



Inclusione e anti-fragilità

Lina Caraceni
**Paradigma riparativo
e carcere**

Rosita Deluigi et al.
**Un modello di
pedagogia migrante**

Veronica Guardabassi e Paola Nicolini
Giocare fa bene a tutte le età

Editoriale



Beatrice Lomaglio

Quando parliamo di diversità e inclusione potremmo pensare di parlare di qualcosa che riguarda gli altri.

Ma è facile rendersi

conto che si tratta di un tema che ci riguarda in prima persona, direttamente.

Ciascuno di noi, infatti, si ritiene, giustamente, unico e, in quanto tale, diverso da ogni altro. Ciascuno di noi considera questa sua diversità un valore, una ricchezza, un segno del patrimonio inestimabile di cui ciascuna vita è portatrice. Allora, quando la diversità diventa un ostacolo o rappresenta un limite?

Essere diversi significa potersi cimentare con similitudini (chi è più simile a noi) e dissimilitudini (chi meno ci assomiglia) e alla fine il rischio è quello di credere che chi meno ci assomiglia ci sia anche più estraneo.

L'alterità diventa allora motivo di diffidenza, apprensione, sospetto.

Diversità non è più sinonimo di valore, ricchezza, patrimonio da mettere a frut-

to, ma indice di pericolo perché nel migliore dei casi comporterà qualche questione problematica da affrontare.

Quando poi la diversità è collegata a uno stato di minoranza, fragilità, marginalità, alla percezione di estraneità si aggiunge quella che chi è diverso sconta un minus, un'inferiorità, rispetto a chi è percepito come uguale.

Eppure, non c'è niente di più universale e in qualche

FOR

RIVISTA PER LA FORMAZIONE

AIF | Associazione Italiana Formatori
Via Giovanni Pierluigi da Palestrina, 10
20124 Milano
Email: segreteria@associazioneitalianaformatori.it
Tel. (+39) 02.48013201 - Fax (+39) 02.48195756
www.associazioneitalianaformatori.it

Amministrazione e distribuzione
FrancoAngeli
V.le Monza 106, 20127 Milano
Tel. 02/2837141 - Casella Postale 17175
20100 Milano

Direttrice responsabile
Beatrice Lomaglio

Coordinamento scientifico
Paola Nicolini e Arianna Taddei

Grafica
Luca Tei

Hanno collaborato alla realizzazione di questo numero:

Chiara Aleffi, Barbara Alesi, Tone Brendløkken, Ugo Calvaruso, Lina Caraceni, Silvana Colella, Carla Danani, Noemi Del Bianco, Rosita Deluigi, Marco Di Ruscio, Alesia Domi, Catia Giacconi, Laura Giusti, Veronica Guardabassi, Tiziana Montecchiari, Paola Nicolini, Gian Piero Quaglino, Alessandro Rinaldi, Rita Roncone, Arianna Santoro, Flavia Stara, Arianna Taddei, Emanuela Truzzi, Mario Vitolo

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Registrazione n. 531 del 13/10/1986
presso il Tribunale di Milano

Stampa
Litogi – Via Idro 50, 20132 Milano

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l.



The project Safina-Vitality has been funded by the European Union - NextGenerationEU under the Italian Ministry of University and Research (MUR) National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 - VITALITY - CUP D83C22000710005*.

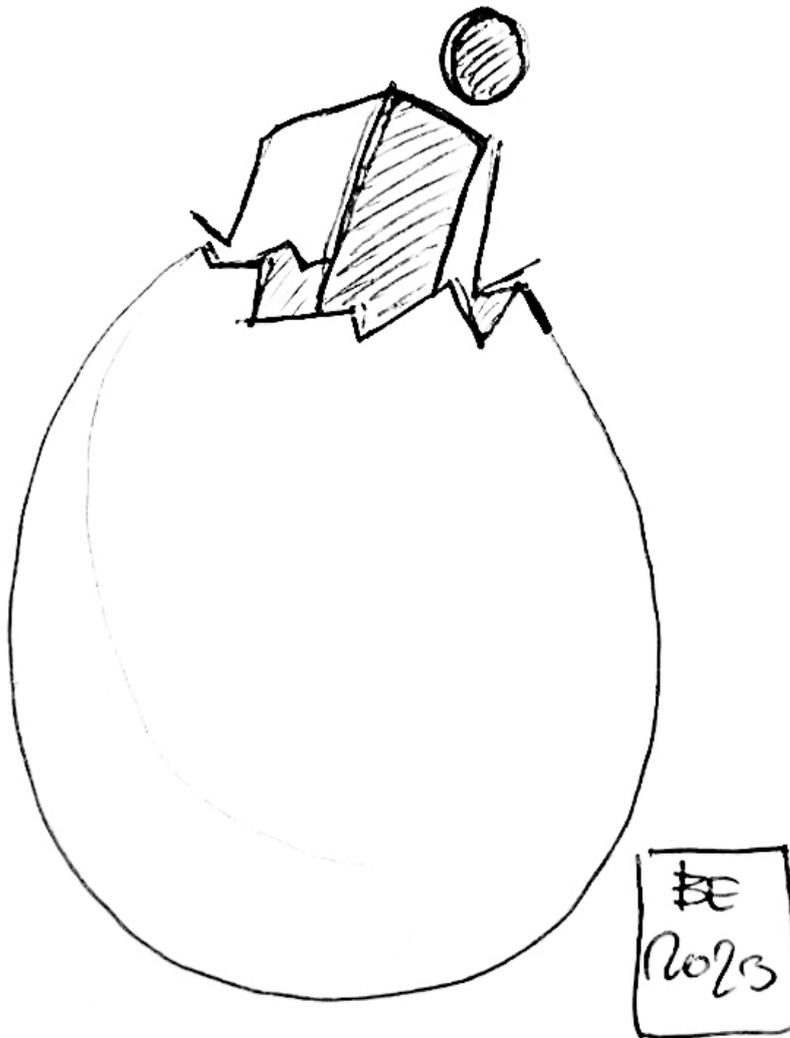


Illustrazione realizzata da Eliano Biagioni

misura ineludibile di questo tipo di diversità, che tutte e tutti siamo probabilmente destinate/i prima o poi a conoscere.

Da una prospettiva soggettiva, come scrivono le au-

trici dell'articolo di apertura di questo numero di FOR "la fragilità, la debolezza, l'instabilità, la finitudine sono aspetti fondamentali della condizione umana. Dal punto di vista fisico e mentale siamo tutti poten-

zialmente vulnerabili.

Momenti di debolezza, dovuti all'invecchiamento, alla malattia, al disagio emotivo o a eventi di vita inaspettati puntellano l'esistenza umana con vari gradi di intensità."¹ Il ri-

schio è che la reazione di fronte a queste esperienze di vita sia quella di chiudersi nelle proprie fragilità, alimentando un senso di solitudine accresciuto dall'incomprensione di chi ci circonda.

Rompere il guscio della propria diversità può significare rinascere, come ci suggerisce l'immagine di Eliano Biagioni. Ma non sempre è possibile farlo da soli.

A volte c'è bisogno di aiuto. E quell'aiuto può arrivare solo da chi è uso all'esercizio dell'empatia, da chi sa mettersi nei panni dell'altro da sé, accogliendo la diversità come valore e fonte di arricchimento.

Rimane però da chiarire se e quanto tutto questo abbia a che fare con la formazione. Alla formazione è richiesto di avere uno sguardo un po' strabico, perché con un occhio dovrebbe guardare agli effetti sulle persone e con un altro all'impatto e ai risultati desiderati per le organizzazioni di cui esse fanno parte. Ma se risulta abbastanza evidente come la formazione possa aiutare le persone a considerare la propria diversità come un valore e a promuovere l'empowerment di chi ha bisogno di un aiuto per rompere il proprio guscio, forse non sempre i benefici per le organizzazioni so-

1 Silvana Colella, Veronica Guardabassi, Chiara Aleffi, Arianna Taddei, Paola Nicolini, "Il progetto Safina-Vitality e la formazione", pag. 8.

no così chiari. Il progetto *SAFINA-Vitality “Soluzioni intelligenti e programmi educativi per l’inclusione e l’anti-fragilità”*, di cui si parla esaurientemente in questo numero, mostra come il coinvolgimento di diversi interlocutori, a partire dalle università fino a enti pubblici e imprese, sia essenziale per progettare percorsi di inclusione che abbiano effetti positivi sulle organizzazioni e sul sistema produttivo. Inoltre, il progetto sembra indicare alla formazione anche la necessità di sviluppare un terzo occhio con cui guardare alle ricadute sui territori, all’impatto sociale, al benessere della collettività nel suo complesso. Il convincimento di fondo è che se il risultato in termini di inclusione sarà positivo per il contesto nel quale l’organizzazione opera, allora anche l’organizzazione ne avrà un beneficio.

Come vedremo, nei diversi progetti presentati in questo numero la formazione viene chiamata prepotentemente in causa.

Ma il terreno della formazione all’inclusione è quanto mai scivoloso. Prima di tutto perché c’è un problema, non secondario, di linguaggio. Già il termine inclusione si presta ad alcune critiche, soprattutto

da parte di chi lo associa ai concetti di assimilazione, omologazione, uniformazione. Sul fronte della gender equity, il linguaggio di genere è al centro di numerosi dibattiti tanto che un numero sempre maggiore di organizzazioni, a partire dalle Nazioni Unite², ha ritenuto utile dotarsi di linee guida per garantire uniformità ai documenti ufficiali, sulla base dell’idea che il linguaggio possa contribuire a combattere le discriminazioni e a promuovere l’equità. In Italia possiamo trovare numerosi esempi di documenti di questo tipo, tra cui ricordiamo quelle “Linee guida per l’uso del genere nel linguaggio accademico e amministrativo dell’Università di Macerata”³. Sicuramente però il dibattito non è chiuso, fino a diventare a volte aperto conflitto tra chi difende con intransigenza la purezza della lingua tradizionale e chi propone nuovi modelli con desinenze che vanno dall’asterisco alla schwa. Sul fronte del genere, dell’etnia, dell’età, della classe sociale, delle disabilità, delle marginalità sociali, il linguaggio diventa una cartina di tornasole di diverse sensibilità e punti di vista. Più in generale potremmo dire che oggi più che mai ci si confronta, senza avere necessariamente

risposte definitive, con una grande varietà di questioni relative al modo in cui la lingua offre differenti narrazioni della realtà.

Con riguardo alla formazione, il linguaggio non è però l’unico aspetto da considerare con attenzione.

Ci sono questioni legate ai pregiudizi e agli stereotipi dei progettisti e dei formatori, all’accessibilità degli strumenti, all’impatto delle nuove tecnologie, al trade off tra equità ed efficienza, alla misurazione dell’efficacia dei percorsi e alla loro sostenibilità nel lungo periodo, per citarne solo alcune delle principali.

C’è il tema dell’intersezionalità, ovvero del sommarsi di fattori diversi di discriminazione originati dal sovrapporsi di più livelli di differenza socialmente attribuiti.

C’è poi quanto tutto ciò tocca le nostre corde più profonde, mettendo in gioco meccanismi di resistenza o, all’opposto, di profondo coinvolgimento emotivo che possono farci perdere lucidità e obiettività.

Il progetto *SAFINA-Vitality* è sicuramente una lente attraverso cui esplorare il rapporto tra formazione e inclusione.

La materia è peraltro complessa e merita di esse-

re affrontata anche in un contesto più ampio, di partecipazione e confronto aperto e dialettico all’interno dell’associazione.

Da qui la proposta di dedicare il nostro XXXVI Convegno nazionale “*Promuovere la cultura dell’inclusione: diversity, equity & belonging*” all’approfondimento di questo tema, dando spazio a voci diverse, portatrici di esperienze distintive, sguardi originali e spunti di dibattito.

Personalmente credo che, come formatori, il nostro compito sia continuare a porci domande senza avere troppa fretta di trovare le risposte, nella consapevolezza della varietà dell’esistente e della pluralità dei punti di vista.

Beatrice Lomaglio
Presidente nazionale AIF.

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>

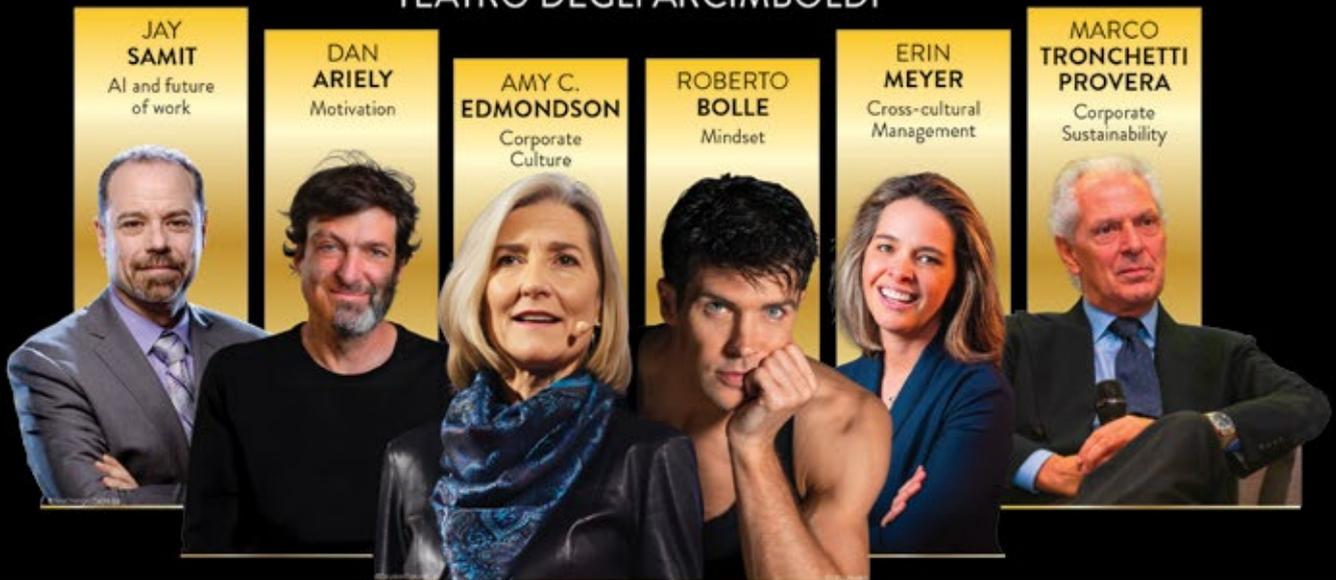
2 <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/index.shtml>.

3 https://www.unimc.it/it/ateneo/organi-di-consulazione-garanzia-valutazione-e-controllo/cug/progetti/lineeguidausodelgenere_cug.pdf.



LEADERSHIP FORUM

16 - 17 OTTOBRE | MILANO
TEATRO DEGLI ARCIMBOLDI



Main Sponsor

Deloitte.



BOSCH



EDISON NEXT

Sponsor

CHABERTON PARTNERS
HUMAN EXPERIENCE

vianova

Official Airline

DELTA

Partner

cfmto

Academic Partner

POLIMI BUSINESS MANAGEMENT

Official Hotel

MELIA

Official Bag

TUCANO

Official Coffee

NESPRESSO

Official Lounge

Chateau d'Aix

Main Media Partner

FORTUNE ITALIA

Official Platform

X

Official Merchandising

PromoFacile

Official Language Services

maka

Technical Partner

LEADERSHIP FORUM

**SCOPRI LE CONDIZIONI
DI PARTECIPAZIONE RISERVATE**

+39 02 241 67 241

corporate@performancestrategies.it



**FINANZIA GRATUITAMENTE
LA PARTECIPAZIONE
DEI TUOI TEAM AZIENDALI!**

theleadershipforum.it

Sommario

RICERCA e STUDI

Il progetto Safina-Vitality e la formazione	8
Silvana Colella, Veronica Guardabassi, Chiara Aleffi, Arianna Taddei, Paola Nicolini	
Paradigma riparativo e carcere: un nuovo senso al tempo e allo spazio della pena	14
Lina Caraceni	
Il luogo conta	19
Carla Danani	
Progettazione di percorsi inclusivi per una Qualità della Vita	24
Catia Giacconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Barbara Alesi, Alesia Domi, Arianna Santoro	

ESPERIENZE e VISSUTI

Giocare fa bene a tutte le età	28
Veronica Guardabassi, Paola Nicolini	
La progettazione di training formativi con l'impiego di strategie di engagement	31
Rita Roncone, Laura Giusti	
Unire le esperienze per creare identità: un modello di pedagogia migrante nei luoghi del vivere educativo	35
Rosita Deluigi, Marco Di Ruscio, Alessandro Rinaldi, Tone Brendløkken	
Sinergie per l'inclusione. Il corridoio umanitario	38
Flavia Stara	
Storie di vita, vita di storie nella mediazione familiare. Necessità di formazione per aiutare nei conflitti relazionali	41
Tiziana Montecchiari	

VITA ASSOCIATIVA

AIF Learning School: La Scuola interna che guarda al mondo Facilitare l'apprendere e innovare la formazione	44
Mario Vitolo	
L'evoluzione della Formazione Formatori tra tradizione e innovazione	46
Ugo Calvaruso, Gian Piero Quaglino	
Pef: l'alto valore della formazione	48
Emanuela Truzzi	

FrancoAngeli

www.francoangeli.it

Ajay Agrawal, Joshua Gans,
Avi Goldfarb

POTERE E PREVISIONE

**L'economia dirompente
dell'intelligenza artificiale**

Gli effetti della diffusione dell'intelligenza artificiale sono in arrivo. Gli autori del bestseller *Macchine predittive* spiegano come affrontarli. "Agrawal, Gans e Goldfarb hanno fatto di nuovo centro! Il loro nuovo libro è destinato a diventare la guida definitiva per capire come e perché l'IA sta trasformando l'economia" (Erik Brynjolfsson, coautore di *La nuova rivoluzione delle macchine*)

264 pagine, € 29,00 (anche in ebook)



 **FrancoAngeli
Management**
Le conoscenze per innovare



Alex Edmans

PER UNA TORTA PIÙ GRANDE

**Come le grandi aziende possono
coniugare scopo e profitti**

I politici invitano a regolamentare o a frazionare le grandi aziende. In questo libro, Alex Edmans afferma che un problema di comportamenti delle aziende esiste davvero, ma anche che la soluzione può essere più semplice di quella proposta dai politici. Le argomentazioni di Edmans sono un potente e persuasivo antidoto a tanti luoghi comuni sul mondo della grande impresa (Oliver Hart, Premio Nobel per l'Economia 2016).

384 pagine, € 35,00 (anche in ebook)



RICERCA e STUDI

Il progetto Safina-Vitality e la formazione

Silvana Colella, Veronica Guardabassi,
Chiara Aleffi, Arianna Taddei, Paola Nicolini

Introduzione

La fragilità, la debolezza, l'instabilità, la finitudine sono aspetti fondamentali della condizione umana. Dal punto di vista fisico e mentale siamo tutti potenzialmente vulnerabili.

