

1'

Anno XXIII n. 1
Giugno 2022

Direttore responsabile
Mino Conte

L'orientamento come ponte verso il futuro

Parte I

a cura di **Valeria Friso**



Pensa
MULTIMEDIA

Direttore Responsabile

Mino Conte

Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato
Sira Serenella Macchiotti
Gino Dalle Fratte
Giuseppe Milan

Segreteria Editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Federico Rovea

Numero a cura di

Valeria Friso

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

Direzione

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

Comitato Editoriale

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

Comitato Scientifico

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

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

Editore

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

STUDI E RICERCHE

- 4 **Stefano Scippo**
La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia | *The recent growth and current dissemination of the Montessori primary school classes in Italy*
- 18 **Antonia Chiara Scardicchio**
Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle "Hope Skills" | *If hope is intimate-and-political thing: a critical reflection about "Hope Skills"*
- 28 **Simona Pizzimenti**
Dante educatore: note sulla pedagogia di Romano Guardini | *Dante as educator: notes about Romano Guardini's pedagogy*

L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

- 38 **Fiorella Paone**
Educazione al genere: conoscere e ri-conoscersi attraverso percorsi di lettura condivisa | *Gender Education: knowing and self-knowing through shared reading paths*

FOCUS – L'ORIENTAMENTO COME PONTE VERSO IL FUTURO

- 48 **Valeria Friso, Roberta Caldin**
Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita | *Orientation and support for an authentic Life Project*
- 57 **Ines Guerini**
Impairment intellettivo e Progetto di Vita: modelli di orientamento efficaci | *Intellectual impairment and Life Project: effective guidance models*
- 67 **Giuseppe Filippo Dettori**
Telefono Amico: un orientamento discreto attraverso l'ascolto empatico | *Telefono amico: a discreet orientation through empathic listening*
- 78 **Nicolina Bosco**
Valutare la relazione tra le strategie di orientamento culturalmente responsive in aula e la self-efficacy accademica | *Evaluating the relationship between culturally responsive guidance strategies in classes and academic self-efficacy*
- 88 **Roberta Bonelli, Lorenza Da Re**
Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti | *University guidance and the dialogue with students' expectations*
- 102 **Gianluca Amatori**
Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita | *Orientation and emotional life. Promote inclusive paths in the perspective of the Quality of Life*
- 110 **Miatto Enrico**
Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva | *The Challenges of Becoming Adult. Open Issues from Pedagogical research on orientation and transition of young people with Intellectual Disabilities*
- 119 **Antonia Cunti, Alessandra Priore**
Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa | *Learning creativity in educational guidance contexts*

LESSICO PEDAGOGICO

- 128 **Luca Decembrotto**
Riduzione del danno | *Harm reduction*

L'OPINIONE

- 131 **Luca Agostinetto**
Se dalle tragedie si può crescere. Implicazioni, ragioni e pratiche d'accoglienza dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra | *If one can grow from tragedy. Implications, reasons and practices for the reception of Ukrainian children who fled the war*

RECENSIONI

- 133 **Sara Marchesani | Faustino Rizzo**

ELENCO REVISORI ANNO 2021

Caterina Bembich	Luca Odini
Natascia Bobbo	Stefano Oliverio
Elena Bortolotti	Stefano Oliverio
Micaela Castiglioni	Annamaria Passaseo
Adelino Cattani	Andrea Petrella
Alessandra Cesaro	Manlio Piva
Gina Chianese	Simonetta Polenghi
Rosanna Cima	Giada Prisco
Giuseppina D'Addefio	Luca Refrigeri
Rosita De Luigi	Rita Salis
Luca Decembrotto	Silvia Scandurra
Maurizio Fabbri	Antonia Chiara Scardicchio
Anna Grazia Lopez	Sara Serbati
Elena Madrussan	Chiara Sità
Pietro Maltese	Lisa stillo
Emanuela Mancino	Fabio Targhetta
Giuseppe Milan	Simona Tiberi
Marta Milani	Lucia Zannini
Silvia Nanni	Paola Zini



STUDI E RICERCHE

La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia

Stefano Scippo

Phd Student, Department of Psychology of Development and Socialisation Processes– DPPSS | Sapienza University of Rome (Italy) | stefano.scippo@uniroma1.it

The recent growth and current dissemination of the Montessori primary school classes in Italy

Abstract

The study was conducted as part of the University Research projects of the Sapienza University of Rome, with the aim of counting the number of Montessori classes active from 2013 to 2021 and estimating the number of students who, each year, complete a Montessori primary school education. To this end, we used available doctoral research data on 2013 and 2016, and we integrated it with data on 2021 (specifically it was reconstructed through analysis of school websites, emails and telephone interviews). The study shows a recent growth in active sections: in particular, in 2021 it reached 107 fifth grade classes and 137 first grade classes. The expansion of the phenomenon suggests the need for studies about the dissemination not only of official sections but of practices that are truly consistent with the principles of Montessori pedagogy.

Keywords

Montessori, primary school, diffusion, Italy, trend

Lo studio, condotto nell'ambito dei progetti di Ricerca d'Ateneo dell'Università Sapienza di Roma, mira a conteggiare il numero di sezioni Montessori attive dal 2013 al 2021 e stimare il numero di studenti che, ogni anno, concludono un percorso di scuola primaria Montessori. A tal fine, sono stati integrati i dati disponibili, grazie a una ricerca di dottorato, sugli anni 2013 e 2016, con dati sul 2021 ricostruiti appositamente (tramite analisi dei siti web scolastici, mail e interviste telefoniche) ed è stata rilevata una recente crescita delle sezioni attive sul territorio nazionale: in particolare, nel 2021 si è arrivati a 107 classi quinte e 137 classi prime. L'espansione del fenomeno suggerisce l'esigenza di indagini sulla diffusione non solo di sezioni riconosciute ma di pratiche realmente coerenti coi principi della pedagogia montessoriana.

