Infatti, "la pluralità semantica, che si rileva sia a livello nazionale che internazionale, costituisce, come vedremo, un elemento di criticità importante in riferimento alla condivisione di una definizione clinica" (p. 20), diventando un'enorme sfida per quanto riguarda la presa in carico di persone con PMID. Si giunge, attraverso l'attenta analisi dell'autrice, ad un accordo concettuale nel panorama scientifico pedagogico con il termine disabilità complesse, in quanto "poste al centro dei significati quelle dinamiche di tipo non lineare che si instaurano tra le dimensioni cliniche e psicosociali ed i cui esiti possono tradursi in effetti esponenziali sia di tipo positivo che negativo" (p. 23).

Nel terzo capitolo "*Qualità di Vita e disabilità complessa: ambiti di ricerca e implicazioni pedagogiche*", l'autrice presenta la ricostruzione dello stato dell'arte degli studi condotti sulla validazione dei domini del costruito della QdV per le persone con PMID e presenta i filoni di ricerca volti alla loro operazionalizzazione (ovvero al loro processo di specificazione delle aree di vita, in base all'identificazione dei rispettivi indicatori), nei diversi contesti di vita. È in questo snodo concettuale che ci si sofferma negli studi sulla QdV dei caregivers (familiari e professionali) e sulla relazione che sussiste tra il benessere di chi si prende cura della persona con disabilità complessa e la sua Qualità di Vita. Analizzare le figure che ruotano intorno alla persona con disabilità e orientarsi in questa direzione consente di individuare gli interventi e mappare risorse e supporti.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa12041

Premessa, inoltre, necessaria per giungere al centro della sfida pedagogica aperta dall'autrice è la definizione degli strumenti di rilevazione della QdV. Questi sono presentati nel capitolo *“La valutazione della Quality of Life nelle persone con disabilità complessa”*, in cui emerge quale unica modalità di rilevazione della QdV delle persone con disabilità complesse l'impiego di *proxy*. In particolare, risulta essere la Scala San Martín (tradotta in italiano ma validata solo in contesti internazionali) strumento e guida utile nella programmazione educativa e nell'indirizzo dei diversi interventi per il ripensamento organizzativo dei servizi rivolti alla persona con PIMD.

Nella parte conclusiva del volume, *“Persone con Profound Intellectual Multiple Disabilities nei servizi residenziali: uno studio pilota sulla valutazione della QdV”*, l'autrice presenta la ricerca biennale (2018-2020), frutto della pluriennale collaborazione tra la cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale dell'Università degli Studi di Macerata e una struttura diurna che accoglie persone adulte con disabilità complessa nel territorio marchigiano. Lo scopo dello studio pilota è quello di analizzare le criticità inerenti le procedure e le metodologie nella disamina della QdV di persone con disabilità complesse per ri-pensare gli interventi e le progettazioni educative all'interno di percorsi condivisi, al fine di sostenere i progetti di vita.

Il volume rappresenta un significativo lavoro di ricerca che pone l'accento sulle criticità relative alla valutazione della QdV per persone con disabilità complesse, rivolgendo l'attenzione all'urgenza di conoscere e applicare strumenti per osservare piani di lettura più ancorati ai contesti di vita e alle specifiche situazioni individuali, così da poter permettere il miglioramento dei livelli di QdV anche nelle persone con PIMD.

Manuela Crescimbeni

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>



FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

ISSNe 2284-015X

Edizione fuori commercio