Momenti di debolezza, dovuti all'invecchiamento, alla malattia, al disagio emotivo o a eventi di vita inaspettati puntellano l'esistenza umana con vari gradi di intensità.

Riconoscere questo fondamento di vulnerabilità favorisce una comprensione più profonda dei nostri limiti e delle nostre interdipendenze.

Ma la fragilità ha diversi profili, per questo motivo occorre, innanzitutto, mettersi in ascolto, raccogliere e interpretare i bisogni specifici di persone o gruppi con abilità diverse o che convivono con vulnerabilità legate all'età o alla malattia.

Il progetto *SAFINA: Soluzioni intelligenti e programmi educativi per l'inclusione e l'anti-fragilità* è inserito nel quadro più ampio del progetto PNRR *Vitality: Ecosistema di inno-*

vazione, digitalizzazione e sostenibilità per l'economia diffusa nell'Italia centrale, che mira allo sviluppo e al trasferimento dell'innovazione, rafforzando le interconnessioni tra ricerca, università e sistemi produttivi nella macro-regione composta da Marche, Abruzzo e Umbria. Sono coinvolti dieci Atenei, prevalentemente a vocazione tecnico-scientifica, e altri soggetti tra cui enti pubblici di ricerca e imprese.

All'interno di questa cornice, l'Università di Macerata, che coordina il progetto Safina-Vitality, mette in campo una prospettiva specifica, basata sugli approcci e le metodologie delle scienze sociali e umane, che *sviluppano* un'idea di innovazione incentrata su persone e comunità, e soprattutto attenta alle vulnerabilità. Le aree di intervento del progetto Safina-Vitality si dipanano lungo tre direttrici:

1) *supporto alla vita indipendente e al benessere*, con la creazione di nuove soluzioni per ambienti di vita e di lavoro più inclusivi e accessibili;

2) *economia e cultura per l'invecchiamento attivo*, per co-progettare risposte adeguate ai crescenti bisogni di cura e benessere della popolazione anziana;

3) *potenziamento di filiere industriali* che svolgono un ruolo attivo nell'ambito dell'inclusione e del benessere di persone e comunità.

La ricerca prende le mosse da questa ricognizione di bisogni diversificati per ripensare approcci innovativi all'inclusione sociale, alla cura e all'assistenza che possano agevolare l'accesso equo, di ogni persona, ai diversi ambiti della vita sociale, economica, lavorativa e culturale.

Per fare questo, per diffondere una cultura della fragilità che sia di ispirazione per *policy* più inclusive e più incisive, i ricercatori e le ricercatrici del progetto Safina-Vitality puntano sulla cooperazione tra istituzioni, enti, imprese, attori socio-sanitari con i quali co-creare percorsi formativi rivolti a vari interlocutori, per poter radicare nel territorio pratiche

innovative. Molto è già stato fatto, come testimoniano gli articoli contenuti in questo numero. Altre azioni specifiche verranno implementate nel corso del prossimo anno, in collaborazione con le imprese del territorio marchigiano che hanno risposto ai bandi a cascata previsti dall'Ecosistema Vitality. L'apporto della tecnologia sarà centrale in questa fase.

Il supporto che le soluzioni tecnologiche, adeguatamente progettate e sperimentate, potranno fornire sarà efficace solo se calibrato sulla centralità della persona con le sue fragilità. La ricerca condotta nelle scienze sociali e umane ha tutti gli strumenti per garantire che questo importante mandato non venga trascurato.

Il Work Package 1: attività di formazione per il territorio

Nell'ambito del progetto Safina-Vitality, il *Work Package 1 "Solutions and models to support independent living, training and*



well-being of vulnerable people and communities”, si concentra sulla ricerca e lo sviluppo di ambienti di vita inclusivi e accessibili, sugli spazi di apprendimento per le comunità e sugli ambienti di vita indipendente. Tra gli output previsti dal progetto, due riguardano la formazione degli *stakeholders* presenti sul territorio, perseguendo una traiettoria orientata allo sviluppo di imprenditorialità inclusive per le persone in condizioni di svantaggio e una alla promozione della vita indipendente e del social housing. Le attività formative pro-

gettate, che nascono dal gruppo di ricerca interdisciplinare coinvolto nel WP1, rispondono ai bisogni del tessuto sociale e imprenditoriale del territorio marchigiano, in particolare degli *stakeholders* con i quali sono stati promossi i partenariati. Si tratta di azioni formative che spaziano in diversi contesti di vita e lavoro, in cui viene stimolata la motivazione dei singoli e delle comunità a evolvere in un’ottica inclusiva, partendo da processi di *Capacity Building* (Del Gobbo e Federighi 2021). Gli interventi formativi si collocano in

ambiti quali l’edilizia sociale, la salute, la progettazione inclusiva per la vita indipendente dalla scuola all’extra-scuola, le differenze di genere e l’orientamento sessuale all’interno dei contesti lavorativi, la progettazione di ambienti di lavoro sicuri e inclusivi, l’age management, il supporto dei lavoratori e delle lavoratrici con malattie mentali in ambito professionale, la disabilità e i processi di accoglienza in un’ottica interculturale. Si tratta di training brevi e condensati in un numero limitato di ore e giorni, proposti per lo più in mo-

dalità intensiva, che talvolta hanno l’obiettivo di sensibilizzare e introdurre i destinatari a nuove tematiche, in altri casi di realizzare degli aggiornamenti formativi per migliorare il livello di conoscenze e competenze di chi partecipa. Secondo la metodologia condivisa, il processo formativo è accompagnato da accortezze che cercano di tutelare la qualità degli interventi: i training si aprono con un *assessment* iniziale attraverso l’utilizzo di un questionario che rileva le conoscenze e le competenze in possesso dei partecipanti e si chi-

RICERCA e STUDI



dono con una valutazione finale su quanto è stato appreso, oltre che sugli aspetti migliorabili e graditi del corso. I percorsi proposti si fondano sui principi degli approcci psicopedagogico-didattici attivo-interattivo-collaborativi e metacognitivi. L'obiettivo degli interventi, come descritto nel prossimo paragrafo, è infatti quello di coinvolgere attivamente i partecipanti nel processo di apprendimento e sviluppare consapevolezza sui propri processi mentali.

La formazione: un concetto complesso

È possibile trovare varie accezioni del termine *formazione*, parlando di for-

mazione della terra o del carattere, come maturazione sia di soggetti umani sia di animali o come intervento educativo.

Formare, a seconda dei casi, è sinonimo di fare, modellare, plasmare, sagomare, costruire, educare, istruire, ammaestrare, addestrare, guidare, avviare, istituire, fondare, organizzare, costituire ovvero di espressioni quali dare forma, dare inizio, dare origine, dare vita.

Con riferimento al processo, l'atto del formare implica l'idea di dare forma o di modellare, sostenendo un cambiamento che avviene nel tempo e che conduce a una nuova configurazione, più o meno spiccatamente diversa da quella iniziale. Formare può essere anche sinonimo di crescere,

aumentare, migliorare/peggiore, dunque esprimere una tensione verso un cambiamento, che può essere temporaneo, legato alla necessità situazionale o molto più radicale, come acquisizione qualitativa nell'assetto concettuale da parte del soggetto che non solo accoglie le nuove informazioni, ma trasforma e rielabora i vecchi contenuti alla luce della partecipazione ai processi formativi.

Stante la necessità che la formazione agisca sulla *forma mentis*, fino a non molto tempo fa adulti e anziani erano ritenuti pubblico scarsamente motivato e motivabile all'istruzione scolastica e alla formazione professionale, essendo vigente una visione dell'individuo condannato a un

lento deterioramento delle funzioni psichiche superiori (Vygotskij, 1934) a causa dell'avanzamento dell'età. Con l'affermarsi della prospettiva del ciclo di vita (Baltes e Reese, 1986), grazie alle maggiori possibilità scaturite dal benessere e dal progresso della società, nuove possibilità sono riconosciute anche ad adulti e anziani, nel senso di una vivacità e longevità cerebrale, tanto da concettualizzare il *lifelong learning* (Fleming, 2021), la *formazione continua* e l'*active ageing*.

A tale impostazione è conseguita l'ideazione di corsi di aggiornamento e specializzazione, la creazione di Università per la Terza Età per arrivare alle frontiere della formazione online che ha visto probabilmente

il picco nel recente periodo della pandemia.

La formazione diviene un processo formale caratterizzato da un insieme di azioni intenzionali, che hanno lo scopo di innescare una comprensione e una modificazione delle rappresentazioni che coinvolgono l'intero assetto della persona a livello cognitivo, affettivo, sociale e valoriale. I destinatari della formazione istituzionalizzata sono consapevoli di ricevere un'offerta formativa e spesso partecipano degli obiettivi del percorso, condividendo quanto previsto nel contratto didattico, essendo sempre più intesi come attivi e creativi, protagonisti e co-costruttori del proprio processo di co-

noscenza, considerando le interazioni comunicative (Bereiter e Scardamalia, 2002) e la negoziazione dei significati come strumenti di *ristrutturazione delle conoscenze* (Bruner, 1990). Ponendo i corsisti al centro del processo formativo, si incoraggia a partecipare attivamente attraverso discussioni, attività pratiche, lavori di gruppo e analisi di caso.

Secondo Johnson, Johnson e Holubec (1994), l'apprendimento cooperativo non solo migliora le competenze accademiche, ma anche le abilità sociali, poiché chi partecipa impara a lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni.

Inoltre l'interazione tra pari favorisce il confronto

delle idee e l'argomentazione, promuovendo un pensiero critico più profondo (Slavin, 1995; Comoglio, 1999).

È così che il gruppo, e il gruppo di pari in particolare, irrompono negli studi sulla formazione, considerata nella sua dimensione di laboratorio potenziale di conoscenza, nonostante le sue criticità.

Se il lavoro di gruppo è strumento di formazione potenzialmente vantaggioso, è anche mezzo di difficile e a volte faticosa gestione. Raggiungere consapevolezza dell'interdipendenza e reciprocità di ruoli, scegliendo una conduzione appropriata e focalizzata agli obiettivi del gruppo come totalità

sovrastante gli interessi del singolo, resta la chiave di volta per arrivare a risultati costruttivi (Pojaghi, 2000; Pojaghi e Nicolini, 2006). Lai (1973) introduce a questo proposito la figura del *conduttore*, che riveste un ruolo diverso rispetto sia al leader istituzionale sia al leader spontaneo, fungendo principalmente da garante del contratto di lavoro.

D'altro canto, l'approccio didattico metacognitivo (Cornoldi *et al.*, 2018; Cottini, 2004) si concentra sullo sviluppo della consapevolezza riguardo ai propri processi cognitivi.

Flavell (1979) definisce la metacognizione come «la conoscenza e il controllo dei propri processi cogniti-



RICERCA e STUDI



vi». Questo approccio motiva coloro che partecipano a riflettere sulle proprie strategie di apprendimento, a monitorare la propria comprensione e a regolare le proprie azioni per migliorare l'efficacia del percorso formativo, a diventare più autonomi e capaci di autoregolarsi (Schraw e Dennison, 1994).

L'integrazione di questi due approcci può creare un ambiente di apprendimento dinamico e inclusivo, rafforzando non solo le competenze collaborative,

ma anche le abilità metacognitive.

L'importanza della formazione per le attività aziendali e le associazioni

Quando la formazione si applica al mondo del lavoro, il concetto generalmente assume un significato funzionalista, inteso come l'obiettivo di acquisire un bagaglio tecnico-pratico di

competenze di cui valersi nel momento del bisogno. Visto lo scenario attuale, in rapido e profondo cambiamento, sia nel privato che nel pubblico emerge la necessità di sviluppare competenze adeguate al fine di rispondere prontamente alle esigenze del mercato (Jaldemark e Öhman, 2020).

Principalmente, però, nell'ottica del progetto Safina-Vitality si intende recuperare una formazione umana, intesa come formazione della persona,

col suo carico di bisogni, emozioni, sentimenti e paure (Corbi *et al.*, 2022). L'apprendimento continuo e la costante formazione sono strumenti di cambiamento per gli individui, le organizzazioni e la società stessa, e hanno risvolti sia nella sfera privata che pubblica (Jarvis, 2007).

Non rappresentano solo una modalità di aumentare la competitività economica di un'azienda, ma anche una strategia politica per combattere l'esclusione sociale e facilitare l'occu-

pazione di fasce diverse di popolazione che potrebbero altrimenti restare fuori dal mercato del lavoro. Grazie alla formazione è possibile promuovere lo sviluppo professionale e sociale dei lavoratori e delle lavoratrici, e sviluppare la partecipazione di cittadini e cittadine agli affari sociali, culturali e politici (Fleming, 2021).

Esistono varie modalità formative formali e informali che permettono l'acquisizione di nuove competenze e conoscenze in vari ambiti, sia pubblici che privati: l'acquisizione di conoscenze operative sul luogo di lavoro; la rotazione programmata nelle mansioni al fine di apprendere nuove competenze grazie all'affiancamento con persone con più esperienza; la partecipazione a convegni o workshop organizzati *ad hoc*; l'autoapprendimento o la partecipazione a circoli di qualità o a gruppi di auto-formazione (Pedone, 2021).

Sono solo alcuni esempi di occasioni formative che, come sottolinea Frauenfelder (2013), danno ai singoli gli strumenti necessari per «rispondere a bisogni emergenti ricorrendo in modo personale e creativo a tutte le conoscenze, le abilità e le capacità maturate nel corso della vita». La formazione acquisisce quindi un ruolo fondamentale all'interno del sistema sia produttivo sia sociale.

Conclusioni

Si è ritenuto di basilare importanza impostare i percorsi formativi proposti all'interno di Safina-Vitality secondo modalità di *partecipazione attiva* e di *implicazione esperienziale*, proponendo contenuti, ancorandosi ai bisogni espressi e all'esperienza personale e professionale dei/delle partecipanti, connettendosi ai concreti contesti di applicazione.

I partecipanti e le partecipanti agli interventi formativi saranno così più consapevoli delle proprie risorse, delle proprie rappresentazioni del mondo, delle conoscenze e competenze co-costruite, potendo esercitarle a propria volta nei loro contesti di appartenenza, nelle loro proposte progettuali e nei servizi dedicati alle persone con fragilità, obiettivo prioritario del progetto Safina-Vitality.

Riferimenti bibliografici

- Baltes Reese H.W., *L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva*, «Età evolutiva», 23, pp. 66-96, 1986.
- Comoglio M., *Il cooperative learning*. Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Corbi E., Musello M. and Sirignano F.M., *Pedagogia e didattica delle risorse umane. Nuovi scenari nell'era post covid*. Napoli: Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. (Scienze pedagogiche, 14), 2022.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A. and Zamperlin, C., *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Il Mulino, Bologna, 2018.
- Cottini L., *L'educazione della memoria strategica: itinerari di didattica metacognitiva*. In Guazzo G.M., a cura di, *Disturbi dello sviluppo e strategie di intervento*. Irfid Editore, 2004.
- Del Gobbo G. and Federighi P., *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress, 2021.
- Flavell J.H., *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American psychologist*, 34,10: 906, 1979.
- Fleming T., *Models of Lifelong Learning 3. The Oxford handbook of lifelong learning*, 2, 35, 2021.
- Frauenfelder E. & Sirignano F.M., *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*. Lecce: Pensa Multimedia, Lecce, 2013.
- Jaldemark J. and Öhman P., *Developing a hybrid and networked educational approach to lifelong learning for organisations and employees*. In *The 12th International Conference on Networked Learning*, Aalborg, Denmark (Vol. 12, pp. 47-50). Aalborg University, 2020.
- Jarvis P., *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge, London, 2007.
- Johnson D.W., Johnson R.T. and Holubec, E.J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. ASCD. Apprendimento cooperativo in classe. *Migliorare il clima emotivo e il rendi-*

mento, Erikson, 2015.

Lai G., *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri, Torino, 1973.

Pedone, A., *Dalla formazione informale allo smart learning. Nuovi scenari per la formazione continua in azienda nella transizione digitale*. Paper presentato al XXIII Congresso Nazionale AIV, 22-24 settembre 2021.

Schraw, G. and Dennison, R.S., *Assessing metacognitive awareness*. *Contemporary educational psychology*, 19,4: 460-475, 1994.

Slavin R. E., *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon, 1995.

Vygotskij L.S. (1934), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari, tr.it. 1982.

Silvana Colella

Professoressa ordinaria in English Anglo-American Studies presso l'Università di Macerata e coordinatrice del progetto Safina.

Veronica Guardabassi

Ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Macerata.

Chiara Aleffi

Ricercatrice di Psicologia Sociale presso l'Università di Macerata.

Arianna Taddei

Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale e leader del WP1 del progetto Safina.

Paola Nicolini

Professoressa associata di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Macerata e co-leader del WP1 del progetto Safina-Vitality.

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>

Paradigma riparativo e carcere: un nuovo senso al tempo e allo spazio della pena

Lina Caraceni



Introduzione

Questo contributo costituisce la riflessione conclusiva di un percorso all'interno del progetto Safina-Vitality che ha visto la realizzazione di incontri, dibattiti, laboratori interdisciplinari dedicati alla giustizia riparativa quale paradigma attraverso il quale elaborare programmi formativi che sappiano costruire ambienti di vita, di lavoro, di studio aperti e capaci di accogliere le persone con

fragilità, in special modo le persone detenute.

Il paradigma riparativo: una definizione

La giustizia riparativa da anni è oggetto di studi, dibattiti e sperimentazioni quale nuovo approccio attraverso cui riconoscere, gestire e ricomporre conflitti interpersonali; volendo provare a darne una definizione, prenderemo in

prestito le parole utilizzate dall'*European Forum for Restorative Justice*, per il quale la giustizia riparativa è il paradigma «per affrontare il danno o il rischio di danno, coinvolgendo tutte e tutti coloro che ne sono influenzati per raggiungere una comprensione comune e un accordo su come il danno o l'illecito può essere riparato e la giustizia raggiunta». Si tratta di un archetipo che ha rilievo ed efficacia in molti contesti (nella vita comunitaria,

nello sviluppo sociale, nella costruzione della pace, nella scuola, per il sostegno familiare, per i diritti e il benessere di tutti), compreso il mondo della giustizia penale dove i processi riparativi, piuttosto che separare le persone ed escludere quelle percepite come una minaccia, ripristinano protezione e sicurezza riunendole, mettendole di nuovo in comunicazione per alleviare la sofferenza e rimediare alle conseguenze che si sono determinate.



Nel contesto giudiziario la *restorative justice* si pone in alternativa (o meglio in affiancamento) al processo, cambiando le coordinate attraverso le quali si intende rispondere a un comportamento illecito: non più reagire a un male infliggendo altro male, ma puntare a ricomporre la frattura prodotta dal reato, “rigenerando”, attraverso il dialogo, la relazione interrotta tra chi ha compiuto l’azione di rottura e chi l’ha subita, e riparare il danno che ne è derivato attraverso un accordo¹.