Parole chiave

Montessori, primaria, diffusione, Italia, andamento

Ricevuto: 14-10-21

Accettato: 12-7-21

Publicato: 30-06-22

1. Scelta del problema di ricerca

La pedagogia Montessori nacque a Roma agli inizi del XX secolo e oggi probabilmente il nome Montessori è conosciuto in ogni Paese del mondo, dove più dove meno. Ma conoscerne il nome non significa conoscerne la pedagogia: ad esempio, negli Stati Uniti, dove probabilmente ci sono più scuole Montessori al mondo per numero di abitanti e dove, sicuramente, il fenomeno è maggiormente studiato, c'è "un'elevata conoscenza del termine 'Montessori', ma una minore conoscenza delle caratteristiche dell'educazione Montessori" (Murray, 2008, p. III). Con tutta probabilità, si può dire che anche tra gli addetti ai lavori c'è una distanza tra l'uso della parola Montessori per qualificare le proprie pratiche educative e una reale coerenza delle pratiche stesse coi principi elaborati dalla Dottoressa Montessori.

Individuare dei criteri per stabilire quanta di questa coerenza ci sia in ogni scuola che si dice "Montessori" non è facile e non sempre c'è accordo tra coloro che si riconoscono come montessoriani. Negli Stati Uniti, un tentativo di stabilire dei criteri è stato fatto dall'AMI-USA, che è l'associazione statunitense affiliata all'AMI. L'AMI è l'*Association Montessori Internationale*, fondata in Danimarca nel 1929 da Maria Montessori e da suo figlio Mario M. Montessori, attualmente presente in 36 Paesi attraverso una rete globale di 42 associazioni locali affiliate¹.

L'AMI-USA ha definito i seguenti criteri per stabilire se una scuola è autenticamente Montessori oppure no:

- un'insegnante per ogni classe;
- gruppi per fasce di età miste nell'intervallo di tre anni (es. 0-3, 3-6, eccetera);
- gruppi con dimensione raccomandata tra le 28 e le 35 persone;
- blocchi orari ininterrotti di tre ore di lavoro;
- un set completo di materiali per ogni aula².

Ma l'AMI-USA è solo una, sebbene forse sia la più riconosciuta e diffusa, delle innumerevoli associazioni esistenti nella costellazione del movimento montessoriano. Da un punto di vista della riflessione accademica, poi, la letteratura sui principi fondanti della pedagogia Montessori è ampia ed eterogenea. Solo a titolo d'esempio, Marshall (2017) considera come elementi chiave della pedagogia Montessori i materiali di sviluppo e il lavoro auto-diretto coi materiali stessi (ivi, p. 2), mentre Pesci (2015) ritiene che l'idea di fondo della pedagogia montessoriana sia "la libertà come metodo e l'autonomia come fine dell'educazione" (ivi, p. 77), a prescindere dall'uso di specifici materiali di sviluppo brevettati, e che molto importanti siano le attività di vita pratica (ivi, p. 81).

Dunque, quando si vuole definire la dimensione del fenomeno Montessori all'interno di un sistema scolastico, un primo problema si pone nello scegliere il criterio per identificare quali siano i principi fondamentali di questa pedagogia, e poi nel definire quanto coerenti debbano essere le pratiche adottate in ciascuna scuola con detti principi. È una questione nota agli studiosi, tant'è vero che non mancano tentativi di misurare tale coerenza anche con strumenti strutturati (Murray, Chen, Daoust, 2019). L'eterogeneità delle pratiche adottate chiaramente dipende dall'eterogeneità dei contesti nei quali le idee montessoriane sono arrivate ad essere conosciute nel corso dei decenni, nonché dai modi stessi in cui esse sono state conosciute, attraverso corsi tenuti dalla stessa Maria Montessori o da chi ha continuato la sua opera, anche prendendone le distanze.

La storia del movimento montessoriano, infatti, è caratterizzata non solo da "una forte coesione attorno alla memoria della figura della fondatrice", ma anche da "dissensi e [...] allontanamenti, talvolta dolorosi, da lei e dai suoi metodi di gestione delle attività volte a diffondere il 'Metodo', a formare insegnanti e genitori, a strutturare il set dei 'materiali di sviluppo' – metodi che, per alcuni, nonostante la genialità di Maria Montessori, erano troppo accentratori e poco propensi a tener conto dell'originalità altrui" (Pesci, 2015, pp. 75-76).

Insomma, la complessità della storia del movimento montessoriano e la sua ampia diffusione geografica

1 Cfr. <https://montessori-ami.org>.

2 Cfr. <http://amiusa.org/ami-schools/ami-school-standards>.

rende difficile poter dire se una scuola segue la pedagogia Montessori oppure no. Dipende molto dal criterio che si sceglie, e il criterio dipende dal contesto storico-geografico in cui viene scelto.

Ad esempio, un tentativo recente di censimento delle scuole Montessori nel mondo è stato portato avanti dal progetto Montessori Census, lanciato nel 2013 negli Stati Uniti da una collaborazione tra il *National Center for Montessori in the Public Sector* (NCMPS), il *Center for Research on Developmental Education*, e molte organizzazioni montessoriane statunitensi, tra cui l'AMI-USA. Il progetto ha l'obiettivo di raccogliere dati sulle scuole Montessori pubbliche e private negli Stati Uniti e in tutto il mondo. La mappatura realizzata finora conta 2.205 scuole Montessori private e 565 pubbliche (quest'ultime tutte situate negli Stati Uniti e a Puerto Rico)³. Tuttavia, questo conteggio si basa sulle segnalazioni delle scuole stesse, quindi possono essere rimaste fuori dal conteggio le scuole che non sono venute a conoscenza del progetto e, soprattutto, l'unico criterio per definire la coerenza tra le pratiche adottate in ciascuna scuola i principi Montessori è il giudizio della scuola stessa.

Ad esempio, in questo conteggio non è considerata nessuna scuola italiana. Quest'assenza è dovuta a ragioni storiche, tali per cui in Italia l'AMI è poco presente, ma è molto presente l'Opera Nazionale Montessori (ONM), ente fondato da Maria Montessori nel 1924, chiuso poi dal fascismo e tornato in attività nel 1947. E, da allora, il legislatore ha sempre avuto come interlocutore privilegiato l'ONM, di cui ha approvato lo statuto con tre DPR nel 1947, nel 1952 e nel 1983⁴, assegnandole anche un contributo annuo a partire dal 1983⁵. Attualmente, la legislazione italiana prevede l'esistenza di sezioni riconosciute, all'interno della scuola pubblica (e poi anche parificata), dette a "didattica differenziata Montessori", per insegnare nelle quali è necessario un titolo riconosciuto dal MIUR, titolo per lo più conseguito con corsi organizzati dall'ONM.

Dunque, attualmente, in Italia, per identificare le scuole Montessori può essere utilizzato un criterio legislativo, che è sicuramente più solido dell'auto-identificazione da parte delle scuole come scuole montessoriane.

Come si è detto, è solo uno dei criteri possibili, perché ovviamente potrebbero esistere sezioni di scuola dell'infanzia e anche primaria, non ufficialmente riconosciute, dove, per molte possibili ragioni e storie, le insegnanti adottano pratiche educativo-didattiche fortemente coerenti con i principi pedagogici di Maria Montessori. Le stesse insegnanti formate dall'ONM non operano esclusivamente in sezioni ufficialmente riconosciute, ma possono insegnare in qualunque scuola. Oppure altri enti, soprattutto a partire dalla Direttiva 170 del 2016 sull'accREDITAMENTO degli enti di formazione per il personale scolastico⁶, possono formare insegnanti sulla pedagogia Montessori, come fa la Fondazione Montessori Italia, forse il più rappresentativo tra questi enti.

In questo panorama eterogeneo e sfumato, con molti possibili criteri per definire operativamente in quali sezioni si attua un'educazione montessoriana, per fare una mappatura dell'attuale diffusione delle scuole Montessori in Italia si è scelto di partire dal criterio legislativo, perché più solido dell'auto-riconoscimento come scuole montessoriane da parte delle scuole stesse, ed è anche un criterio piuttosto pratico.

Tuttavia, il fatto che una sezione di scuola primaria italiana sia riconosciuta ufficialmente dall'Ufficio Scolastico Regionale come sezione a "didattica differenziata Montessori" non dice nulla sulla qualità delle pratiche adottate in quella sezione. Dunque, dopo aver mappato le sezioni ufficiali, è necessaria anche un'indagine su dette pratiche, per cercare almeno di rendere conto di un'eterogeneità nella realizzazione della pedagogia Montessori in Italia e anche stabilire il grado di coerenza che esse hanno con certi principi di base.

Ferma restando la pluralità di posizioni teoriche, cui si è accennato, su quali sono tali elementi essenziali,

3 Cfr. <https://www.montessoricensus.org>.

4 Decreto del Capo provvisorio dello Stato 5 Marzo 1947, n. 591 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera Montessori, con sede in Roma.

Decreto del Presidente della Repubblica 25 Luglio 1952, n. 4460 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera nazionale Montessori, con sede centrale in Roma.

Decreto del Presidente della Repubblica 25 Novembre 1983, n. 1006 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera nazionale Montessori, in Roma.

5 Legge 3 Marzo 1983, n. 66 - Concessione di un contributo annuo all'Opera nazionale Montessori.

6 Direttiva MIUR 21 marzo 2016, n. 170 - Direttiva accREDITAMENTO enti di formazione.

dal punto di vista di chi scrive, il contributo più convincente è quello elaborato da Lillard (2017), che individua otto principi, otto “punti di convergenza tra la psicopedagogia montessoriana [...] e le principali correnti della ricerca scientifica contemporanea” (Pesci, 2015, p. 69). Essi riguardano il rispetto delle esigenze di movimento del bambino, l'apprendimento autodiretto e significativo, la manipolazione del materiale, la costruzione autonoma e tra pari degli apprendimenti, l'ambiente ordinato con certi criteri, la presenza di un insegnante abilitato, l'assenza di premi estrinseci.

Dunque, la ricerca introdotta nel presente contributo ha operato due scelte: la prima è relativa a un criterio – legislativo - per individuare le scuole montessoriane da considerare in una mappatura sul territorio italiano; la seconda è relativa ai principi cui fare riferimento per stabilire il grado di coerenza tra le pratiche adottate nelle scuole mappate e i fondamenti dell'educazione montessoriana.

A tal fine, come si vedrà più avanti, sono state realizzate due azioni di ricerca, nell'ambito di un Progetto di Ricerca di Ateneo 2020 dell'Università Sapienza di Roma.