Dopo la recente riforma del decreto legislativo 10 ottobre 2022, n. 150 finalmente la giustizia riparativa ha pure un suo inquadramento giuridico che ne

fissa principi, programmi, criteri di accesso, garanzie, persone legittimate a partecipare, modalità di svolgimento e valutazione degli esiti, il tutto declinato «nell’interesse della vittima e dell’autore del reato». Anche la definizione che la legge adotta (art. 42 del decreto legislativo 150/2022) rispecchia i principi e i valori che informano la *restorative justice*: «ogni programma che consente alla vittima del reato, alla persona indicata come autore dell’offesa e ad altri soggetti appartenenti alla comunità di partecipare liberamente, in modo consensuale, attivo e volontario, alla risoluzione delle questioni derivanti dal reato, con l’aiuto di un terzo imparziale, ade-

guatamente formato, denominato mediatore».

La codificazione del paradigma è servita per permettere il dialogo con il processo. La scelta fatta crea una relazione di complementarità tra i due modelli: da un lato, il rito penale si presta a favorire l’accesso a un percorso riparativo, rimesso alla volontà concorde e libera di offensore e offeso, possibile in ogni tempo – compresa la fase di esecuzione della pena –, con una amplissima gamma di programmi, per ogni reato, per chiunque vi abbia interesse, qualunque sia l’esito del processo penale; dall’altro, l’intervento riparativo «si innesta sul processo penale, ma segue regole divaricate, poiché

divaricati sono i suoi fini» (Presutti, 2022, p. 10).

Secondo la legge, la giustizia riparativa si struttura come l’incontro tra le persone interessate (autore, vittima, persone di supporto, appartenenti alla comunità) in «un contesto informale, ma ben definito [...] in presenza di un soggetto facilitatore» (Parisi, 2014, p. 4), all’interno di un percorso che corre parallelamente al processo penale e – almeno nelle intenzioni – senza interferire.

I due mondi, così, restano separati, ma si influenzano reciprocamente; l’una, la giustizia riparativa, sottrae spazio alla pena quale strumento egemone di sicurezza e coesione sociale; l’altra, la giustizia “del-

¹ Si tratta di un paradigma non nuovo nell’ordinamento italiano, sperimentato in vari settori, in particolare nel microsystema minorile dove da tempo si pratica la mediazione penale quale percorso di *diversion* che può sostituirsi alla risposta repressiva. In argomento, Cesari C. (2023), *L’impatto della riforma sulla mediazione penale minorile*, in Caraceni L., a cura di, *Esperienze di giustizia riparativa, la mediazione penale minorile. Best practices e prospettive*, Napoli, p. 117 ss.

RICERCA e STUDI



la spada”, guadagna in efficienza facendo propri gli esiti riparativi raggiunti dalla prima.

Esecuzione della pena: un tempo vuoto in uno spazio troppo pieno

L'affacciarsi del paradigma riparativo tra le sbarre del carcere potrebbe apparire paradossale se consideriamo che, con la condanna, l'offesa prodotta è già stata “vendicata” e la giustizia punitiva ha già retribuito il male cagionato e magari ha provveduto pure a risarci-

re chi quel male ha patito. Sembrerebbe difficile e financo inutile, a questo stadio, poter immaginare un nuovo percorso riparativo per affrontare il danno prodotto dal reato, coinvolgendo tutti coloro che ne sono stati influenzati, per raggiungere una comprensione comune e un accordo su come può essere riparato e la giustizia ristabilita (Mannozi, 2003). Verrebbe da dire che siamo fuori tempo massimo per poter anche solo pensare a una diversa soluzione del conflitto quando le responsabilità sono state accertate e i colpevoli puniti. Anzi, come è stato autorevolmente affermato potrebbe sembrare

un controsenso «consumare un intero processo, con l'esacerbazione del conflitto interpersonale che esso comporta, per poi prospettare un esito conciliativo» (Palazzo, 2015, p. 76).

In verità, i valori e i programmi della giustizia riparativa possono diventare rilevanti giusto quando il tempo del processo è esaurito e inizia il tempo della pena; perché i tempi del processo raramente collimano con quelli della giustizia riparativa, mentre questi ultimi più facilmente possono armonizzarsi con i tempi del carcere. Di regola l'esecuzione della pena viene vista come il tempo dell'attesa (Buzzelli,

2012), il tempo vuoto che i programmi riparativi possono contribuire a riempire.

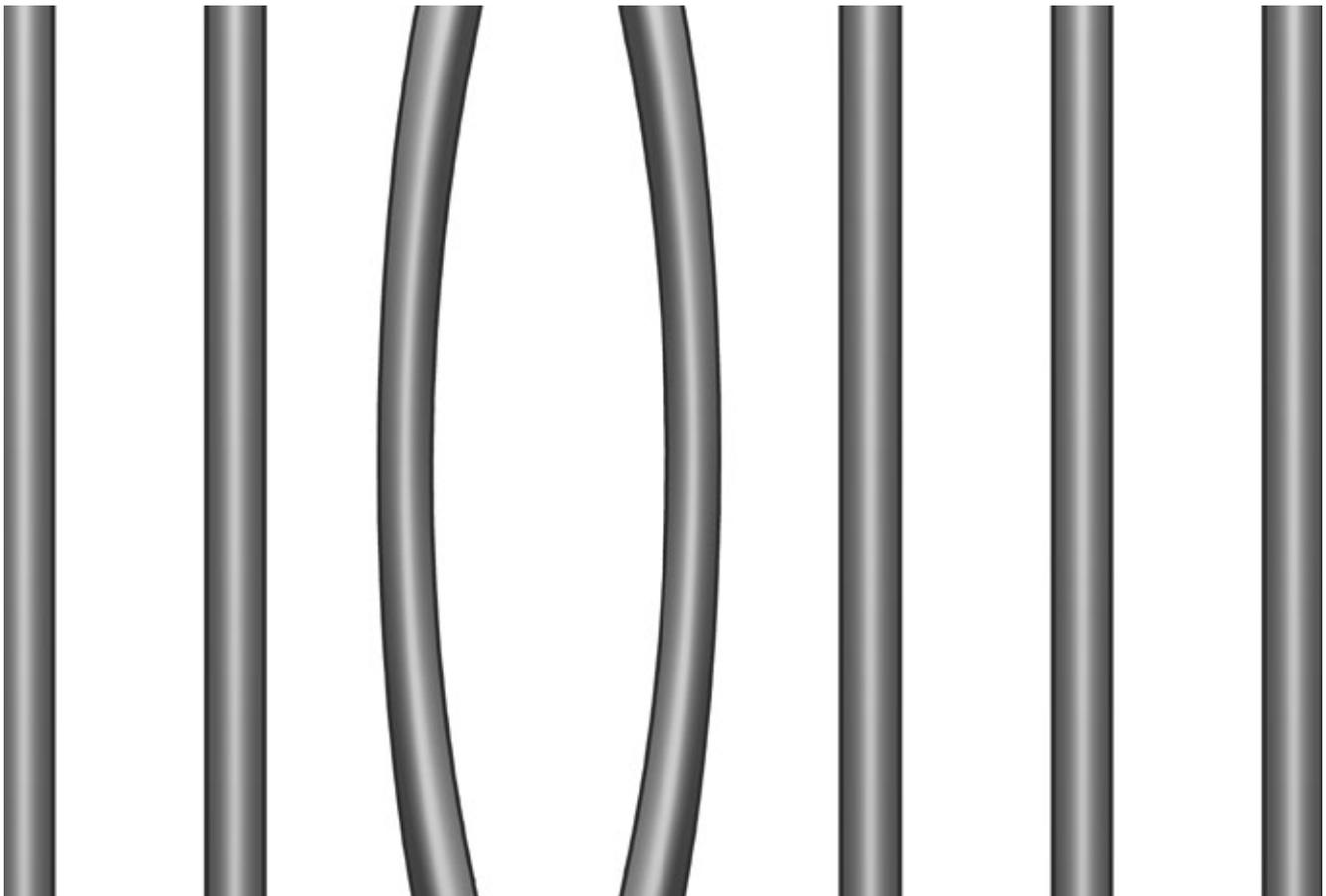
Ma vi è di più. Pure lo spazio della pena può risultare inadeguato per pratiche di dialogo, di riconoscimento reciproco, affidate a un facilitatore estraneo al mondo del carcere: la giustizia riparativa richiede un contesto accogliente, neutro, rispettoso delle persone e dei loro vissuti, aperto a ospitare quanti siano portatori di un interesse e, soprattutto, precluso agli operatori della giustizia penale (avvocati, magistrati, personale di polizia). Al contrario il carcere non offre alcunché di tutto ciò: si tratta di un

ambito sociale chiuso e organizzato in maniera tale da governare, gestire ogni aspetto della vita di chi è costretto ad abitare quello spazio. Insieme al manicomio è uno degli emblemi dell'istituzione totale in cui l'autorità ha un potere pressoché illimitato. Come affermava Foucault (1975), scopo dell'istituzione totale è quello di frantumare la personalità, l'individualità, rompere la certezza di sé e delle sfere di autogestione della propria vita (corpo, psiche, tempo, spazio) per procedere a una *ricodificazione dell'esistenza*. Dentro il carcere si instaurano relazioni, si adottano dinamiche che cozzano

con il rispetto della persona: si assiste a una sostanziale spersonalizzazione e deresponsabilizzazione del detenuto. I gesti, i comportamenti, anche i più elementari (a che ora svegliarsi, quando mangiare) non sono frutto di scelta, di una decisione responsabile e autonoma, ma di un permesso accordato o negato, così come la disciplina è gestita secondo l'equazione ricompensa-punizione: un po' come si fa con i bambini per indurli all'obbedienza. Non solo: nella sua inflessibilità, il carcere è uno strumento rozzo, insensibile e poco intelligente, che non fa distinzioni; può essere applicato grossolanamen-

te senza alcuna duttilità e «senza la minima capacità di adattamento alla complessità e varietà del reale» (Manconi, Anastasia, Calderone, Resta, 2015, p. 9); in una parola è “disinteressato” alla sorte dei reclusi. Si tratta di una dimensione che contrasta in maniera radicale con i valori su cui poggia la *restorative justice*, primo fra tutti il rispetto della dignità della persona. Pure la dimensione relazionale che la giustizia riparativa adotta sembra cozzare con un carcere costruito, vissuto e percepito come il luogo della sofferenza espiata in segreto: la topografia penitenziaria lo colloca lontano dalla città, a

simboleggiare una sorta di scotomizzazione civile, di rimozione. Se a questo si aggiungono le condizioni di degrado e di sovraffollamento in cui sono costretti degli esseri umani già privati di uno spazio e di un tempo riservati, amputati di dimensioni essenziali della vita come affettività e sessualità, impossibilitati a soddisfare in autonomia i più elementari bisogni, appare ardua la realizzazione di programmi riparativi, dove la dignità e il coinvolgimento attivo e responsabile delle persone toccate dal conflitto sono elementi imprescindibili. Malgrado tutto ciò, si tratta di una prospettiva percorribile.



RICERCA e STUDI

La restorative justice e un nuovo significato al tempo della pena

Il valore aggiunto della giustizia riparativa nella fase di esecuzione della pena è prima di tutto culturale, promotore di un cambio di mentalità che recupera la dimensione personale della giustizia, restituendo centralità alla dignità della persona.

È il porto principale della nostra Costituzione (artt. 2 e 3), ma è anche il segno distintivo che dovrebbe caratterizzare la pena, o meglio il volto costituzionale della pena espresso nell'art. 27 comma 3 attraverso i principi di umanità e di risocializzazione del reo.

La giustizia riparativa consente di ridare un volto non solo alla vittima – riconoscimento del torto subito, della sofferenza patita –, ma pure al reo, non più considerato per ciò che ha fatto, ma per ciò che è; si tratta di un approccio che facilita il superamento dello stigma che ne condiziona la dignità personale e relazionale.

La restorative justice ha effetti benefici in termini di cambiamento della prospettiva di vita, di rafforzamento dei legami sociali, di miglioramento delle capacità di relazione per tutti i protagonisti coinvolti nel conflitto.

Per l'autore dell'offesa, i programmi riparativi dialogano più facilmente con

gli obiettivi di promozione della persona e di recupero sociale che si vogliono raggiungere con la punizione. Guardando alla vittima, la distanza dal fatto e dal danno subito, l'aver raggiunto un risultato attraverso il processo – anche se non sempre appagante –, possono consentirle di rimettersi in gioco e trovare spazi dove dare un senso al proprio dolore e ottenere un ristoro alla sofferenza patita, che difficilmente la punizione del responsabile del danno concede (Mazzucato, 2015). Infine, per la comunità, la scelta di provare a superare la frattura generata dal reato, ricorrendo al paradigma riparativo una volta che la sanzione è stata irrogata, viene avvertita come meno dirompente nel rapporto con gli strumenti di intervento della giustizia tradizionale e più facilmente accettata; nel contempo favorisce la creazione di una relazione di reciprocità con il reo: da un lato, se in quest'ultimo rafforza il senso di responsabilità, lo mette nella condizione di recuperare il significato di legalità come rispetto dell'altro e il vincolo di appartenenza che la condotta criminale ha compromesso; dall'altro, alla collettività ferita, spaventata, serve per vedere riconosciuti i suoi bisogni, le sue istanze di sicurezza e pace sociale. Così, se intendiamo bene il valore del paradigma riparativo, orientato a rendere gli interessati protagonisti consapevoli, liberi e attivi nella risoluzione delle questioni generate dal re-

ato, i programmi attuati in esecuzione possono favorire quella ricomposizione del conflitto, quella adesione alla legge che non è altro che la finalità preventiva assegnata alla pena: e allora riparazione e rieducazione possono saldarsi (Bortolato, 2023).

Questo però richiede un cambio di mentalità e un ripensamento dell'esecuzione penitenziaria come sistema inclusivo, una sorta di percorso lungo il quale il detenuto è stimolato a riconquistare la propria dignità sociale, a fare propri i valori attorno ai quali la comunità si riconosce, di cui deve tornare a far parte da protagonista.

In definitiva, è essenziale passare dal carcere come metafora architettonica, dove chiudere paure e complessità difficili da risolvere, al carcere come problema umano e sociale doloroso, ma soprattutto condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Bortolato M., *La riforma Cartabia: la disciplina organica della giustizia riparativa. Un primo sguardo al nuovo decreto legislativo*, in *Questione giustizia*, 2, 2023.
- Buzzelli S., *Il carcere normale*, in Buzzelli S., a cura di, *I giorni scontati. Appunti sul carcere*, Milano, 2012.
- Cesari C., *L'impatto della riforma sulla mediazione penale minorile*, in Caraceni L., a cura di, *Esperienze di giustizia riparativa, la mediazione penale minorile. Best practices e prospettive*, Napoli, 2023.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, 1976.
- Manconi L., Anastasia S., Calderone V., Resta F., *Abolire il carcere. Una ragionevole proposta per la sicurezza dei cittadini*, Milano, 2015.
- Mannozi G., *La giustizia senza spada*, Milano, 2003.
- Mazzucato C., *La giustizia dell'incontro*, in Bertagna G., Ceretti A., Mazzucato C., a cura di, *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Milano, 2015.
- Palazzo F., *Giustizia riparativa e giustizia punitiva*, in Mannozi G., Lodigiani G.A., a cura di, *Giustizia riparativa*, Bologna, 2015.
- Parisi F., *La restorative justice alla ricerca di identità e di legittimazione*, in *Diritto penale contemporaneo*, 24 dicembre 2014.
- Presutti A., *Aspettative e ambizioni del paradigma riparativo codificato*, in *Sistema penale*, 11 novembre 2014.

Lina Caraceni

Professoressa associata di Diritto processuale penale e penitenziario presso il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Macerata.

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>

Il luogo conta

Carla Danani



Abitare il mondo

Dispositivi elettronici facilmente accessibili, sistemi di comunicazione audio e video a diffusione globale, mezzi di trasporto sempre più veloci e ad alta interconnessione hanno non solo trasformato la percezione della distanza e della vicinanza, persino del dentro e del fuori, ma soprattutto hanno promesso di costruire il villaggio globale. La sua realizzazione sembra però procedere, in modo contraddittorio, attraverso il restringersi dello spazio d'esperienza all'interno di *filter bubbles* ed *echo chambers* che, anziché

ampliare le possibilità d'esistenza ne riducono l'ambito al già noto, anziché favorire la scoperta non producono che conferma, anziché aprire nuovi orizzonti li richiudono. Non basta avere a disposizione un nuovo ambiente ad altissima potenzialità, come quello digitale, che viene a rendere più complesso quello biologico-naturale e quello antropico: si deve anche imparare ad abitarlo. Ciò richiede l'acquisizione di una rinnovata *coscienza di luogo*.

Arendt (1958), scrivendo del lancio del primo satellite intorno alla terra, osservava come fosse stato accompagnato da “un feno-

meno piuttosto curioso”: salutato non tanto dalla «consapevolezza della tremenda dimensione della potenza e della sovranità umana», ma piuttosto da un sentimento di sollievo per il primo passo «verso la liberazione degli uomini dalla prigione terrestre». La rivoluzione tecnologica, che si affacciava sfruttando le risorse del pianeta, veniva intesa come la promessa di potersi liberare di esso.

Al fondo di tale entusiasmo si scorge un paradigma secondo il quale il rapporto degli esseri umani con i luoghi che essi abitano non sarebbe, in fondo, che meramente *scenografico*.

Ma, come ha mostrato Merleau-Ponty (1945), la vita umana è sempre allocata e i luoghi sono *contenuto* d'esistenza. Le sue analisi fenomenologiche hanno, appunto, messo in luce come l'umano si articoli costitutivamente secondo spazio e tempo: «non si deve dire che il nostro corpo è nello spazio, né d'altra parte che è nel tempo. Esso abita lo spazio e il tempo [...] in quanto ho un corpo e in quanto agisco nel mondo attraverso questo corpo [...] io non sono nello spazio e nel tempo, non penso lo spazio e il tempo: inerisco allo spazio e al tempo, il mio corpo si applica ad

RICERCA e STUDI



essi e li abbraccia» (Merleau-Ponty, pp. 194-195). Allora i luoghi non possono essere considerati come meri siti. Essi, nei loro connotati spaziali – come estensioni con le proprie forme, proporzioni e costrutti materici – e nelle loro qualità simboliche e sociali, hanno una portata semantica e performativa: significano e costruiscono mondo. Il luogo *di* cui – e non solo in cui – di volta in volta si vive apre mondi possibili, mentre prende vita nella responsività di coloro stessi per cui è deposito di condizioni di possibilità. Questa consapevolezza ha accompagnato la stesura delle linee guida per ambienti educativi e ambienti di lavoro nel progetto Safina-Vitality.