Il presente contributo riporta il metodo e i risultati della prima azione, che si propone di definire le attuali dimensioni della diffusione delle sezioni a didattica differenziata Montessori nella scuola primaria italiana, concentrandosi sugli ultimi otto anni (dal 2013 al 2021) per verificare l'ipotesi che l'apertura di sezioni riconosciute dal MIUR sia in aumento negli ultimi anni.

Oltre a conteggiare le sezioni ufficialmente riconosciute, per rendere conto anche di realtà che al momento non rientrano nella lista delle sezioni a didattica differenziata Montessori, si è scelto di conteggiare anche le sezioni in cui operano insegnanti formate dalla Fondazione Montessori Italia (FMI).

La scelta di limitare il conteggio a) alle sezioni di scuola primaria, senza considerare le sezioni di scuola dell'infanzia, e b) agli ultimi otto anni della nostra storia, è dovuta al particolare contesto in cui è nata questa indagine, che verrà esplicitato nei paragrafi dedicati al contesto e al metodo della presente indagine.

Prima, per introdurre e contestualizzare meglio il presente lavoro, è utile illustrare qualche tentativo recente di mappare e conteggiare le scuole Montessori sul territorio italiano.

2. Tre studi sulla diffusione delle scuole Montessori in Italia dopo il 2000

Focalizzando la nostra attenzione al terzo millennio, probabilmente il primo tentativo in Italia di istituire un osservatorio sulla diffusione delle scuole Montessori è stato portato avanti dal Centro Studi Montessori (CesMon), fondato nel 2002 dalla prof.ssa Tornar in seno all'Università degli Studi di Roma Tre. Tuttavia, l'archivio informatizzato del CesMon è in corso di ristrutturazione, pertanto inaccessibile, e i dati risalgono al 2007.

Un secondo lavoro di censimento è stato realizzato dall'ONM nel 2013 e, dai loro dati, risulta che c'erano in Italia 104 Case dei bambini e scuole primarie statali o paritarie, più 22 private. Il dato non distingue tra Case dei Bambini e primarie e non identifica il numero di sezioni, che è importante perché, come vedremo nei prossimi paragrafi, ci sono diverse scuole che hanno più di una sezione. A queste scuole vanno aggiunti 35 nidi e due scuole paritarie secondarie di primo grado e due di secondo grado⁷.

L'ultimo studio di cui siamo a conoscenza è ancora in corso ed è parte del Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN, 2017) intitolato “Maria Montessori: tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita”, realizzato da quattro università: Bologna, LUMSA, Milano-Bicocca e Valle d'Aosta. Uno degli obiettivi del progetto è proprio la mappatura delle istituzioni scolastico-educative montessoriane in Italia dal 1907 ad oggi. Il 10 maggio 2021, in occasione dell'evento “M'appare Montessori”, realizzato online dall'Università Bicocca⁸ è stato presentato lo stato di avanzamento del progetto ed è stata mostrata in anteprima una mappa interattiva di tutte le scuole Montessori presenti in Italia, navigabile per anno.

Nei prossimi paragrafi si illustra come, in attesa che sia pubblicato il risultato di questo ampio studio, è stata ampliata una base informativa nota sull'argomento per delineare una mappa delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia dal 2013 ad oggi.

7 <https://www.operanazionalemontessori.it/faq>.

8 <https://www.formazione.unimib.it/it/eventi/mappare-montessori>.

3. Contesto della presente indagine

Come si è accennato, l'occasione per realizzare la presente indagine c'è stata con un finanziamento reso possibile dal bando per la ricerca di Ateneo 2020 dell'Università Sapienza di Roma. Il bando finanzia ogni anno progetti di ricerca Grandi, Medi e Piccoli (distinti per numero di componenti del gruppo di ricerca e per entità del finanziamento massimo erogabile), progetti H2020⁹ e progetti di Avvio alla Ricerca. In risposta a questo bando, il 15/06/2020 è stato presentato un Progetto Piccolo dal titolo "L'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia e i profili del corpo docente montessoriano", responsabile il Prof. Pesci, che ha ottenuto il finanziamento a dicembre 2020 e lo ha reso disponibile, anche con un contratto di collaborazione assegnato tramite bando, nella primavera del 2021.

Date l'esiguità del finanziamento e la possibilità di partire da dati già raccolti sulla scuola primaria, ci si è limitati a questo ordine scolastico, lasciando da parte una mappatura attuale sulle Case dei Bambini, che meritano senz'altro una più ampia indagine, come quella del PRIN in corso.

Dunque, nel progetto presentato per Sapienza si è stabilito l'obiettivo di realizzare un conteggio delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia, aggiornando, al 2020/21, il conteggio che era stato realizzato l'anno precedente relativamente agli anni scolastici 2012/13 e 2015/16 in occasione di una ricerca di dottorato realizzata nel Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, ricerca che aveva l'obiettivo di verificare i risultati alle prove Invalsi di due coorti di studentesse e studenti di sezioni di scuola primaria Montessori in Italia: la coorte più anziana che si trovava in quinta nel 2012/13, la più giovane nel 2015/16. A tal fine, era necessario individuare la lista delle classi quinte di scuola primaria Montessori attive in Italia in quei due anni scolastici (Scippo, 2021).

Durante la ricerca di dottorato, per ricostruire la lista di istituti, plessi e sezioni Montessori si è partiti dal sito dell'Opera Nazionale Montessori, dov'è pubblicata una lista di plessi in cui sono attive attualmente sezioni con didattica differenziata Montessori. Poiché la lista non riporta lo storico di tutte le classi seconde e quinte che, nel 2012/13, erano già a didattica Montessori, durante il primo anno di dottorato è stata contattata la segreteria dell'ONM e c'è stato un incontro con la dott.ssa Arianna Romoli, la quale cura l'aggiornamento della lista dei plessi e si è coinvolta nell'indagine occupandosi di ripulirla da quei plessi in cui erano state attivate sezioni Montessori sicuramente più tardi del 2013.