Evan Thompson e il biologo Francisco Varela (1999) già parlavano della dinamica neuronale della coscienza come di una condizione di *embodiment radicale*. Il sistema nervoso, il corpo e l'ambiente vanno intesi come sistemi dinamici intrecciati e altamente strutturati, integrati tra loro. Non solo in relazione con altri esseri viventi, ma nel percepire un'opera d'arte, come complessivamente nell'abitare un certo *milieu* (Berque, 1999), un essere umano simula le forme e i materiali con il proprio corpo: in un certo senso empatizza con essi fisiologicamente ed emotivamente (Gallese e Sinigaglia, 2011). Solo in un secondo momento si forma una compiuta consapevolezza:

del mondo in cui siamo facciamo primariamente una esperienza incarnata multisensoriale, precognitiva, in cui le cose sono un invito all'azione, ci appaiono come azioni potenziali. Come mostrano alcune tecniche di risonanza magnetica funzionale, si attivano così diverse aree del cervello e si generano sentimenti di timore, paura, tranquillità o conforto (Mallgrave, 2015). Emerge allora l'esigenza di una rinnovata riflessione intorno ai nessi tra luoghi e percezioni, pensieri, emozioni, pratiche, narrazioni. Se da un lato i materiali, gli odori, i rumori, le luci, le posizioni, le connessioni, le forme, le proporzioni hanno effetti sensoriali e semantici e influiscono sulle persone, d'altra parte,

poiché l'essere umano non è meramente recettivo, la relazione con un luogo è influenzata dalle posture, dalle capacità fisiche, dalle disposizioni emotive, dalle costellazioni di saperi e credenze, potremmo dire dalle risorse interne, di carattere, e dalle condizioni d'esistenza di cui una persona dispone. In questo orizzonte, la responsabilità di ciascuno per il mondo che, vivendo, contribuisce a costruire, si approfondisce – nel senso che diventa più radicale – e si allarga – cioè viene a coinvolgere tutti gli esseri. I luoghi non sono neutrali rispetto alla possibilità sia di realizzare sé stessi sia di consentire o rendere difficoltoso che altri perseguano la fioritura dei propri progetti di vita.

Il luogo: “terzo educatore”

Possiamo rintracciare la consapevolezza della rilevanza dei luoghi in alcuni autori che si sono interrogati sui modi della formazione. Rousseau (1762), nella sua opera classica *Émile*, espone una teoria dell'educazione naturale secondo la quale i bambini devono essere liberati da ogni convenzione sociale, inevitabilmente opprimente, per potere seguire i loro istinti e impulsi in un ambiente naturale non strutturato. Non si può dimenticare Froebel (1912), il fondatore della scuola materna, convinto che l'educazione della prima infanzia dovesse avvenire in un ambiente appositamente creato, il “giar-

dino d'infanzia”, appunto, e attraverso l'uso di materiali studiati proprio per questo. Si deve poi in particolare a Maria Montessori (1949) non solo il riconoscimento della rilevanza dei luoghi per la formazione di bambini e bambine, ma la sottolineatura dell'importanza di un ambiente adeguatamente configurato, dotato di specifici materiali didattici. Dall'altra parte dell'Oceano Dewey (1938) teorizzava, in un approccio a sfondo relazionale, l'apprendimento attraverso l'esperienza, l'attività e il problem solving. A Vienna, in quegli anni, Freud (1899), sviluppando la psicologia psicoanalitica riconosceva il ruolo che gioca l'inconscio nella crescita e nello sviluppo, e non trascurava l'importan-

za di luoghi e contesti, con le loro configurazioni, non relegabili a mero corredo. Si deve a Malaguzzi, con la sua pedagogia nell'ambito dell'esperienza di Reggio Children (Edwards et al., 1998), la definizione degli ambienti di apprendimento come “terzo educatore”, oltre il docente e i compagni. La disposizione degli spazi, gli oggetti in essi presenti e l'atmosfera complessiva possono ispirare dialogo, atteggiamento di scoperta e senso di comunità tra i bambini. Si tratta allora di costruire luoghi pensati per incentivare un apprendimento esperienziale, nell'interazione feconda tra ambiente e sviluppo cognitivo ed emotivo. Già Bachelard (1957) aveva sottolineato quanto gli spa-

zi che abitiamo si intrecciano con la nostra interiorità: ricettacolo di ricordi, di sogni, di riflessioni. Un luogo è una realtà multisensoriale e anche le ricerche neurobiologiche hanno mostrato il grande co-protagonismo dei sensi nella costruzione ed elaborazione della conoscenza e della memoria, personale e di gruppo. Gardner (1983) a propria volta, discutendo l'importanza di riconoscere e supportare diversi tipi di intelligenza, insisteva sulla creazione di diversi ambienti di apprendimento per valorizzare la diversità umana. È importante perciò da un lato configurare luoghi che alimentino, raffino e contribuiscano a far maturare le percezioni sensoriali, dall'altro che so-



RICERCA e STUDI

stengano significati e pratiche di fioritura dell'umano nella sua singolarità e relazionalità. Nei materiali dei luoghi che gli esseri umani abitano, nella loro relazione interno/esterno, nel configurarsi e proporzionarsi di pareti e aperture, passaggi e affacci, nella relazione con la luce (il paesaggio luminoso), con i profumi (il paesaggio olfattivo), con le superfici (il paesaggio tattile), con i suoni (il paesaggio sonoro), e nella possibilità di intervenire su di essi, si giocano opportunità per la costruzione della relazione con sé, con il mondo, con gli altri esseri.

Una questione di giustizia

I luoghi, quindi, non sono mero contesto neutrale, ma

contenuto delle situazioni di giustizia e di ingiustizia. Co-costruiscono un ordine del mondo.

Le vicende che coinvolsero Robert Moses, conosciuto come il politico costruttore di strade, parchi, ponti e altre opere pubbliche dagli anni Venti agli anni Settanta a New York, lo insegnano in modo emblematico. Caro (1974), ma anche Winner (1986)), rilevano l'effetto sociale della costruzione di cavalcavia fuori standard, più bassi che nel resto del Paese: avrebbero permesso l'accesso a Jones Beach, il cuore del sistema di parchi pubblici di Long Island, solo alla classe media bianca, in possesso di auto propria, e avrebbero invece dissuaso le classi più svantaggiate e le minoranze etniche, solitamente utilizzatrici di autobus. Tali effetti, deri-

vanti dalla configurazione dei luoghi, sarebbero stati duraturi ben oltre la tenuta delle alleanze strette da Moses con banchieri, politici, sindacati. Parallelamente, ciò avrebbe avuto anche l'effetto di disincentivare la richiesta di incrementare i servizi di trasporto pubblico. Moses non dichiarò mai questa volontà esplicita, come nessuno dichiarò che la temperatura dell'acqua delle piscine pubbliche, nei quartieri a predominanza bianca, era volutamente tenuta un poco bassa per tener distanti le persone di colore, meno tolleranti all'acqua fredda.

Nessuno proclamò alcuna intenzione espulsiva dai quartieri e dalle zone riqualficate; la risposta di Moses, a chi lo criticava, era: "Alzo il mio calice al costruttore che può rimuovere i ghetti

senza spostare le persone, così come acclamo il cuoco che può fare omelette senza rompere le uova".

I luoghi, già nella loro configurazione spaziale, possono promuovere accessibilità e inclusione oppure rafforzare esclusione e marginalizzazione.

La riflessione e la progettazione condotte dall'*universal design* hanno lavorato su questo, sottolineando come, per evitare lo stigma, sia necessario che prodotti e ambienti siano progettati per essere fruibili da tutti e tutte invece che con speciali adattamenti per persone con impedimenti. Non si tratta soltanto di provvedere all'accessibilità fisica, ma di includere la considerazione dell'impatto sociale degli ambienti che si progettano.

E ancora: questione di giu-



stizia sono le politiche dei trasporti pubblici, come ha mostrato Soja (2010), ma anche la toponomastica - che dichiara, esalta e fissa il perimetro di quali siano i soggetti di riferimento di una comunità - e i diversi segni che vengono a costituire quei marcatori di senso che qualificano i luoghi, supporto alla memoria e all'elaborazione del significato di eventi e prospettive di futuro: qui trova le proprie serie ragioni la discussione su statue, targhe celebrative e monumenti (Montanari 2024).

Condividere, partecipare

La progettazione e costruzione dei luoghi di vita - e soprattutto di lavoro, di formazione, di cura - deve quindi tener conto della loro struttura fisica e della funzionalità, ma anche delle implicazioni psicosociali, con un approccio ecologico integrale.

Accessi senza barriere architettoniche, segnaletica multilingue, design di spazi che incoraggino l'incontro sono alcune minimali azioni concrete che favoriscono la costruzione di società più inclusive, solidali, eque. Tali misure sono fondamentali non solo per coloro che hanno esigenze speciali, ma per la comunità intera, perché migliorano l'esperienza per tutti e tutte.

Gli spazi in cui viviamo hanno il potere non solo di consolidare l'esistente, di "normalizzare", come

sottolineava criticamente Foucault (1975), ma di ispirare e inaugurare nuove forme di interazione e di comprensione della vita in comune. Da un lato, allora, chi si pone questioni formative ed educative, ma anche in generale chiunque abbia cura che le persone possano trovare, nell'ambiente in cui vivono, un nutrimento generativo di fioritura e non deprivativo, dovrebbe formarsi e formare alla "coscienza di luogo": diventare capace di sentire, del luogo, la portata e valutarne la performance, sia nel suo insieme paesaggistico sia negli elementi che lo costituiscono. Nello stesso tempo, poiché la costruzione dello spazio, come ha mostrato Lefebvre (1974) ha rilevanza politica, il processo di formazione della "coscienza di luogo" ha da attuarsi come - e in vista di - una condivisione del potere trasformativo.

La questione riguarda quali siano i soggetti che possono e riescono a contribuire all'azione configurante. Le azioni di co-progettazione hanno non solo un'importanza funzionale - in quanto l'espressione delle aspettative e delle precomprensioni di chi fruisce di un luogo incrementano e affinano il sapere indispensabile a una sua trattazione generativa -, ma anche simbolica e politica: mettono in esercizio il riconoscimento di titolarità nella costruzione del mondo di cui si vive. Questo non significa non valorizzare i saperi esperiti nella propria specificità, preziosa e irrinunciabile,

ma trovare modalità partecipative per metterli al servizio, nella interdisciplinarietà peraltro necessaria alla complessità della posta in gioco, di un progetto di mondo comune, così come si va delineando nei diversi contributi al progetto Safina-Vitality.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H., *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958 (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano, 1989).
- Bachelard G., *La poétique de l'espace*, PUF, Paris 1957 (trad. it. *La poetica dello spazio*, Dedalo, Bari, 1975).
- Berque A., *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin, Paris 1999 (trad. it. *Ecumene: Introduzione allo studio degli ambienti umani*, Mimesis, Milano, 2019).
- Caro R. A., *The Power Broker. Robert Moses and the Fall of New York*, Vintage Books, New York, 1974.
- Dewey J. *Experience and Education*, Touchstone, New York 1938 (trad. it. *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Edwards C., Gandini L., Forman G., a cura di, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo, 1998.
- Foucault M., *Surveiller et punir: Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975 (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976).
- Froebel F., Friedrich Fröbel. *Ausgewählte Schriften*, hrsg. von Hoffmann E., Klett-Cotta, Stuttgart 1982-1986.
- Freud S., *Die Traumdeutung*, Franz Deuticke, Leipzig und Wien, 1900 (trad. it. *L'interpretazione dei sogni*, Astrolabio, Roma, 1948).
- Gallese V., Sinigaglia C., *What is so special about embodied simulation*, *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (2011), pp. 512-519.

Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York 1983 (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013).

Lefebvre H., *La production de l'espace*, Anthropos, Paris 1974 (trad. it. *La produzione dello spazio*, Moizzi, Milano, 1978).

Mallgrave H.F., *Architecture and Embodiment. The Implications of the New Sciences and Humanities for Design*, Routledge, New York 2013 (trad. it. *L'empatia degli spazi. Architettura e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano, 2015).

Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945 (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2005).

Montanari M., *Le statue giuste*, Laterza, Bari, 2024.

Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano, 1949.

Rousseau J.J. (1762), *Émile ou De l'éducation*, Paul Dupont, Paris, (trad. it. *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma, 1989).

Soja E., *Seeking Spatial Justice*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2010.

Thompson E. Varela F., *Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness*, in *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 5, 10 (October 2001), pp. 418-25.

Winner L., *Do Artifacts Have Politics?* in *The Whale and the Reactor: A Search for Limits in an Age of High Technology*, edited by Langdon Winner, University of Chicago Press, Chicago, 1986, pp. 19-39.

Carla Danani

Professoressa ordinaria di Filosofia morale e Filosofia dell'abitare presso l'Università di Macerata.

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>

Progettazione di percorsi inclusivi per una Qualità della Vita

Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco,
Barbara Alesi, Alesia Domi, Arianna Santoro

Introduzione

Il significativo aumento dei processi di cambiamento in termini di presa in carico delle persone con disabilità (WHO, 2001; Schalock e Verdugo Alonso, 2002; D.lgs. 66/2017) ha

contribuito all'adozione di paradigmi epistemologici orientati ad accogliere le plurali differenze al fine di valorizzarle. Nell'ambito della Pedagogia Speciale, tra i quadri concettuali di riferimento menzioniamo la prospettiva bio-psi-

co-sociale della classificazione ICF dell'OMS (2001), prerequisito fondamentale e punto di partenza indispensabile per garantire un processo di progettazione qualitativa attraverso l'identificazione di facilitatori e di barriere. In stretta con-

nessione con tale modello, il costrutto della Qualità della Vita – QdV (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015) rappresenta l'ulteriore direzione verso cui tendere per garantire una prospettiva di vita dignitosa e orientata al ben-esse-





re della persona con disabilità. Una presa in carico così diretta chiama, quindi, in causa una serie di sfide che spronano i professionisti dell'educazione a un ripensamento delle pratiche attuative, al fine di mettere in campo strategie e competenze rispondenti alle reali necessità della persona in crescita.

Per tali ragioni, questo contributo si inserisce in linea con il progetto Safina-Vitality, il quale – coinvolgendo ricercatori, industrie creative e culturali, imprese e società civile in un approccio centrato sull'individuo e un processo collaborativo di co-creazione – mira a

sostenere dinamiche sociali ed economiche attraverso tre aree chiave: inclusione, anti-fragilità e resilienza. In tale ambito si iscrive il percorso formativo predisposto dal gruppo di lavoro della cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale dell'università di Macerata, volto a promuovere le tematiche dell'invecchiamento attivo, del benessere, della Qualità della Vita e dell'inclusione. Il percorso formativo è nato dalla ricognizione dei bisogni degli stakeholders locali ed ha adottato una metodologia didattica attiva e partecipata. Da tali presupposti, come vedremo in questo contributo, emerge la ne-

cessità di ripensare l'intersezione rintracciabile tra il Progetto di Vita e il Piano Educativo Individualizzato, per esaminare le sfide pedagogiche alla luce della QdV. In sintesi, il presente lavoro ha lo scopo di porre in luce come una presa in carico educativa sostanziata da elementi progettuali pedagogicamente orientati possa contribuire a promuovere spazi di riflessione efficaci e sensibili alle esigenze individuali, nel riconoscimento e nel rispetto delle singole diversità.

Dal Progetto di Vita al Piano Educativo Individualizzato

Il Progetto di Vita – PdV consente di includere in un'unica cornice una serie di interventi pianificati volti a garantire e promuovere competenze, conoscenze e abilità utili al raggiungimento di una migliore Qualità di Vita possibile (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021; Canevaro 2021).

Obiettivo principe del Progetto di Vita è, infatti, quello di promuovere e sviluppare programmi d'azione partecipativi e collaborativi

vi, finalizzati al raggiungimento degli obiettivi personali, entro le maglie di un contesto che valorizzi il ruolo della persona e la sua funzione sociale.

Per tali ragioni, diviene un sistema composto da diverse procedure, raccomandazioni e indicazioni volte ad accompagnare la crescita della persona con disabilità (Cloutier, Malloy, Hagner, 2006). Il quadro organizzativo e professionale che presuppone, risente, quindi, di principi pedagogici, quali: la continuità (nella presa in carico, nel perseguire in modo dinamico e critico gli obiettivi); la globalità (nella definizione delle valutazioni); ampiezza e profondità (della visione di insieme, di analisi e nella messa a punto di modalità concrete che garantiscano il massimo coinvolgimento della persona e della famiglia) (Pavone, 2014). Nella medesima direzione si colloca il Piano Educativo Individualizzato – PEI (D.lgs 153/2023), in cui, attraverso una progettazione attenta e mirata, è possibile raggiungere obiettivi e finalità che dalla scuola si innestano nel percorso di vita della persona con disabilità. Ianes (2009) ricorda, a tal riguardo, come un buon Piano Educativo Individualizzato debba sfociare in un Progetto di Vita, consentendo di pensare l'alunno non solo in quanto tale, ma come persona appartenente a una molteplicità di contesti differenti in cui ogni persona vive (famiglia, scuola, lavoro, etc.).

Il connubio tra il Piano Educativo Individualizzato e il

Progetto di Vita permette, quindi, di sviluppare un pensiero sullo studente con disabilità, in termini di persona che cresce e diviene adulta. Le connessioni rintracciabili tra il PdV e il PEI spingono la nostra attenzione alla delimitazione circa l'importanza della pratica educativa documentata, in quanto cruciale momento pedagogico in grado di avvalorare l'agire progettuale verso il raggiungimento della Qualità della Vita della persona con disabilità.

Conclusioni

Quanto presentato ci permette di riflettere circa due strumenti fondamentali per la progettazione in chiave pedagogica, ossia il Progetto di Vita e il Piano Educativo Individualizzato. È interessante riconoscere dei punti di intersezione esistenti tra questi due strumenti e come rappresentino una sfida fondamentale ai fini della Qualità della Vita per la persona con disabilità. La nostra riflessione si circonda in riferimento a due temi fondamentali che sono oggetto di costante attenzione in ambito pedagogico: l'inclusione sociale e l'adulità della persona con disabilità.

Si vuole rendere concreto il diritto all'inclusione per mezzo del Piano Educativo Individualizzato e del Progetto di Vita, tendendo verso una progettazione che possa rispettare la specificità di ogni persona, quin-

di i reali desideri e bisogni di ognuno, nell'ottica tanto dell'inclusione quanto della Qualità di Vita delle persone con disabilità.

È necessario un superamento della condizione di "eterno bambino" che caratterizza la vita della persona con disabilità e giungere, invece, ad un rapporto adulto, finalizzato questo a far sì che la persona possa percepire in maniera più chiara e coerente le proprie aspettative ed esigenze, con benefici inevitabilmente sulla Qualità di Vita e sul rafforzamento del diritto a scegliere per il proprio futuro e quindi ad autodeterminarsi (Giaconi, 2015; Del Bianco, 2019).

Riferimenti bibliografici

Canevaro A., *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Erickson, Trento, 2021.

Cloutier H., Malloy J., Hagner D., & Cotton P., Choice and control over resources: New Hampshire's individual career account demonstration projects. *Journal of Rehabilitation*, 72(2): 4-11, 2006.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23). note: Entrata in vigore del provvedimento: 31/05/2017.