A questo punto si è proceduto ricercando, sul portale "Scuola in chiaro" del MIUR¹⁰, i circa 50 plessi presenti in lista per capirne le dimensioni e fare una rapida analisi dei PTOF presenti, per capire da quanto tempo fossero presenti sezioni Montessori e, se indicato, quante ce ne fossero.

I PTOF in alcuni casi riportano il numero di insegnanti con specializzazione Montessori, dai quali è possibile dedurre una stima del numero di sezioni, in altri casi riportano l'anno da cui è stata attivata la differenziazione didattica, in altri ancora il numero di sezioni attive. Tra dicembre 2019 e luglio 2020 sono state contattate una ad una le oltre 50 scuole individuate dalla dott.ssa Romoli, e il 9/04/2019 è stata inviata una mail con la richiesta delle informazioni mancanti per ricostruire con esattezza il numero di classi seconde e quinte del 2012/13 e il numero di studenti per ciascuna delle due coorti. Poiché pochissime scuole risposero alle mail, si è proceduto con i contatti telefonici, con segretari, dirigenti e referenti delle sezioni Montessori.

A dicembre 2020, ovvero alla fine di questa parte di ricerca di dottorato, era "stato ricostruito che, nel 2012/13, in Italia c'erano 50 classi quinte Montessori, per un totale stimato di circa 920 studentesse e studenti e, nel 2015/16, 51 classi per circa 990 studentesse e studenti." (Ivi, p. 383). Tuttavia, come vedremo meglio in seguito, questo dato è stato corretto.

9 Horizon 2020 è un programma di finanziamento creato dalla Commissione europea, per sostenere e promuovere la ricerca nello spazio europeo della ricerca.

10 <http://cercalatuascuola.istruzione.it>

4. Metodo e fonti

Per integrare i dati già raccolti in occasione della ricerca di dottorato e verificare l'ipotesi di un aumento, dal 2015 ad oggi, delle sezioni di scuola primaria riconosciute dal MIUR come Montessori sul territorio italiano, non si poteva partire dalla lista inviata dalla dott.ssa Romoli, perché essa era stata epurata delle scuole convenzionate più recentemente. Per questo si è partiti dal sito dell'Opera Nazionale Montessori, dove c'è un collegamento dedicato ai "Nidi e scuole Montessori in Italia", in continuo aggiornamento. Il collegamento apre nuovi collegamenti per ciascuna Regione, poi per ciascuna provincia e, infine, per ciascuna scuola. Navigando così quest'area del sito, è stata costruita una matrice Excel con una riga dedicata a ciascuna scuola primaria, mentre le colonne sono state dedicate alle seguenti variabili: numero progressivo identificativo, Regione, Comune, nome dell'istituzione scolastica pubblica o privata, contatto mail e telefonico. In molti casi è stato necessario correggere il nome dell'istituzione scolastica con il nome ufficiale che risultava sul portale "Scuola in chiaro" del MIUR, la consultazione del quale ha consentito anche di stabilire, con maggiore certezza, quali scuole fossero pubbliche e quali private.

Non sono state inserite nella matrice le scuole che, presenti sul sito dell'ONM, erano chiaramente solo Nidi o Case dei Bambini (scuole dell'infanzia). Sono state inserite le scuole per le quali, dal sito dell'ONM, non era possibile escludere che ci fossero sezioni di primaria Montessori, come ad esempio l'IC San Lucido di San Lucido (CS) in Calabria, per la quale nel sito risultava solo la denominazione dell'istituto, senza specificare quale ordine scolastico fosse a didattica Montessori. Come la scuola di San Lucido ce n'erano molte altre sul sito dell'ONM che potevano avere entrambe gli ordini scolastici (infanzia e primaria). In particolare, nella primavera del 2021, sul sito dell'ONM risultavano 184 scuole: di queste, 62 avevano sicuramente solo nido o Casa dei bambini, quindi nella matrice sono state inserite 120 scuole.

Definita questa lista, le variabili da aggiungere, per ciascuna scuola, erano due: il numero di classi quinte e prime a didattica Montessori attive nel 2020/21. La scelta di raccogliere dati solo sulle quinte e sulle prime rispondeva a due esigenze. In primo luogo, l'esigenza di stimare quante alunne e quanti alunni avessero seguito, alla fine della scuola primaria, un percorso completamente o prevalentemente Montessori nel 2020 e fare una proiezione di quanti l'avranno seguito alla fine del 2025/26, cioè quando la coorte che nel 2020/21 si trovava in prima concluderà la primaria. In secondo luogo, poiché si trattava di chiedere informazioni alle segreterie delle scuole, si è scelto di non sovraccaricarle di richieste e focalizzarsi solo sulle classi terminali della primaria.

Le fonti per la raccolta dei dati, per l'appunto, sono state tre. In prima istanza, sono stati analizzati il sito o il PTOF della scuola, per dedurre il numero di quinte o prime Montessori attive nel 2020/21. In seconda istanza, quando l'informazione non era deducibile da questa fonte, è stata inviata una mail. In terza istanza, quando non si riceveva alcuna risposta alla mail, è stata fatta una telefonata. A queste tre fonti si aggiunge una quarta, costituita da alcuni contatti personali di persone interne alle scuole interessate e incluse nella lista, conosciute direttamente da noi ricercatori. In particolare è stata preziosa la revisione di alcune informazioni fornite dalle scuole operata da Anna Allerhand, ex insegnante e dirigente scolastica, formatrice Montessori attiva su gran parte del territorio nazionale e coordinatrice scientifica di corsi ONM.