Decreto Legislativo 18 ottobre 2023, n. 153 Attuazione della direttiva (UE) 2020/284 del Consiglio del 18 febbraio 2020 che modifica la direttiva 2006/112/CE per quanto riguarda l'introduzione di taluni obblighi per i prestatori di servizi di pagamento. (23G00160) (GU Serie Generale n.257 del 03-11-2023)

Del Bianco N., *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. FrancoAngeli, Milano, 2019.

Giaconi C, *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli, Milano. Ianes D., Cramerotti S. (2009) *Il piano educativo individualizzato - Progetto di vita. Vol.1*, Erickson Trento, 2015.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2021.

Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. i Mondadori Università, Milano, 2014.

Schalock R.L., Verdugo Alonso M.Á., *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disabilities and Health*. Geneva, Switzerland, 2001.

Catia Giaconi

Università degli studi di Macerata.

Arianna Taddei

Università degli studi di Macerata.

Noemi Del Bianco

Università degli studi di Macerata.

Barbara Alesi

Università degli studi di Macerata.

Alesia Domi

Università degli studi di Macerata.

Arianna Santoro

Università degli studi di Macerata.

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>

ESPERIENZE e VISSUTI



Giocare fa bene a tutte le età

Veronica Guardabassi, Paola Nicolini

Nonostante associamo il verbo “giocare” più facilmente all’infanzia che all’età adulta, il gioco è così parte della nostra essenza umana e culturale che lo troviamo presente in numerose espressioni della nostra lingua quotidiana (“è un gioco da ragazzi”, “essere sotto scacco”, “giocare bene le proprie carte”; D’Urso, 2012). Il gioco è infatti il primo strumento che il genere umano utilizza per esplorare e conoscere il mondo e spesso è utilizzato nel corso dell’infanzia per favorire l’apprendimento e la socializzazione tra pari (Baumgartner, 2010). Tuttavia, il gioco delle bocce e delle carte utilizzato da persone anziane, suggerisce che le caratteristiche del gioco (Caillois, 1958) sono ancora piacevoli e stimolanti anche per le persone anziane. Possono esserlo anche per le persone con diagnosi di demenza? Per rispondere a questa domanda abbiamo progettato uno studio volto a conoscere le caratteristiche di un gioco funzionale per le persone con decadimento cognitivo e individuare delle possibili nuove attività da utilizzare nelle RSA, nei centri diurni o negli *Alzheimer Café*. In particolare, poiché le attività di gioco prevedono la conduzione delle/degli operatri-

ci/operatori che si occupano delle persone anziane, è stato organizzato un momento di formazione iniziale per rendere il personale consapevole delle prospettive teoriche alla base dello studio e della modalità di utilizzo dei giochi da tavolo.

La formazione “Giocare fa bene”

Con la collaborazione di una casa di riposo, la formazione è stata aperta a una platea maggiore, ovvero anche a professionisti che non avrebbero partecipato alla ricerca in prima persona, ma interessati/e ad approfondire la relazione tra gioco e terza età. Così il 22 ottobre 2023, presso la

Fondazione Ircer Assunta di Recanati, grazie alla collaborazione tra la Clementoni Spa, l’Università di Macerata, il Comune di Recanati e il supporto del progetto Safina-Vitality, è stata realizzata una giornata di formazione dal titolo “Giocare fa bene a tutte le età”. All’evento hanno partecipato studenti/studentesse universitari/e e di scuola secondaria, oss, educatrici/educatori o animatori/animatrici sociali, volontari, pensionati/e, docenti, fisioterapisti/e, coordinatore/dirigente, medico e altre professioni, per un totale di 73 partecipanti, la maggior parte dei quali donne ($N = 62$). La formazione è stata programmata per l’acquisizione di due obiettivi: promuovere maggiori co-

noscenze sul tema dell’invecchiamento attivo, sulla malattia di Alzheimer, sul ruolo del gioco nella vita della persona anziana (obiettivo 1) e fornire delle competenze pratiche sulla conduzione del gioco con persone con diagnosi di demenza (obiettivo 2). Per verificarne il raggiungimento, i/le partecipanti hanno compilato, al momento dell’iscrizione, un questionario sulle loro aspettative, esperienze e conoscenze sul tema e una simile richiesta è stata posta anche a conclusione della giornata formativa per confrontare le risposte con le domande iniziali e per conoscere il livello di soddisfazione per l’evento.

La mattinata della formazione è stata dedicata a



Figura 1.

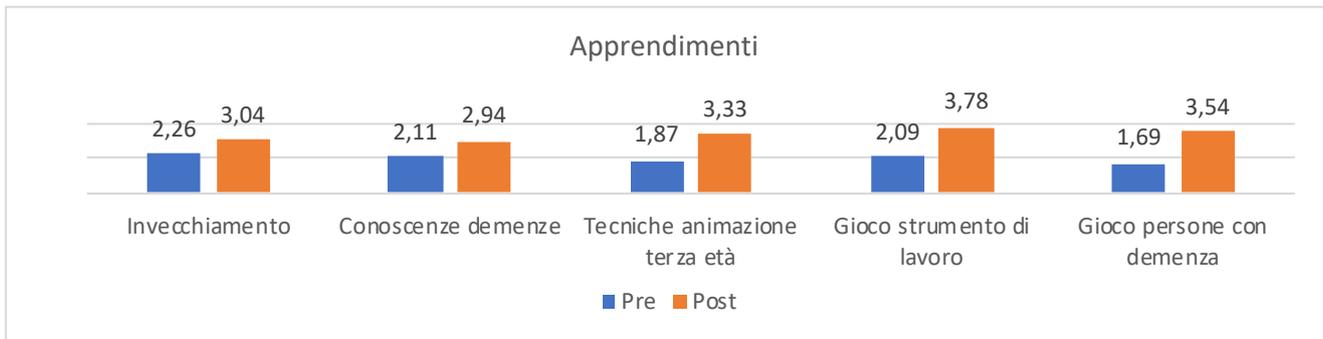


Figura 2.

contenuti teorici con tre relazioni dedicate al concetto di anzianità attiva (dott.ssa Veronica Guardabassi), al valore psicologico del gioco (prof.ssa Paola Nicolini) e al gioco come strumento di benessere personale (dott. Antonio di Pietro). Il pomeriggio è stato invece sviluppato ponendo attenzione al format del gioco: i/le partecipanti sono stati divisi/e in gruppi di gioco e ognuno/a ha avuto la possibilità di sperimentare i giochi Clementoni, riadattati dal team Unimc per le persone con diagnosi di demenza, per individuare i punti di forza e di debolezza, ma soprattutto comprenderne le modalità di utilizzo. Sia nel corso della presentazione dei contenuti teorici sia nel corso della sperimentazione dei giochi, i/le partecipanti hanno

fatto interventi, domande e condiviso riflessioni, anche della pausa pranzo.

Risultati

La formazione evidenzia dei risultati positivi sia per quanto riguarda gli apprendimenti, sia per la modalità di utilizzo del gioco, sia per la soddisfazione relativa all'esperienza, suggerendo l'efficacia dell'utilizzo del format proposto.

Apprendimenti

Il livello di percezione di conoscenze sull'invecchiamento, sulle demenze, sulle tecniche di animazione per la terza età, sull'utilizzo del gioco come strumento di lavoro e modalità di stimolazione per le persone con demenza è risultato maggiore rispetto a quello iniziale, indicando un miglio-

ramento nelle conoscenze (vedere Figura 2). Anche l'utilità dei contenuti è stata valutata positivamente dai/dalle partecipanti, le cui risposte, in una scala compresa tra 1 (per niente) e 5 (totalmente), hanno ottenuto un valore medio pari a 4,37. Alcuni/e partecipanti hanno condiviso alcune riflessioni che permettono di elaborare ulteriori considerazioni sui contenuti: il tema dell'invecchiamento attivo e dell'invecchiamento patologico (es. «Il concetto di anzianità attiva e in particolare il binomio crescita - invecchiamento») e il ruolo del gioco per il benessere, la socializzazione e la stimolazione cognitiva («importanza del divertimento»; «Il gioco come stimolazione per l'anziano»). Il gioco risulta quindi riconosciuto non solo per la sua

valenza ludica, ma anche per il suo valore educativo e psicologico (es. «considerare il gioco come parte integrante della prevenzione e terapia»).

Esperienza di gioco

Anche l'esperienza di gioco è stata valutata positivamente. Conoscere lo stato d'animo dei/delle partecipanti, ovvero capire se l'attività di gioco avesse suscitato allegria, calma, energia, sensazione di relax, interesse o, al contrario, noia, confusione, mancato coinvolgimento, delusione o banalità, indicano la presenza di sensazioni più positive che negative (vedere la Figura 3). Inoltre, la maggior parte dei/delle partecipanti dichiara di voler utilizzare una simile attività di gioco nella propria professione,

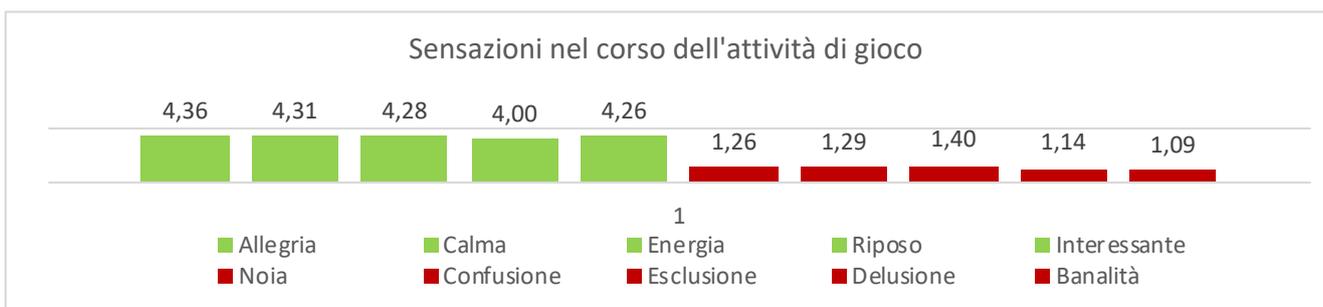


Figura 3.

ESPERIENZE e VISSUTI

riconoscendone sia l'utilità a livello cognitivo e relazionale («il gioco è fondamentale per l'apprendimento, per le competenze sociali e per molte altre competenze trasversali») sia la possibilità di utilizzo («Ho sempre utilizzato il gioco durante la mia attività professionale con i bambini. Ho compreso oggi l'importanza di utilizzarlo a tutte le età»).

Soddisfazione

In una scala di risposta compresa da 1 (per niente) a 5 (molto), l'esperienza generale è stata valutata positivamente in tutte le voci che sono state indagate (vedi *Figura 4*) e alla domanda finale su «Che cosa pensa di aver imparato da questa esperienza?» i/le partecipanti dicono di aver riconosciuto l'importanza del gioco come strumento di benessere (es. «il gioco è una medicina che fa stare bene»; «il gioco fa bene, dà serenità»), di socializzazione (es. «dovrebbe invece assumere un ruolo centrale e/o un punto di partenza per instaurare relazioni autentiche e di fiducia»), di

apprendimento (es. «Anche nei soggetti anziani o con demenza il gioco può essere usato come strumento di "apprendimento"»).

Alcuni riconoscono la flessibilità del gioco («La capacità di migliorare una situazione attraverso il gioco» o «Ho acquisito una maggiore flessibilità nell'adattare il gioco alle caratteristiche di ognuno») mentre altri rivelano di aver abbracciato la prospettiva del giocare a tutte le età e la necessità non solo di giocare ma anche di avere un «atteggiamento giocoso».

Conclusione

Coniugare contenuti teorici, esperienza pratica e attivare momenti di riflessione condivisa, anche nei momenti informali, contribuisce alla co-costruzione del sapere, alla formazione di apprendimenti e a una maggiore acquisizione degli stessi.

Un clima informale e giocoso che fa da cornice all'esperienza è ciò che rende la formazione utile e gradevo-

le, e che conferma la centralità del gioco nel favorire il benessere della persona (Csikszentmihalyi, 1975).

Bibliografia

Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci Editore, Roma, 2010.

Caillois R., *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige*. Folio Essais, Parigi, 1958.

(Trad. It. I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine. Bompiani, Milano, 1981).

Csikszentmihalyi M., *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. Jossey Bass, San Francisco, 1975.

D'Urso V, *Giocare. In ogni epoca e per ogni età*. Il Mulino, Bologna, 2012.

Veronica Guardabassi

Ricercatrice di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Macerata.

Paola Nicolini

Professoressa associata di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Macerata e co-leader del WP1 del progetto Safina-Vitality.

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>



Figura 4.

La progettazione di training formativi con l'impiego di strategie di engagement

Rita Roncone, Laura Giusti



Introduzione

Uno degli obiettivi del Progetto Safina-Vitality (Ecosistema Innovazione, Digitalizzazione e Sostenibilità per l'economia diffusa nel Centro Italia) è quello di identificare soluzioni e modelli organizzativi per sostenere la vita indipen-

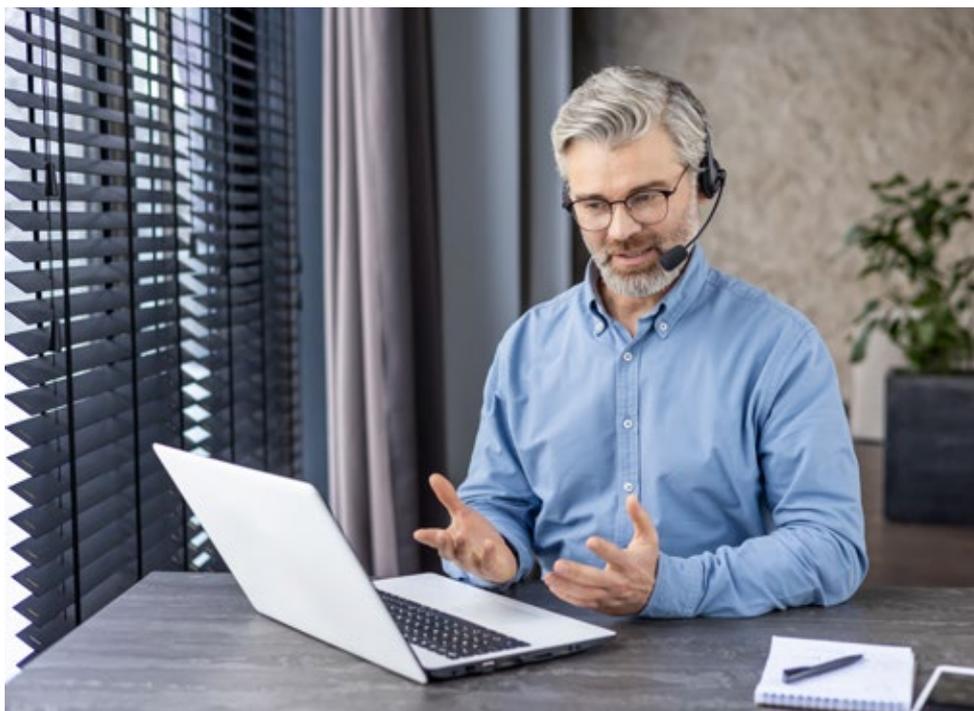
dente, la formazione e il benessere delle persone e delle comunità vulnerabili. Accanto alla collaborazione e alla stesura di suggerimenti nel manuale "Growing challenges for inclusive working environments for companies: preliminary directions", sulla base delle numerose attivi-

tà formative di didattica accademica e "sul campo" nei servizi di salute mentale, il nostro gruppo è impegnato nella progettazione di due moduli formativi per tale progetto che ci entusiasma per la potenziale carica di innovazione.

Una delle due tematiche selezionate è relativa al-

la *disabilità*, che, secondo la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) (OMS, 2001), si basa su un modello biopsicosociale che sottolinea come ogni condizione di salute o di malattia sia la conseguenza non della patologia in sé, ma dell'inte-

ESPERIENZE e VISSUTI



razione tra fattori biologici, psicologici e sociali/culturali che determinano il modo in cui un individuo si muove, agisce, vive nell'ambiente in cui si trova immerso. In relazione alla progettazione del modulo formativo sulla disabilità, che in questo breve articolo prendiamo quale spunto per una serie di considerazioni sulla formazione negli ambienti lavorativi a partire dalle esperienze in ambito accademico, ci siamo chieste come integrare l'impiego di strategie formative basate sull'interattività, sul face-to-face, sui giochi di ruolo con l'impiego di una tecnologia che possa ulteriormente stimolare la partecipazione attiva dei discenti. Nell'ambito della formazione, a partire dalle nostre esperienze didattiche, prenderemo in considerazione l'impiego

di piattaforme digitali ed il coinvolgimento diretto di "esperti per esperienza" nel ruolo di docenti.

L'impiego di piattaforme digitali nella formazione: la DaD dalla parte dei docenti universitari

La necessità di erogare la didattica tramite piattaforme digitali ha rappresentato per noi docenti universitari clinici una rilevante sfida durante la pandemia COVID-19. Durante il lockdown nazionale del marzo-maggio 2020, abbiamo valutato l'impatto della conduzione della didattica a distanza (DaD) sui docenti del nostro Dipartimento e la relazione tra erogazione

della DaD e benessere emotivo dei docenti (Casacchia et al., 2021). La DaD aveva sostituito il modo tradizionale dell'insegnamento in presenza ed era diventata la modalità principale di insegnamento. L'"improvviso" e cogente, massiccio uso delle tecnologie, conseguente al distanziamento sociale imposto dalla pandemia COVID 19, ha richiesto una grande flessibilità non solo agli studenti, ma anche ai docenti universitari. Fra i 97 docenti del nostro Dipartimento, che hanno risposto al sondaggio con modalità di anonimato, circa il 50% ha evidenziato come le aree maggiormente problematiche nell'erogazione della DaD erano rappresentate dal maggior tempo-lavoro per l'organizzazione e strutturazione dei materiali per le lezioni e dal maggior sforzo nella vi-

gilanza richiesta nella conduzione di esami a distanza, in particolare di compiti scritti. Un aspetto positivo stimolato dalla DaD sembrava essere rappresentato dalla maggior cura nella preparazione delle lezioni da parte dei docenti, che cercavano di immedesimarsi nella mente degli studenti, con l'obiettivo di stimolarli e coinvolgerli, pur a distanza (41,2%). L'utilizzo di strumenti digitali ha permesso una maggiore opportunità di contatti al di fuori degli orari di lezione con gli stessi studenti (tramite e-mail o whatsapp) (35,3%). Tra i disagi riportati dai docenti il principale era riferito all'assenza di contatto visivo, alla carenza del confronto "faccia a faccia" con gli studenti (81%), accanto a quello di "parlare nel vuoto" davanti allo schermo del PC (64,7%) (Casacchia et al., 2021). In relazione al benessere emotivo dei docenti, lo studio ha evidenziato significativi disturbi nel ritmo sonno-veglia e perdita di energia, con le docenti che hanno avuto maggiori difficoltà di concentrazione rispetto ai loro colleghi uomini. Un quarto dei docenti ha mostrato sintomi depressivi di diversa gravità. I docenti più soddisfatti sono stati quelli più stimolati dalla DaD, con un minor impatto dei sintomi depressivi. Quella della DaD durante il periodo della pandemia COVID-19 è stata senza dubbio una rilevante sfida che i docenti universitari hanno fronteggiato nel loro importante ruolo

lo nell'ambito del sistema dell'istruzione superiore, mantenendo come obiettivo ultimo il buon apprendimento e la promozione del successo professionale degli studenti (Casacchia et al., 2021).

L'impiego di piattaforme digitali nella formazione: la DaD dalla parte degli studenti universitari

Dalla parte degli studenti universitari, il loro apprezzamento della DaD si è rilevato come un variabile protettiva tra i predittori di rendimento accademico durante il lockdown conseguente alla pandemia COVID-19 (Giusti et al, 2021). In un nostro studio, che aveva l'obiettivo di valutare l'impatto della DaD sulla salute mentale, sulla cogni-

zione sociale e sulle capacità mnestiche in un campione di studenti universitari, identificando i predittori di rendimento accademico, la metà del campione di studenti ha riportato una significativa compromissione della concentrazione e delle capacità di apprendimento (Giusti et al., 2021). Le analisi di correlazione hanno mostrato un'associazione negativa statisticamente significativa tra la depressione e la valutazione positiva complessiva della DaD.

Il "contesto di studio" sembrava avere un proprio peso. Infatti, i cambiamenti nel contesto di studio e nelle abitudini, ad esempio studiare da soli a casa dei propri genitori invece di studiare con i colleghi o da soli in un "luogo sociale" universitario (ad esempio, la biblioteca universitaria), sembravano aumentare la probabilità di scarso rendimento accademico di qua-

si 3 volte. Questo predittore non era più statisticamente significativo quando venivano inserite nel modello di analisi variabili neurocognitive e psicopatologiche. La compromissione della concentrazione dell'apprendimento durante la DaD, l'ansia relativa al contagio da COVID-19 per sé o per gli altri, il genere femminile e la sintomatologia depressiva risultavano quali i più forti predittori di scarso rendimento scolastico.

Il coinvolgimento attivo degli studenti tramite piattaforme digitali

La DaD ha indubbiamente rappresentato un utile strumento che ha permesso di poter proseguire i percorsi di studio accademici a docenti e studenti, ma indub-

biamente non è sempre riuscita a stimolare una valida attenzione sostenuta da parte degli studenti, con un impatto negativo sul rendimento accademico degli stessi.

L'introduzione di nuovi sistemi utilizzati per migliorare la formazione evidenziano come l'apprendimento attivo sembra contribuire a migliorare il pensiero critico. Il metodo di insegnamento attivo stimola maggiormente l'interesse degli studenti rispetto alle tradizionali lezioni frontali che determinano un ambiente di ascolto e di apprendimento più passivo. Inoltre, negli insegnamenti tradizionali, l'interazione del docente con gli studenti è piuttosto difficile, soprattutto se questi sono in gran numero.

Sistemi di valutazione interattivi per la partecipazione degli studenti permettono, durante una lezione, di porre domande dirette, nonché estrarre e analizzare i risultati.

Recentemente, molti sistemi di didattica interattiva sono accessibili da dispositivi elettronici personali come smartphone, tablet o computer. I sistemi, come Socrative e Wooclap, sembrano essere un'efficace innovazione didattica molto apprezzata dagli studenti (Grzych et al., 2019) (Tabella 1). Di fatto, abbiamo verificato un migliore coinvolgimento durante le lezioni con una maggiore partecipazione attiva degli studenti con l'impiego di Wooclap®, piattaforma online che permette agli insegnan-

Strumenti URL Link	Descrizione	Applicazione Smartphone		Integrazione nella presentazione e in slide	Licenza
		Per lo studente	Per il docente		
Socrative https://www.socrative.com/	Strumento interattivo utilizzabile direttamente su un'interfaccia web o un'applicazione per smartphone da parte del docente e dello studente	si	si	no	Gratuita fino a 50 studenti o licenza a pagamento
Wooclap https://www.wooclap.com/	Strumento interattivo direttamente utilizzabile su un'interfaccia web o su smartphone. Gli studenti possono rispondere alle domande relative a specifiche attività oppure rispondere direttamente alla domanda durante le lezioni.	no	no	si	Gratuita fino a 30 studenti o licenza a pagamento

Tabella 1. Descrizione degli strumenti pedagogici interattivi.

ESPERIENZE e VISSUTI

ti di aumentare la partecipazione con domande interattive (Tabella 1). Può essere utilizzata durante le lezioni di persona o online, in diretta o in modo asincrono, e aiuta a migliorare l'esperienza degli studenti. I docenti usano il PC con connessione ad Internet, mentre i discenti necessitano di un cellulare o tablet connessi alla rete. L'utilizzazione dei QR-code "per entrare nella lezione" appare conquistare l'attenzione dei partecipanti, che appaiono peraltro interagire meno con i loro social "di affezione" durante le lezioni. In relazione agli aspetti valutativi (pre-post dei moduli formativi), abbiamo verificato un maggiore coinvolgimento degli studenti tramite piattaforme online che permettono una immediata valutazione dei risultati delle prove da parte del docente con feedback al discente. La nostra principale esperienza in merito è relativa all'impiego di una piattaforma, quale Socrative©, che è molto agile nell'utilizzo (Tabella 1). È possibile proporre domande a scelta multipla, domande aperte, domande "vero-falso".

Non solo piattaforme virtuali. Il coinvolgimento delle persone "esperte per esperienza" quali docenti

Negli attuali team della salute mentale si distinguono le persone "esperte per

esperienza" (gli utenti) e le persone "esperte per professione" (gli operatori), figure che collaborano strettamente a livello assistenziale e di ricerca. L'importanza della collaborazione e i vantaggi del coinvolgimento attivo degli utenti esperti sono stati confermati da un recente studio controllato condotto da un gruppo di ricerca dell'Università dell'Aquila (Giusti et al., 2022) sugli esiti di un corso di formazione indirizzato a professionisti della salute mentale e a studenti dei corsi di laurea delle professioni sanitarie. Il corso era mirato all'acquisizione di maggiori conoscenze sul concetto e i principi del processo di "recovery personale" delle persone affette da disabilità mentale. Quest'ultimo costruito viene definito come "un modo di vivere una vita soddisfacente e piena di speranza, anche in presenza di limitazioni causate da una malattia" (Anthony 1993).

Il breve corso di formazione, strutturato e mirato sul Personal Recovery Training Program, ha mostrato una migliore efficacia rispetto al corso di formazione di controllo, anche per via del coinvolgimento di due utenti dei servizi di salute mentale, "esperti per esperienza", in qualità di docenti e tutor, invitati a condividere la storia della loro malattia mentale ed i loro "alti e bassi" nella via della recovery personale (Giusti et al., 2021).

La formazione "efficace"?

A fronte delle esperienze di didattica tradizionale, dell'esperienza della DaD, dell'impiego di piattaforme digitali che garantiscono una partecipazione attiva dei discenti, del positivo coinvolgimento in qualità di docenti di persone "esperte per esperienza", la costruzione di un modulo formativo dovrebbe riuscire a sintetizzare e includere tutte le migliori evidenze per la conduzione di training formativi efficaci. Sulla scia della parola chiave "engagement", è necessario sottolineare la difficoltà di interessare, coinvolgere e trasferire contenuti con efficacia. Resta, infatti, fondamentale la valutazione prioritaria dell'autenticità del "drive motivazionale" all'apprendimento e alla successiva traslazione operativa dei contenuti nelle realtà concrete delle comunità.

Riferimenti bibliografici

Anthony, W.A., Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23, 1993.

Casacchia M., et al. Distance education during COVID-19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Med Educ*. 2021 Jun 9;21(1):335. doi: 10.1186/s12909-021-02780-y.

PMID: 34107926; PMCID: PMC8187887.

Giusti L, et al. Predictors of academic performance during the covid-19 outbreak: impact of distance education on mental health, social cognition and memory abilities in an Italian university student sample. *BMC Psychol*. 2021 Sep 15;9(1):142. doi: 10.1186/s40359-021-00649-9. PMID: 34526153; PMCID: PMC8441245.

Giusti L, et al. Easier Said Than Done: The Challenge to Teach "Personal Recovery" to Mental Health Professionals Through a Short, Targeted and Structured Training Programme. *Community Ment Health J*. 2022 Jul;58(5):1014-1023. doi: 10.1007/s10597-021-00910-w. Epub 2021 Nov 8. PMID: 34748148; PMCID: PMC9187563.

Grzych G, Schraen-Maschke S. Interactive pedagogic tools: evaluation of three assessment systems in medical education. *Ann Biol Clin (Paris)*. 2019 Aug 1;77(4):429-435. doi: 10.1684/abc.2019.1464. PMID: 31418704.

Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS (2001), ICF. International classification of functioning, disability and health, World Health Organization, Geneva (trad. it. ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Erickson, Trento, 2002).

Rita Roncone

Professoressa ordinaria di Psichiatria presso il Dipartimento di Medicina Clinica, Sanità Pubblica, Scienze della Vita e dell'Ambiente, Università degli Studi dell'Aquila.

Laura Giusti

Professoressa associata di Psicologia Clinica presso il Dipartimento di Medicina Clinica, Sanità Pubblica, Scienze della Vita e dell'Ambiente, Università degli Studi dell'Aquila.

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>

Unire le esperienze per creare identità: un modello di pedagogia migrante nei luoghi del vivere educativo

Rosita Deluigi, Marco Di Ruscio,
Alessandro Rinaldi, Tone Brendløyken

Il progetto Safina-Vitality si è focalizzato sui processi d'inclusione, orientando piste di ricerca aperte alla co-progettazione e alla realizzazione di esperienze educative significative.

Progettare percorsi formativi a supporto di idee innovative, dialogiche e collettive (Bonometti, 2013) sfidando marginalità, troppo spesso stigmatizzate e periferiche, è stato uno degli intenti della cooperazione tra l'Università degli Studi di Macerata (Unimc) e la Cooperativa Lella di Grottammare, ente partner del terzo settore. Nelle diverse annualità di sperimentazione si sono consolidate pratiche di apprendimento a livello interprofessionale, valorizzando un sapere incardinato nell'azione educativa e costituendo una rete internazionale con la Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

Dato l'expertise maturata dalla Cooperativa Lel-



la, calato nel contesto italiano, crocevia di culture e approdo di flussi migratori, dal 2021 si sono avviate collaborazioni scientifiche che hanno condotto

alla strutturazione di percorsi formativi e di scambi internazionali volti ad approfondire e a promuovere competenze interculturali di insegnanti ed équipe

educative in contesti ad alta complessità.

La specificità della Comunità educativa per minori stranieri, il suo carattere residenziale e la

ESPERIENZE e VISSUTI



conseguente prossimità spaziale e temporale, risultavano congeniali, inusuali, intensivi e formativi per studenti norvegesi e italiani, in veste di corsisti e tirocinanti.

La possibilità di esperire i minori in un luogo tridimensionale che si spinge oltre gli orari scolastici, dentro la vita e i vissuti (Deluigi, 2020), risultava un approccio innovativo per la costruzione di una pedagogia migrante, costitutiva del background professionale, culturale ed esperienziale di futuri insegnanti ed educatori.

Il progetto formativo a cura di Unimc-Cooperativa Lella-NTNU, giunto alla terza annualità nel 2024, ha tenuto conto di esigen-

ze e feedback emersi dalle precedenti esperienze, dedicando maggiore spazio alla pratica che, dal 2023, ha assunto la forma dell'affiancamento agli educatori della comunità a cui si sono aggiunti momenti specifici di teaching, tenuti dagli studenti di NTNU.

Sebbene questi ultimi avessero preparato le lezioni, la libertà lasciata loro e l'inconsueto setting educativo e d'insegnamento, hanno generato un iniziale disorientamento che li ha portati a riprogettare in corso d'opera le attività programmate, attuando approcci innovativi, tarati sulle esigenze dei minori presenti.

L'affiancamento degli educatori, strutturato nel corso

della giornata e parte della sera, ha contribuito, specie nel momento dei pasti, a riconoscere i minori stranieri "oltre il banco", come portatori di vissuti, bisogni, sogni e paure. Inoltre, durante i tavoli di debriefing, gli studenti si sono confrontati con l'équipe educativa, rappresentando difficoltà e scoperte e valutando modifiche al percorso.

Oltre ai momenti di formazione situata, dimensione core dell'esperienza, la Cooperativa, tramite la rete di partner territoriali, ha permesso il confronto con diverse pratiche d'insegnamento in contesti scolastici. L'affiancamento-apprendimento con gli insegnanti del CPIA di San Benedetto del Tronto, in una classe

multietnica composta di prime generazioni di migranti adolescenti e adulti, e quella presso la Cooperativa il Mondo di San Benedetto del Tronto, dedica al potenziamento scolastico per minori di prima e seconda generazione e studenti DSA, hanno completato il quadro progettuale. Un approccio teorico-partecipativo ha ricercato costantemente le interconnessioni di senso che ogni soggetto ha riscoperto nell'esperienza, per mezzo di una rilettura collettiva e interdisciplinare.

In tal senso, sviluppare una conoscenza psicologica che affianchi quella pedagogica come guida dell'agire educativo, è ritenuto da sempre importan-

te dalla Cooperativa Lella. È stato quindi proposto un seminario sulla salute mentale dei migranti (Campalastri *et al.*, 2023) tenuto dalla psicoterapeuta responsabile dell'area psicologica della Cooperativa Lella 2001, a cui hanno partecipato studenti NTNU e Unimc.

Inoltre, nella fase finale dell'esperienza, si è tenuta presso Unimc una tavola rotonda con attività laboratoriali sul tema dell'apprendimento partecipativo e sulle strategie inclusive con i minori stranieri non accompagnati e i giovani rifugiati, aperta a studenti e docenti NTNU, a educatori e progettisti di Lella 2001 e a docenti e studenti Unimc.

Il progetto formativo ha previsto l'articolazione dei moduli (tras)-formativi in diversi luoghi, valorizzando la dimensione della convivenza comunitaria ed esperienziale, per rimettere a tema una riflessività in grado di rigenerare un pensiero pedagogico attento alle dinamiche vissute in situazione (Beard e Wilson, 2013).

La scelta dei luoghi della formazione ha contestualizzato un sapere in movimento, dialogico, collettivo e permeabile: dalla pratica in comunità, all'osservazione partecipata presso gli enti formativi del territorio; dall'approfondimento tematico negli spazi della Cooperativa Lella, alle dinamiche riflessive e laboratoriali presso Unimc. La pluralità di attraversamenti, tra dialoghi ed espe-

rienze, ha tracciato itinerari di orientamento alla professionalità di educatori, educatrici e insegnanti nei "mondi della vita", alimentando una consapevolezza, supportata dal mentoring dei professionisti dei diversi partner, attenti a creare condizioni favorevoli ad un apprendimento significativo. Nell'ambito del processo e del percorso formativo, Unimc si è presa cura della costruzione di reti interistituzionali, interdisciplinari e interprofessionali, promuovendo una co-progettazione inclusiva tesa ad offrire formazione di alta qualità per i professionisti ideatori degli interventi, per gli studenti universitari che hanno attraversato riflessivamente i campi di esperienza e per i ragazzi della Comunità che hanno avuto opportunità di dialogo e di apprendimento. L'impatto partecipativo ha permesso a Unimc di rileggere la propria competenza, alla luce di didattiche innovative e aperte a percorsi longitudinali, rilanciando il modello sperimentato anche grazie ad ulteriori progetti autonomi e co-gestiti nell'ambito dell'intesa con NTNU e la Cooperativa Lella. Per quanto riguarda la Cooperativa Lella, tale esperienza ha contribuito, da un lato, a completare il percorso formativo degli studenti norvegesi e italiani e, dall'altro, a ripensare il proprio lavoro dal punto di vista dell'osservatore, non alfabetizzato alla realtà della Comunità. Per i membri dell'équipe,

sentirsi riconosciuti nel ruolo di mentori e di professionisti è un'esperienza che, nel panorama nazionale, caratterizzato da uno scarso riconoscimento sociale del ruolo dell'educatore, ha innalzato i livelli di autostima e di motivazione. Inoltre, osservare i ragazzi nella relazione con persone non appartenenti alla sovrastruttura istituzionalizzata, ha aperto agli educatori una nuova prospettiva critica, ampliando il campo visivo sulle dinamiche relazionali. Visione che permetterà di ricalibrare gli interventi educativi e le progettualità future.

Infine, i feedback degli studenti di NTNU riportano un incremento della consapevolezza globale e una profonda comprensione dei metodi pedagogici utili all'interno di classi multiculturali. Al loro ritorno in Norvegia, hanno condiviso le esperienze con colleghi e colleghe del loro corso. Per i docenti NTNU, la collaborazione ha ampliato le prospettive internazionali in materia di istruzione-formazione.

Imparare reciprocamente, riflettere e creare nuove idee attraverso la cooperazione è stato decisamente significativo. Sperimentare la filosofia pedagogica della Cooperativa Lella ha aperto dialoghi e offerto nuove conoscenze per continuare ad esplorare questo campo.

Lavorare con un progetto internazionale di ricerca-sviluppo è stato innovativo e ha condotto alla

sperimentazione di una curva di apprendimento ripida. Come conseguenza di questo progetto, sono state organizzate diverse conferenze, workshop e corsi con un pubblico locale e internazionale.

Riferimenti bibliografici

Beard C., Wilson J. P., *Experiential Learning: A Handbook for Education, Training and Coaching*. Kogan Page, Regno Unito, 2013.

Bonometti S., *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale*. Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

Campalastri R., Parisi M.L., and Tavano A., *Pratiche di cura e migrazione: tra clinica e accoglienza. Le esperienze del progetto START-ER*. Bologna University Press, Bologna, 2023.

Deluigi R., *Come fosse casa tua... Comunità Lella: un modello di ingegneria dell'educazione*. Progedit, Bari, 2020.

Rosita Deluigi

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso Unimc.

Marco Di Ruscio

Team Leader Progetti e Sviluppo Cooperativa Lella.

Alessandro Rinaldi

Responsabile Comunità Educativa Cooperativa Lella.

Tone Brendløkken

Professoressa associata di Pedagogia generale presso NTNU.

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>

Sinergie per l'inclusione. Il corridoio umanitario

Flavia Stara

Le società europee vivono un'importante occasione di rinnovamento ed emancipazione interculturale, in virtù della crescente coabitazione di molteplicità di etnie nei vari territori nazionali, divenuti luoghi di condensazione di un'umanità universale. Questa nuova espressione di comunità sociale si connette alla possibilità di sottrarre le soggettività in essa coinvolte al loro carattere astratto e irrelato e, quindi, di configurarle come persone produttrici di un *ethos* condiviso.

L'esigenza di acquisire comportamenti idonei alle nuove richieste di confronto e di ascolto interculturale, trova conferma nella disposizione delle menti alla narrazione di sé, all'agire riflessivo inteso come elaborazione di affinati strumenti logici e semantici necessari per educare a idee operative di incontro e di riconoscimento della dignità umana.