Alle 120 scuole ricavate dal sito dell'ONM sono state aggiunte due scuole, una pubblica e una privata, che hanno sezioni riconosciute dall'USR ma che non risultano sul sito dell'ONM. Va detto che non tutte le scuole con sezioni riconosciute dall'USR sono convenzionate con l'ONM, e a volte alcune scuole, pur convenzionate con l'ONM, non inviano la convenzione all'ONM stessa, quindi non risultano nella lista del suo sito. Per queste ragioni, non si può essere certi che la lista delle scuole individuate sia esaustiva, ma si può considerare che sia ampiamente rappresentativa.

In conclusione, delle 120 scuole su cui è stata condotta l'indagine, le informazioni necessarie sono state ricavate dal sito o dal PTOF per 27 scuole, 49 da una risposta alla mail, 37 da una risposta a una telefonata, e il resto da risposte dei nostri contatti personali.

Per quanto riguarda le scuole legate alla FMI, che non hanno il riconoscimento dell'USR, ci sono stati dei contatti con i vertici della Fondazione fino a quanto, il 20 agosto 2021, la dott.ssa Sonia Coluccelli, responsabile della formazione, ci ha fornito via mail una lista di 10 scuole con l'indicazione delle informazioni richieste per ciascuna.

5. Risultati

La raccolta delle informazioni, così condotta, ha portato a individuare 103 scuole con sezioni di scuola primaria Montessori riconosciute dall'USR sul territorio italiano attive nel 2020/21, cui vanno aggiunte le 10 scuole legate all'FMI.

Questi dati sono stati messi in continuità con quelli ricavati dalla ricerca di dottorato, che sono stati leggermente corretti. Nello specifico, a fine 2020 si è fatto un ulteriore controllo su quei dati richiamando le referenti dei plessi Montessori e si è scoperto che una scuola di Lecce aveva dato un'informazione sbagliata e, nel 2015/16, la sezione indicata non era a didattica differenziata Montessori.

Nella seguente tabella riportiamo la lista completa delle scuole che ospitano sezioni Montessori riconosciute dall'USR, con l'indicazione della Regione, del Comune, della denominazione (in corsivo per le scuole private¹¹), più il numero di classi quinte per i diversi anni scolastici di cui si dispone del dato: 2012/13/, 2015/16, 2020/21. L'ultima colonna è dedicata alla proiezione di quante quinte ci saranno presumibilmente nel 2025/26, sulla base delle classi prime attive nel 2020/21. Sono indicate con l'asterisco le classi per cui ci è stata segnalata la presenza di età eterogenee nella stessa aula.

Regione	Comune	Scuola	Quinte 2013	Quinte 2016	Quinte 2021	Prime 2021 (Quinte 2026)
Basilicata	Potenza	IC Sinisgalli				1
Calabria	Cosenza	IC Via Roma (Pizzuti)				1
Calabria	Rende (CS)	IC Commenda				
Campania	Pozzuoli (NA)	<i>Istituto Montessori Pozzuoli (Via Anzio)</i>			1	1
Campania	Salerno	VI CD Medaglie d'Oro			1*	1*
Campania	Salerno	<i>Villaggio del fanciullo</i>				1
Emilia Romagna	Bologna	IC Bologna 13 (Severino Ferrari)				1
Emilia Romagna	Bologna	IC Bologna 20 (Carducci)				1
Emilia Romagna	Carpi (MO)	IC Carpi 2 (Lugli Santa Croce)			2	2
Friuli	Bordano (UD)	IC Trasaghis (Bordano)				1
Friuli	Cividale del Friuli (UD)	<i>Crescere Montessori</i>			1	1
Friuli	Udine	IC Udine II (Garzoni)			2*	2*
Friuli	Visco (UD)	<i>Montessori Visco</i>			1	1
Lazio	Colleferro (RM)	IC Colleferro II			1	1
Lazio	Grottaferrata (RM)	IC San Nilo (Rosa di Feo)			1	1
Lazio	Mentana (RM)	<i>Paolina Poggi</i>			1*	1*
Lazio	Roma	<i>Centro Educativo Flaminia Guidi</i>			1*	1*
Lazio	Roma	<i>Centro Educativo Via Tito Livio</i>	1	1	1	1
Lazio	Roma	<i>Elena Guerra</i>				1
Lazio	Roma	IC Acquedotti (Guidi)	1	1	1	1
Lazio	Roma	IC Montessori (Adriatico+Monte Ruggero)	5	4	5	5
Lazio	Roma	IC Munari (Mauri)	1	1	2	1
Lazio	Roma	IC Via Ceneda (Garibaldi)		1	1	1
Lazio	Roma	IC Via G. Messina	1	1	1	1
Lazio	Roma	<i>Il Bambino nel Mondo</i>			1	1
Lazio	Roma	<i>Nerina Noé</i>	1*	1*	1*	1*
Lazio	Roma	VII CD Montessori (Goretti+Villa Paganini)	6	5	5	5
Lazio	Rieti	IC Marconi Sacchetti Sassetti	0	0	0	1

11 Tra parentesi si trova anche il nome del plesso dov'è attiva la sezione Montessori. Quando non è segnalato, significa che il plesso ha lo stesso nome dell'istituto oppure il nome del plesso in cui è attivata la sezione Montessori non è univocamente identificato.

Stefano Scippo
LA RECENTE CRESCITA E L'ATTUALE DIFFUSIONE DELLE SEZIONI DI SCUOLA PRIMARIA MONTESSORI IN ITALIA

Lazio	Velletri (RM)	<i>Il Giardino di Archimede</i>			1	1
Liguria	Genova	IC Bertani (De Scalzi-Polacco)	1	1	1	1
Liguria	Genova	IC Castelletto (Mazzini)	1	1	1	1
Liguria	Sanremo (IM)	IC Sanremo Levante (Montessori)	1	1	1	1
Lombardia	Bergamo	<i>Fondazione Scuola Montessori</i>	2*	2*	2*	2*
Lombardia	Bergamo	IC Muzio (Don Milani)			1	2
Lombardia	Passirano (BS)	IC Passirano (Delaidelli)				1
Lombardia	Ponteranica (BG)	IC Sorisole Lanfranchi (Lotto)				1
Lombardia	Urgnano (BG)	IC Colleoni (Don Sturzo)				1
Lombardia	Brescia	<i>Sorriso Montessori</i>			1	1
Lombardia	Darfo Boario Terme (BS)	IC Darfo 2			1	1
Lombardia	Roe' (BS)	<i>Fly High</i>			1	1
Lombardia	Rovato (BS)	IC Don Milani (Rovato Cap.)				1
Lombardia	Salò (BS)	IC Salò (Olivelli)				1
Lombardia	Como	<i>Associazione Scuola Montessori</i>	1	1	1	2
Lombardia	Mantova	IC Mantova 3 (De Amicis)			1	1
Lombardia	Cinisello Balsamo (MI)	IC Balilla-Paganelli (A. Frank)			1*	1*
Lombardia	Cornaredo (MI)	IC Via L. Da Vinci (Montessori)			1	1
Lombardia	Milano	IC Arcadia				1
Lombardia	Milano	IC Ilaria Alpi (Montessori)			1	1
Lombardia	Milano	IC Riccardo Massa (Quarenghi)	1	1	2	2
Lombardia	Milano	<i>Montessori, Piazza San Gerolamo</i>	1	1	1	1
Lombardia	Milano	<i>Montessori, Via Arosio</i>	1	1	1	1
Lombardia	Milano	<i>Montessori, Via Bartolini</i>	1*	1*	1*	1*
Lombardia	Milano	<i>Montessori, Via Milazzo</i>	1	1	1	1
Lombardia	Milano	<i>Scuola Montessori Bilingue</i>		1	1	1
Lombardia	Segrate (MI)	IC Sabin (Grimm)				1
Lombardia	Vimercate (MB)	IC Don Milani			1	1
Lombardia	Sommo (PV)	IC Manzoni (Passerini)			1	1
Lombardia	Castellanza (VA)	<i>ACOF Scuola Maria Montessori</i>	1	2	2	2
Marche	Ancona	IC Scocchera (Montessori)	2	1	1	1
Marche	Castelfidardo	IC Soprani (Scocchera)	2	1	2	2
Marche	Chiaravalle	IC Chiaravalle Montessori (Marconi)	2	2	3	3
Marche	Senigallia	IC Giacomelli (Scapezzano)			1	1
Marche	Ascoli Piceno	ISC Luciani-S.Filippo (Via Sassari)			1	1
Marche	Pagliare del Tronto-Spinetoli (AC)	ISC Spinetopoli (Pertini)			1	
Marche	San Benedetto del Tronto (AC)	ISC Nord				1
Marche	San Benedetto del Tronto (AC)	ISC Sud			1	1
Marche	Fermo	IC Betti			1	1
Marche	Porto San Giorgio	ISC Nardi			1	1
Marche	Civitanova Marche (MC)	IC Ugo Bassi (Garibaldi)		1	1	1
Marche	Macerata	IC Enrico Fermi				1
Marche	Macerata	IC Enrico Mestica			1	1
Marche	Tolentino (MC)	IC Don Bosco			1	1
Marche	Pergola (PU)	IC Binotti (Fratte rosa)			1	1
Piemonte	Torino	IC Montalcini (Alfieri)	1	1	1	1
Piemonte	Torino	IC Pacinotti (Manzoni)	1	1	1	1
Puglia	Bari	IC Mazzini Modugno			1	1
Puglia	Foggia	IX CD Manzoni (Montessori)	4	4	4	4
Puglia	Lecce	DD IV Circolo				1

Puglia	Lecce	<i>Scuola Primaria Bilingue</i>			1	1
Sardegna	Capoterra (CA)	IC Capoterra 2 (Caprera)			1	1
Sicilia	Trapani	IC Ciacio Montalto				
Sicilia	Trapani	II CD Umberto di Savoia				1
Toscana	Greve in Chianti (FI)	IC Greve in Chianti				1
Toscana	Scandicci (FI)	ICS Rossella Casini				1
Trentino	Bressanone (BZ)	IC Michael Pacher (montessori)	4*	4*	4*	4*
Trentino	Pergine Valsugana (TN)	IC Pergine 2 (Freinet)			1	1
Trentino	Riva del Garda (TN)	IC Riva 2 Luigi Pizzini (Zarda)				1*
Trentino	Rovereto (TN)	IC Rovereto Est			1	1
Trentino	Trento	IC Trento 6 (Schmid)			2	2
Umbria	Assisi (PG)	<i>Assisi International School</i>			1	1
Umbria	Foligno (PG)	IC Carducci			1	1
Umbria	Gubbio (PG)	DD2 Aldo Moro	1	1	1	1
Umbria	Perugia	IC Perugia 2	5	5	4	5
Umbria	Terni	IC Brin (DD San Giovanni)			2	1
Veneto	Padova	<i>Montessori SPES</i>			2	2
Veneto	Padova	XI IC Padova Vivaldi (Valeri)				
Veneto	Casier (TV)	Ic Casier (S. Francesco)				1
Veneto	Mogliano Veneto (TV)	IC Minerbi (Verdi)				1
Veneto	Montebelluna (TV)	IC Montalcini				2
Veneto	Treviso	IC Primo Martini (Bindoni)				1
Veneto	Venezia	IC Dante Alighieri (Michiel)				1
Veneto	Bassano del Grappa (VI)	ICS Bassano 3			1	2
TOTALE			50	50	101	130

* pluriclassi

Tab. 1: Quinte Montessori (riconosciuteUSR) per scuola e anno di fine primaria.