Pensare in prospettiva interculturale significa incidere sulla storicità concreta della vita quotidiana, cercando di comprendere il concetto di *inter* come spazio di incontro di visioni esistenziali, individuali e collettive, disposte su uno sfondo di connessione.



Muovendo da questi presupposti concettuali e operativi, associazioni no-profit attive a livello nazionale e internazionale si impegnano a costruire reti di conversazioni e interazioni, in virtù delle quali riequilibrare la pluralità di visioni del mondo e scavare la profondità della solidarietà con l'altro.

Nello scenario contemporaneo delle migrazioni verso l'Italia, particolare attenzione richiede la forma di assistenza internazionale, il diritto a non essere rimpatriato riconosciuto a rifugiati e titolari di protezione sussidiaria.

I rifugiati sono quelle per-

sone che hanno un timore fondato di essere perseguitate nel loro Paese di origine per motivi di religione, nazionalità, opinione politica, appartenenza ad un determinato gruppo sociale. I titolari di protezione sussidiaria sono le persone che, pur non essendo rifugiate, corrono effettivamente il rischio di subire nel Paese di origine un grave danno (condanna a morte, tortura, trattamento inumano o degradante, pericolo di morte a causa di un conflitto armato). Si tratta di una mediazione internazionale che permette di tutelare gli individui oggetto di persecuzioni dirette e personali per

motivi culturali e/o politici. Chiunque manifesti fondate e provate motivazioni di temere delle persecuzioni in caso di ritorno in patria può, dunque, fare richiesta per ottenere lo status di rifugiato.

I principi fondamentali su cui si basa questa tutela sono espressi nella Convenzione di Ginevra/1951, che all'articolo 33 regola il *non-refoulement*, cioè il diritto al non respingimento. Attualmente sono 144 gli Stati contraenti di suddetta convenzione che si impegnano a non rifiutare o espellere lo straniero verso un Paese in cui la sua incolumità non può essere

garantita, senza aver prima esaminato la sua richiesta di protezione internazionale.

In questa ottica è stato creato l'istituto dei corridoi umanitari, programma di trasferimento e integrazione in Italia di migranti in condizione di particolare vulnerabilità: donne sole o con bambini, vittime del traffico di esseri umani, anziani, persone con disabilità o con patologie.

Nati dalla collaborazione tra istituzioni - Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e Ministero dell'Interno - e società civile - Caritas Italiana, Comunità di Sant'Egidio, Federazione delle Chiese Evangeliche e Tavola Valdese - i corridoi incontrano il sostegno di risorse umane e materiali in un ampio spazio socio-culturale.

Le associazioni coinvolte inviano dei volontari in de-

stinazioni nevralgiche interessate dal progetto che prendono contatti diretti con i rifugiati, predispongono una lista di potenziali beneficiari da trasmettere alle autorità consolari italiane, le quali, dopo il controllo del Ministero dell'Interno, rilasciano dei visti umanitari con Validità Territoriale Limitata.

Una volta arrivati in Italia legalmente e in sicurezza, i rifugiati possono presentare domanda di asilo.

I corridoi umanitari sono totalmente autofinanziati dalle associazioni che li hanno promossi.

La caratteristica principale di questo canale è il coinvolgimento diretto delle Organizzazioni della Società Civile (OSC) nella fase di selezione dei beneficiari e nel processo di accoglienza in Italia.

Gli enti promotori garantiscono alloggio e assistenza economica per il periodo

di tempo necessario all'espletamento dell'iter della richiesta di protezione internazionale.

Il sistema nazionale di accoglienza e di integrazione, che coinvolge organizzazioni di volontariato in quasi tutte le Regioni, è inoltre parte fondamentale del progetto.

A partire dal febbraio 2015, il programma ha consentito l'ingresso in Italia di circa 5.000 persone provenienti dal Libano (prevalentemente rifugiati siriani), dall'Etiopia (rifugiati provenienti da Eritrea, Somalia e Sudan), nonché da Niger, Giordania, Libia e Pakistan e Iran (da questi ultimi due Paesi esclusivamente rifugiati afgani).

I corridoi umanitari, in quanto progetto di patrocinio privato nell'accoglienza e inclusione di migranti, utilizzano gli strumenti legislativi già a disposizione degli Stati membri dell'U-

nione Europea per garantire ingressi regolari e controllati, cercando di arginare i rischiosi "viaggi della speranza" a favore di persone in condizioni di particolare vulnerabilità. Si tratta di un modello italiano di solidarietà responsabile, replicabile in altri Paesi EU attraverso progetti di cooperazione, a livello regionale, con la società civile.

In questo contesto operativo, un caso di *best practice* è in corso a L'Aquila (Abruzzo), con interventi di sostegno a un programma di corridoio umanitario - patrocinato dalla Federazione Chiese Evangeliche Italiane (FCEI) e Rete per le Parità - in favore di un gruppo di venti ragazze di etnia Hazara e di altri cittadini Afgani, con condizioni di sopravvivenza particolarmente critiche. Gli enti sponsorizzatori del corridoio, in sinergia con il Soroptimist International locale, si sono impegnati a costruire reti materiali e immateriali di mobilitazione di conoscenze, di idee e soluzioni per attuare una cooperazione di assistenza a favore della comunità Hazara ospitata nella città. Il Soroptimist International ha stanziato un budget per fornire competenze e beni necessari al gruppo Hazara/Afghano - accolto in alloggi in locazione di proprietà dell'amministrazione comunale - in modo da facilitare il percorso di inserimento linguistico, culturale e sociale nel Paese. Le risorse designate hanno permesso di mettere



ESPERIENZE e VISSUTI



in essere un'articolata serie di operazioni e mediazioni professionali in risposta a esigenze dietetiche/alimentari, medico/ginecologiche, linguistico/educative, sportivo/ricreative.

Da circa due anni, la collaborazione tra FCEI e So-roptimist International, monitora costantemente la qualità di vita di tale comunità Hazara/Afghana composta da 20 persone (10 donne, 5 uomini e 5 anziani).

Ciascun componente è stato incoraggiato a raggiungere un livello di alfabetizzazione primaria in lingua italiana che ha consentito di seguire corsi di formazione professionale intensiva (meccanici, cuochi/camerieri, parrucchieri), percorsi di Servizio Civile presso il comune nell'ambito di assistenza nel doposcuola, corsi di scuola guida. Attualmente si sta valutando la sostenibilità di prassi per

accedere a ulteriori corsi di formazione professionale, così come al reinserimento scolastico attraverso il recupero di titoli di studio e riconoscimento degli stessi in collaborazione con il Centro Informazioni Mobilità Equivalenze Accademiche (CIMEA), nonché a eventuali ricongiungimenti familiari.

Un buon numero di persone/ famiglie si sta rendendo autonomo, lavora ed è nella fase di uscita dal progetto/corridoio con l'ingresso in soluzioni abitative locate autonomamente, per le quali gli enti sponsorizzatori supporteranno il pagamento della caparra.

Coloro il cui livello di italiano non è ancora sufficiente per ottenere un contratto lavorativo, sono stati segnalati al sistema di accoglienza SAI, pur continuando a seguire corsi intensivi di lingua italiana.

L'esperienza in questione

intende promuovere un'espressione di comunità sociale - che è potenzialmente crescita e interazione di patrimoni umani diversi - in cui si delinea il profilo di un individuo transculturale, la cui identità è scissa in due o più sotto-identità culturali. La comunità di originaria appartenenza non è più l'unica nella quale riconoscersi, essa costituisce il punto di partenza per delineare un individuo consapevole di un proprio ibridismo identitario, nell'esperienza concreta della prassi intersoggettiva.

L'individuo non è semplicemente spettatore della sua cultura, né la sua situatività originaria è espressione di un pensiero prefabbricato, in quanto ogni singolo è chiamato a sviluppare e dar corpo alla propria appartenenza e al cammino individuale e collettivo che con essa si intende costruire.

Mettere in evidenza le *best*

practice all'interno delle esperienze formative (e non solo) rappresenta una buona pratica anche per il progetto Safina-Vitality che intende, con le sue azioni, favorire un cambiamento di prospettiva, ridurre le distanze relazionali e aprire orizzonti di possibilità nella comunità territoriale.

Riferimenti bibliografici

De Maria F., De Vincenzi C. and Ferrara B., Italian Universities' actions targeting refugees, asylum seekers, and migrants: an initial mapping. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23:1, 198-212, 2023.

Dovigo F, "We're in It Together". In: *Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe*. Brill, Leiden, The Netherlands, 2018.

Kristeva J, *Stranieri a se stessi*. Feltrinelli, Milano, 1990.

Ministero dell'interno. *Guida pratica per i richiedenti protezione internazionale in Italia*. Testo disponibile al sito <https://urly.it/3atxz> in data 20/06/2024.

Flavia Stara

Professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, beni culturali e turismo dell'Università di Macerata.

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>

Storie di vita, vita di storie nella mediazione familiare. Necessità di formazione per aiutare nei conflitti relazionali

Tiziana Montecchiari

Le famiglie, oggi più che mai, hanno bisogno di sguardi nuovi e nuove modalità di intervento per affrontare conflitti, disagi, relazioni deteriorate.

La mediazione rappresenta per la famiglia uno degli interventi che, in ottica preventiva e non solo da attuare in presenza di crisi, guarda alla famiglia nelle sue possibilità di cambiamento, nel divenire a cui ognuno è chiamato, di comporre le ineliminabili differenze e divergenze tra persone e luogo in cui i professionisti dell'aiuto si confrontano assiduamente.

Pertanto, il mediatore rivolge le sue azioni verso una prospettiva evolutiva, intervenendo sulla forza dannosa e deve essere posto nella condizione di ricevere una adeguata formazione, per avere strumenti idonei in un contesto complesso che coinvolge genitori, figli minori, giudici, avvocati, servizi sociali (Giudice e Ritorio, 2022).

In questo contesto, si inserisce il collegamento fra l'esi-



genza di formazione di professionisti per aiutare nei conflitti relazionali e il programma SAFINA, un progetto volto ad affrontare bisogni di persone e comunità in situazioni di vulnerabilità e che, in questo caso, si occupa di sensibilizzare stakeholders del territorio, favorire la diffusione della mediazione familiare e promuovere l'inclusione e la tutela di soggetti fragili negli

ambienti di vita e nei contesti relazionali conflittuali. La famiglia, ovviamente, non è un luogo privilegiato dove nascono necessariamente conflitti irrisolvibili, ma è la stessa relazione fra persone a essere ontologicamente fonte di potenziali divergenze, per la imprescindibile diversità identitaria dei soggetti che la compongono, i quali nella loro unicità, devono trovare punti

di accordo per una volontaria e rispettosa convivenza civile.

La mediazione familiare pone al centro del suo processo parole che definiscono e parole che trasformano, e quindi assume grande rilievo una necessaria formazione del professionista mediatore per intervenire in tali luoghi di difficoltà, al fine sia di prevenire situazioni in cui le divergenze rischia-



rimentino soluzioni adatte alle loro specifiche e primarie esigenze in trasformazione, “distraendosi” dalle proprie (Quattrocolo e D’Alessandro, 2021).

Riferimenti bibliografici

Marzotto C., Farinacci P. and Bonadonna M., *La mediazione familiare. Indicazioni e strumenti per accompagnare la transizione del divorzio*. FrancoAngeli, Milano, 2021.

Quattrocolo A., M. D’Alessandro M., *Ascolto e mediazione. Un approccio pragmatico alla gestione dei conflitti*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

Galli D., *Mediazione e conflitti. Dalla formazione alla supervisione dei casi in ambito familiare, scolastico e civile*. Carocci Faber, Roma, 2013.

Giudice E. and Ritorito S., *La gestione del conflitto. Manuale per operatori sociali, mediatori e avvocati*. Carocci Faber, Roma, 2022.

Tiscini R. *La Riforma Cartabia del processo civile, Commento al d. Lgs 10 ottobre 2022, n. 149*, Pacini giuridica, Pisa, 2023.

Giovanna Ruo M.G., *Curatore del minore e avvocato*. Maggioli, Rimini, 2023.

Tiziana Montecchiari

Professoressa associata di Diritto privato presso l’Università di Macerata.

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>

no di diventare contrasti distruttivi, sia di intervenire con metodi riparativi per ridimensionare danni relazionali ed emotivi (Marzotto *et al.*, 2021).

Il lavoro del mediatore familiare non è di riparazione del sistema familiare e della relazione genitoriale, ma di accompagnamento della famiglia affinché quest’ultima possa individuare proprie possibilità e sia aperta a narrative più articolate, per ricercare parti ancora sane di essa ma anche realizzare e accettare che tali condizioni non siano più presenti. La capacità del mediatore di avvicinarsi alle storie delle famiglie, di accompagnarle con parole diverse rispetto a quelle disfunzionali, permette alla famiglia di conoscere una nuova narrazione, un mezzo per generare riflessività e resilienza.

Talvolta, tuttavia, può crearsi un vuoto narrativo all’interno della famiglia che genera sofferenza e non consente alla stessa di

affrontare la propria fragilità. È compito del mediatore svelare la storia, dare senso a ciò che è accaduto e supportare la famiglia nel prenderne consapevolezza: il mediatore con una idonea formazione interviene per proporre di trasformare le difficoltà in opportunità, con l’obiettivo di dimostrare come la narrazione sia centrale all’interno della scena della mediazione familiare, a tal punto da diventare strumento imprescindibile (Galli, 2013).

Recentemente anche il legislatore italiano ha prestato la dovuta attenzione alla mediazione familiare e la disciplina risulta completamente mutata (es., Tiscini, 2023): in particolare, è stata specificata la formazione obbligatoria, iniziale e continua, dei mediatori familiari ed è stato istituito un elenco presso ciascun Tribunale degli iscritti, da almeno cinque anni, a una delle associazioni professionali di mediatori familiari riconosciute dal Ministero

dello Sviluppo Economico e, dunque, forniti di adeguata e obbligatoria formazione e di specifica competenza nella disciplina giuridica della famiglia, nonché in materia di tutela dei minori e di violenza domestica e di genere (Ruo, 2023).

Ogni storia di mediazione richiama una vita di storie, dove il mediatore racconta come, a volte, ha incontrato genitori separati che, al momento del colloquio, per il bene del figlio, sono riusciti a superare le distanze perché, in questi casi, proprio il gesto e lo sforzo di riavvicinarsi per il suo interesse vanno a curare le ferite che la situazione ha procurato alla sua vita.

È proprio ciò che si propone la Mediazione Familiare: creare uno spazio e un tempo a disposizione dei genitori in cui loro, in prima persona e sostenuti da un professionista formato, qualificato e competente, tornino a incrociare quello sguardo essenzialmente sui bisogni dei loro figli e spe-



VITA ASSOCIATIVA

AIF Learning School: La Scuola interna che guarda al mondo

Facilitare l'apprendere e innovare la formazione

Mario Vitolo



Bratto della Presolana, 15 marzo 2004, al via la 31° edizione del PFF – Percorso Formazione Formatori. 25 giornate di formazione residenziale. Tra i docenti, Ulderico Capucci, Maurizio Castagna e Marco Rotondi, grandi professionisti che hanno contribuito a tracciare il futuro di tanti formatori.

Da allora di edizioni se ne contano diverse. Il PFF festeggerà presto, con AIF, i

suoi primi cinquanta anni, fatti di conoscenza, di innovazione e tradizione metodologica, di programmi formativi residenziali ed a distanza, di maestri che hanno dato forma alla figura del formatore, costruendo e delineando diversi ruoli professionali.

Il PFF è da sempre più di un semplice corso; è un momento di crescita e di analisi di nuove prospettive; un percorso di cambiamento. Dall'esperienza del PFF è

nata oltre 10 anni fa AIF Academy, che nel 2023 sotto la presidenza di Maurizio Milan, si è trasformata in **AIF Learning School**, la scuola Interna di AIF che punta alla formazione dei propri soci e di tutti coloro che intendano avvicinarsi al mondo della formazione. AIF Learning School si rivolge ai giovani laureati, per orientarli al lavoro del formatore, ai giovani professionisti che intendono conoscere nuovi approcci

e metodologie, ai formatori con esperienza decennale, che intendono approfondire tendenze e novità legislative. La scuola è un'occasione per mettere in ordine, sistematizzare, creare nuove possibilità, conoscere, riflettere, immaginare, confrontare, provare e sperimentare.

Il modello a cui si ispira AIF Learning School vede nel formatore un esperto nella gestione dei processi di apprendimento, che trae la

sua efficacia sia da un uso appropriato dei metodi e delle tecniche, sia dalla loro coerenza con i processi organizzativi, sociali ed istituzionali. In base a questo approccio, le componenti specialistiche proprie del mestiere vengono coniugate con la lettura della realtà organizzativa e territoriale. A fronte di capacità strettamente legate alla professione, quali saper progettare e gestire l'intervento formativo, si rende necessario sviluppare capacità di decodifica ed intervento sui fenomeni di contesto organizzativo nei quali opera: profit e non profit, formazione continua e professionale, sistema duale, Pubblica Amministrazione, Università e scuole.

In questa chiave la scuola punta alla formazione del Formatore¹, che in linea con il contesto organizzativo di riferimento, possa definire il proprio ruolo: docente, docente IeFP, allenatore outdoor, creatore di materiali didattici, direttore di struttura formativa, analista del fabbisogno, progettista, coordinatore didattico, tutor e tutor per l'e-learning, creatore di contenuti e-learning.

La nostra scuola interna è da sempre il miglior posto dove apprendere le basi del lavoro del formatore e contemporaneamente scoprire le più recenti frontiere dell'innovazione didattica: la personalizzazione dell'apprendimento e la multidisciplinarietà², il valore dell'inclusione e della diversità nei processi di apprendimento, l'utilizzo dell'intelligenza artificiale nel settore della formazione e dell'educazione, il micro learning, le tecniche di cooperative learning e le euristiche partecipative, il mixed reality, per citarne alcune.

L'Offerta Formativa

AIF Learning School si propone di avviare annualmente due distinti Percorsi Formazione Formatori. Un percorso per giovani neo-laureati ed un percorso per chi è al lavoro da almeno due anni.

Oltre ai PFF la scuola proporrà, a partire dal 2025, corsi di Formazione Formatori specialistici rivolti a professionisti che operano in specifici settori e territo-

ri e su specifiche tematiche. L'applicazione dell'intelligenza artificiale, la valutazione e la certificazione delle competenze³ sono solo alcuni dei temi che saranno presentati. I corsi tematici e settoriali saranno progettati in collaborazione con i responsabili dei gruppi di lavoro nazionali, mentre i corsi territoriali saranno realizzati in coordinamento con i presidenti e le delegazioni regionali. In questa ottica partecipativa, AIF Learning School avvierà una serie di collaborazioni con Associazioni professionali e di Categoria e con diverse Università, con l'obiettivo di inserire moduli specialistici di formazione formatori all'interno dei loro percorsi di formazione e modelli di attestazione e validazione delle competenze.

Conclusioni

L'apprendimento si sviluppa attraverso itinerari su misura che intrecciano discipline, tecnologie ed approcci. Flessibilità e personalizzazione dei percorsi cambieranno il nostro rapporto con la conoscenza.⁴

Per tali motivi, AIF Lear-

ning School crede in un modello di apprendimento innovativo e partecipativo e lavora con l'ambizione di formare professionisti che possano intrecciare competenze tecniche ed umanistiche, e guardare la società e le organizzazioni da punti di vista nuovi, generando soluzioni inedite e garantendo la diversità delle persone, le differenze culturali, territoriali e di genere, favorendo l'inclusione.

AIF Learning School favorisce la formazione di formatori flessibili e multidisciplinari, che sappiano costruire esperienze di formazione sostenibili, lavorare in squadra ed esaltare i costrutti di tempo e di spazio dell'apprendere, con la finalità di assicurare alle persone le migliori esperienze di apprendimento possibili.

Mario Vitolo

Vicepresidente AIF e responsabile AIF Learning School.

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>

1 L'Associazione Italiana Formatori, convinta del proprio ruolo di associazione di professionisti, rilascia ai propri soci l'Attestazione di Qualità e Qualificazione Professionale dei Servizi nelle Professioni secondo quanto previsto dalla legge 4/2013 e ha aderito alla sperimentazione della Prassi di Riferimento 116 redatta dall'UNI per la qualificazione dei professionisti degli enti qualificati a Fondimpresa. Queste attività valorizzano la volontà dell'associazione di rappresentare le diverse figure professionali operanti nel settore della formazione e dell'apprendimento degli adulti.

2 Tema presentato dalla professoressa Susanna Sancassani, Responsabile del Centro METID, il servizio di Metodi e Tecnologie Innovative per la Didattica, del Politecnico di Milano, nel convegno nazionale AIF 2023 di Milano.

3 In linea con il d.lgs. 13/2013 ed il DM Min. Lav. 115 del 9 luglio 2024.

4 Susanna Sancassani – Jukebox education – La società dell'educazione – Mimesis Edizioni 2024.

L'evoluzione della Formazione Formatori tra tradizione e innovazione

Ugo Calvaruso, Gian Piero Quaglino

Introduzione

La formazione dei formatori rappresenta un percorso essenziale per coloro che aspirano a diventare professionisti del settore. Acquisire competenze di analisi, progettazione e gestione dei processi formativi è fondamentale per approcciarsi con la giusta prospettiva a questa professione. A novembre prenderà il via la II^a edizione del Percorso Formazione Formatori, organizzato dall'Associazione Italiana Formatori sotto la direzione scientifica di Gian Piero Quaglino, un programma che si propone di restituire alla formazione la sua centralità, valorizzando le risorse e le competenze sia dal punto di vista metodologico che tecnologico.

Dopo la conclusione dell'edizione di maggio, questo articolo esamina gli obiettivi, le metodologie e le innovazioni del percorso, con particolare attenzione alla riflessione teorica e pratica che esso stimola nei partecipanti.

La centralità della formazione

Negli ultimi cinquant'anni il campo della formazione ha subito profonde trasfor-



mazioni, divenendo sempre più complesso e stimolante grazie all'introduzione di nuove risorse metodologiche e tecniche.

Il Percorso Formazione Formatori è progettato per delineare con precisione questo ambito, valutando come si è modificato e innovato nel tempo, e comprendere come stimolare le persone. Proprio perché la formazione è attività rivolta al sapere dei partecipanti (Quaglino, G. P., 2005) ma che deve diventare anche capacità di pensiero (Quaglino, G. P., 2011).

L'obiettivo primario del-

la formazione è ottimizzare, potenziare e valorizzare luoghi ed esperienze per creare occasioni di riflessione e apprendimento.

È fondamentale offrire esperienze che stimolino i partecipanti a riflettere, trasformandole in sapere personale e costruendo non solo conoscenze, ma anche pensieri critici e creativi. Pertanto, questo percorso mira a creare un ambiente in cui i partecipanti possano esplorare nuove idee, riflettere sulle proprie esperienze e sviluppare competenze rilevanti per il futuro della formazione.

Un percorso basato sulle metodologie

Il Percorso Formazione Formatori è stato ideato per offrire un cammino formativo sia a chi già esercita questa professione e desidera aggiornare i propri metodi, sia a chi si avvicina per la prima volta a questo ambito professionale. Partendo dai fondamentali della formazione, il programma permette una riflessione iniziale e approfondisce aspetti specifici legati all'esperienza lavorativa di ciascuno. Durante il

periodo pandemico, molti temi hanno acquisito particolare rilevanza, diventando parte integrante della nostra attività professionale. Ma, i metodi rappresentano da sempre «l'elemento più immensamente riconoscibile», «la parte visibile» della formazione (Quagliano, G. P., 2005).

Oltre ad esplorare diversi metodi, il percorso alterna momenti in presenza, essenziali per consolidare le relazioni tra partecipanti e docenti, a momenti online che permettono di lavorare in modo approfondito sui contenuti, garantendo una partecipazione più accessibile.

Moduli del percorso

Il percorso è articolato in diversi moduli che coprono vari aspetti fondamentali della formazione.

Il primo modulo, dedicato ai presupposti teorici e al team building, si terrà in presenza a Milano. Il secondo modulo si concentrerà sulle metodologie, presentando i principali metodi formativi e le loro applicazioni pratiche. Il terzo, invece, riguarderà il processo formativo, fornendo strumenti e modalità per identificare i fabbisogni formativi, progettare interventi efficaci e valutare l'impatto delle attività. Alcune giornate saranno dedicate all'e-learning e all'Instructional Design per comprendere il funzionamento della cosiddetta formazione online.

Infine, i project work per-

metteranno ai partecipanti di applicare le conoscenze e le competenze acquisite durante il percorso.

Ogni modulo è pensato per approfondire specifici aspetti della formazione, fornendo ai partecipanti strumenti pratici e teorici per migliorare le proprie competenze, ma soprattutto il proprio modo di "pensare" la formazione.

L'importanza del gruppo e dell'apprendimento esperienziale

Un elemento fondamentale del percorso è il gruppo: una dimensione che può essere fonte di grande soddisfazione, ma anche complessa e limitante.

Una dimensione che, secondo un'antica lezione lewiniana sempre valida, va oltre la somma delle parti in quanto il suo comportamento è la risultante delle interazioni tra i membri (Lewin, 1947).

Il grande tema diventa così come trasformare il gruppo in un qualcosa che, attraverso le sue interazioni e il confronto, potenzi l'apprendimento.

A tal proposito il team di AIF mira a creare un ambiente in cui i partecipanti potranno esprimersi, con

un'attenzione particolare al confronto e alla crescita personale.

Pertanto, il percorso si propone di fornire strumenti e tecniche per gestire efficacemente queste dinamiche, promuovendo un ambiente di collaborazione e di rispetto reciproco.

Il livello di interazione e partecipazione sarà mantenuto alto anche grazie agli strumenti digitali utilizzati e le consequenziali attività di supporto gestite dallo staff.

Conclusione

La seconda edizione del Percorso Formazione Formatori introdurrà innovazioni che tracciano nuovi orizzonti, grazie all'introduzione di nuovi laboratori virtuali e una piattaforma e-learning innovativa. Come il seme che germoglia solo in terreni fertili, il percorso offrirà il nutrimento necessario per coltivare competenze e bellezza al fine di generare sapere e pensiero. "Da un certo punto in là non vi è più ritorno. Questo è il punto da raggiungere", diceva Kafka. Frase che ben rappresenta la nostra ostinata ricerca di una formazione che non si accontenti, che non retroceda davanti agli slogan commerciali, ma che

continui a sfidare e ispirare. Perché l'apprendimento è un viaggio di trasformazione, un continuo divenire che rifugge la staticità. All'interno del nostro percorso formazione formatori, i partecipanti vivranno esperienze, esploreranno nuovi territori del sapere, rifletteranno sulle proprie esperienze e svilupperanno la capacità di pensare la nuova formazione.

La formazione dell'oggi e del domani. Così, si delinea un futuro in cui la formazione non è solo trasmissione di conoscenze, ma creazione di nuove prospettive e possibilità.

Bibliografia

Lewin K., *Frontiers in Group Dynamics*, Sage, 1947.

Quagliano G. P., *Fare formazione*, il Mulino, 2005 (nuova edizione).

Aa. Vv., *Professione Formatore*, FrancoAngeli, 2002 (XIª edizione).

Quagliano G. P., *La scuola della vita*, Raffaello Cortina Editore, 2011.

Quagliano G. P., *Formazione. I metodi*, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Nacamulli R. C. D., & Lazazzara, A., *L'ecosistema della formazione*, Egea, 2019.

Ugo Calvaruso

Coordinatore del Percorso Formazione Formatori.

Gian Piero Quagliano

Direttore scientifico del Percorso Formazione Formatori.

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>

Informazione sul Percorso

Inizio del percorso: 15 gennaio 2025

Durata: 3 mesi

Tariffa early bird: entro il 20 dicembre

Per info: pff@associazioneitalianaformatori.it

Pef: l'alto valore della formazione

Emanuela Truzzi

IL PEF è la più prestigiosa iniziativa dell'Associazione Italiana Formatori, con la quale AIF porta all'attenzione dei formatori stessi, delle aziende, dell'economia e della società le eccellenze della formazione e le innovazioni metodologiche messe in campo per affrontare le nuove sfide, create dalla complessità del mondo contemporaneo e dal progresso tecnologico e scientifico.

I progetti formativi candidati alla IX Edizione del PEF sono stati presentati da società di formazione, da Business School e Business Academy, da multinazionali e da PMI, da associazioni e da liberi professionisti.

Il 27 giugno al SERMIG Arsenale della Pace si è tenuta la cerimonia di premiazione; il luogo, fortemente suggestivo, ha fatto da cornice al tripudio di emozioni. Appena entrati la pietra scol-

pita con la frase "la bontà è disarmante" ha aperto il cuore a tutti coloro che, in tale occasione, hanno scoperto il valore e la storia di questo luogo, ex arsenale di guerra ora casa di accoglienza e punto di incontro tra culture, religioni, schieramenti diversi per conoscersi, dialogare e camminare insieme.

Sono intervenuti per i saluti istituzionali la vicesindaca della Città di Torino Michela Favaro, l'assessore regionale al Bilancio, Finanze, Programmazione Economico Finanziaria, Patrimonio, Sviluppo delle Attività Produttive e delle Piccole e Medie Imprese Andrea Tronzano.

Sono stati assegnati i primi tre premi per ognuna delle sei aree tematiche in concorso: Ambiente Etica e Responsabilità sociale- Comunicazione e Cultura- Economia Processi Produ-



Il Sermig.

tivi e Sostenibilità- Digitale e Nuove Tecnologie- Orga-

nizzazione e Risorse Umane- Salute Sicurezza e Benessere Organizzativo.

I percorsi formativi premiati hanno generato inclusione, arricchimento culturale, innovazione tecnologica, solidarietà sociale, bellezza e hanno portato alla luce delle realtà particolari, come il Ben Stare a Caldognò nella Villa Palladiana in un clima di rinnovamento umanistico e di scambio di saperi generazionali.

La formatrice Sonia Stefanovich è stata facilitatrice di nuovi significati condivisi; a lei il riconoscimento del 1° premio per l'Area Comunicazione e Cultura.



La sala del Serming che ha ospitato il Convegno.



La Giuria “Ambiente etica e responsabilità sociale”.

Duecento spettatori in sala, provenienti da tutte le regioni di Italia, hanno applaudito e seguito con vivo interesse i video proiettati e i protagonisti di questa kermesse.

L'alto valore della formazione è stato ampiamente rappresentato apportando miglioramenti, cambiamenti, crescita e sviluppo alle persone che la ricevono, siano essi in azienda, da remoto o in contesti scenici particolari, giocando, sfidandosi, alleandosi, con il sorriso e con la voglia di apprendere. Sono state assegnate diverse Menzioni ai progetti meritevoli di attenzione, dai presi-

denti delle varie giurie, dai giurati e naturalmente dalla nostra presidente Beatrice Lomaglio insieme alla responsabile del PEF. È stato un avvicinarsi di persone sul palco per la consegna dei premi e per chi li ritirava con grande gioia, raccontando l'impegno profuso per la realizzazione dei percorsi formativi.

Tra i tanti premiati, desidero citare nell'Area Salute Sicurezza e Benessere Organizzativo il 1° premio all'Istituto Auxologico Italiano per il percorso formativo “Disturbi del comportamento alimentare: conoscerli per evitarli” e

nell'Area Organizzazione e Risorse Umane il 1° premio a TACK TMI per il percorso formativo “ALL IN” che ha favorito l'inclusione sociale e lavorativa di persone con disabilità intellettiva.

Nello SPECIALE PEF sono riportati tutti i progetti formativi in gara e ampio spazio è dedicato, con interessanti interviste, alle vincitrici e ai vincitori e alle presidenti di giuria.

Ernesto Olivero, fondatore del Sermig-Arsenale della Pace di Torino, ha scritto nell'introduzione allo Speciale PEF IX Edizione: *“Bisogna educarsi ed educare, accettare un metodo di formazione chiaro. Io lo condenso nell'aiutare le nuove generazioni a dire i sì e i no che contano nella vita. Dire no all'egoismo, a ogni dipendenza e ingiustizia. Dire sì a ideali grandi, alla concretezza dell'amore, alla felicità che passa dal fare felici gli altri”. Chi sperimenta questo si renderà conto che la giovinezza non è una questione di età. È di chi è e sceglie con un sì di rimanere giovane per sempre”.*

La Formazione, in tutte le sue declinazioni, se fatta

bene, riflette le buone intenzioni, gli scopi e le finalità per cui viene erogata e il PEF Premio Eccellenza Formazione ogni anno dà risalto a tutto ciò. Da sempre sostengo che la formazione sia passaggio di idee per costruire contenuti e condividere valori e sfogliando virtualmente lo Speciale pubblicato sul nostro sito www.associazioneitalianaformatori.it scoprirete i nuovi orizzonti della formazione.

Il mio auspicio è che si possa essere ispirati a dare il meglio nella straordinaria professione di formatrici e formatori e che il processo di apprendimento continuo sia sempre più fattuale nelle più disparate realtà.

Emanuela Truzzi
Responsabile PEF.

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>

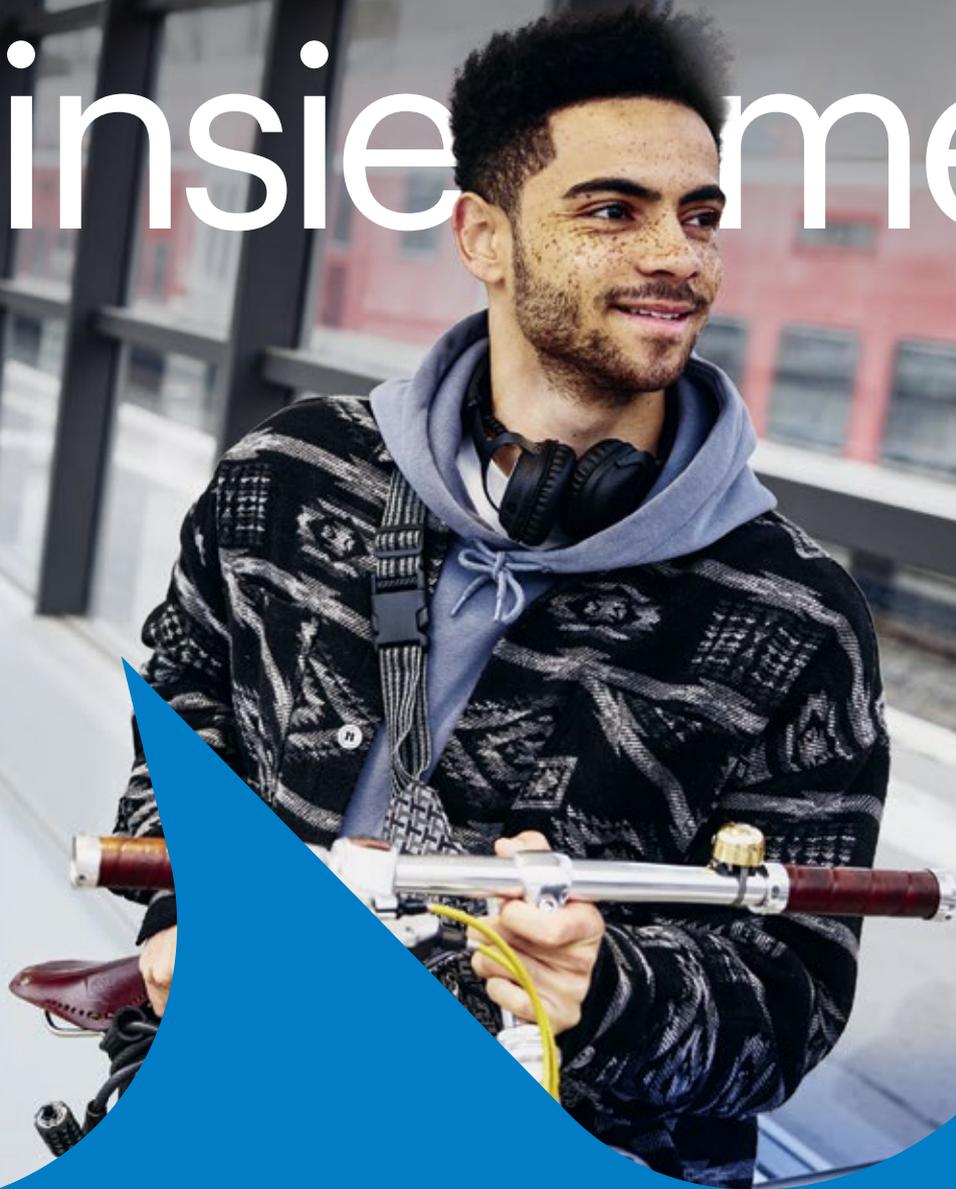


Consegna 1° Premio all'Istituto Auxologico italiano.



Consegna 1° Premio a TackTmi.

insieme,



randstad

OLYMPIC AND PARALYMPIC PARTNER
OF MILANO CORTINA 2026



per ispirare e guidare le generazioni future
attraverso i valori dello sport.

Randstad è HR Partner dei Giochi Olimpici e Paralimpici Invernali Milano Cortina 2026. Grazie al supporto di oltre 3000 colleghi, attraverso i valori dello sport, continuiamo a connettere i talenti con le nostre opportunità di lavoro in tutta Italia.

Scopri di più su www.randstad.it

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>.

ENTRA IN AIF!

I VANTAGGI PER I SOCI:

- **webinar gratuiti e comunità di pratica**
- **aggiornamento professionale**
- **networking**
- **Registro dei Formator Professionisti**
- **FOR, la rivista di formazione**
- **AIF Learning News, la newsletter associativa**



Associazione Italiana
Formatori