Elaborando i dati con lo strumento Power Map di Excel è possibile osservare l'evoluzione del numero di sezioni Montessori attive sul territorio italiano dal 2013 a oggi, più la probabile proiezione del numero di quinte che si chiuderanno nel 2026 (Fig. 1).

Come si può osservare chiaramente dalla mappa, la maggior parte delle sezioni si trova in scuole pubbliche (79 su 103) e c'è una maggiore concentrazione in Lombardia, Lazio, Marche e Umbria. Le aperture più recenti si concentrano soprattutto in Veneto, Emilia-Romagna, Toscana e Sicilia.

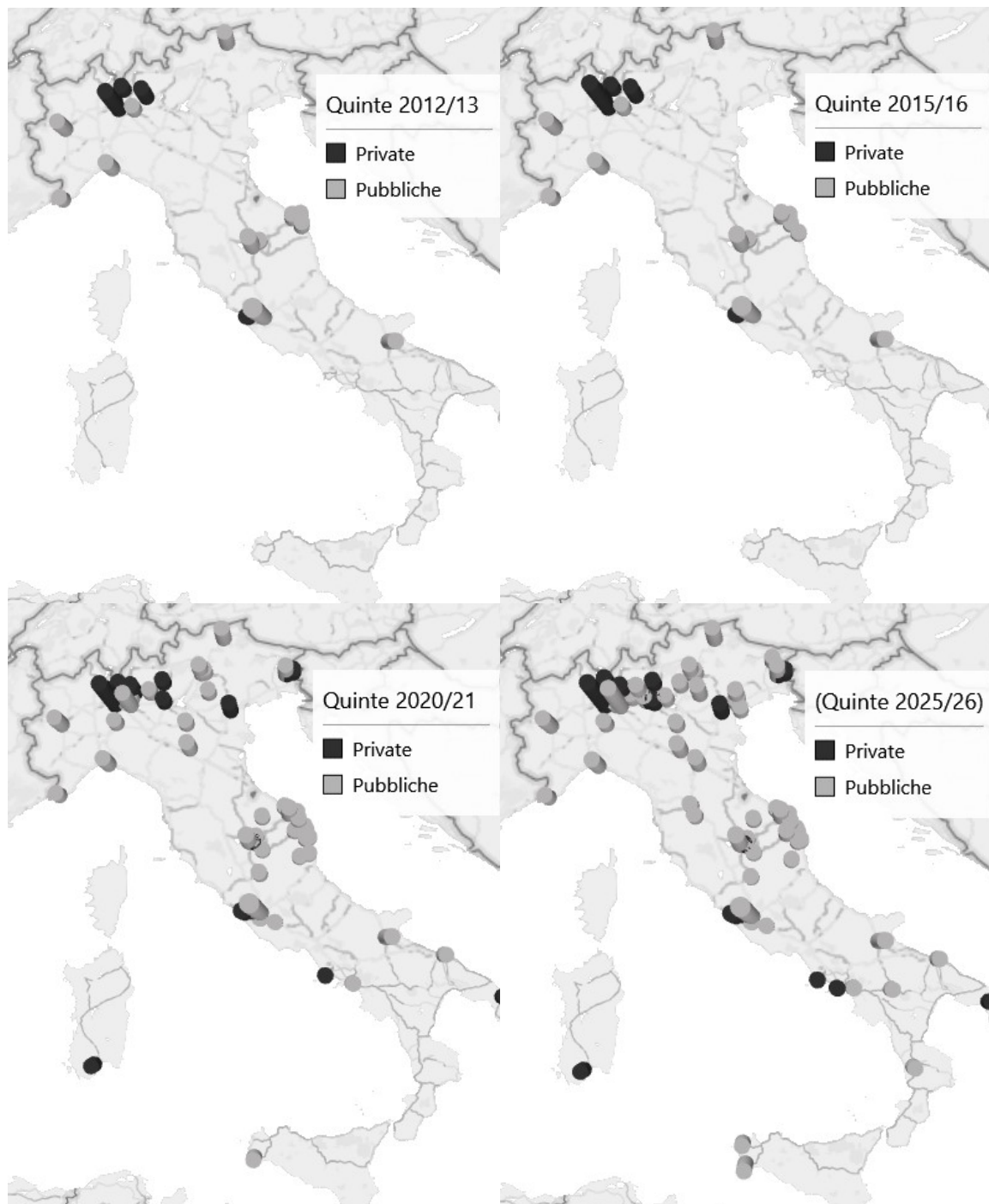


Fig. 1: Mappa dei cicli di scuola primaria Montessori (in sezioni riconosciute) conclusi dal 2013 al 2026.

Passando alle sezioni non ufficialmente riconosciute dall'USR, dove operano insegnanti formati con la FMI, si tratta di nove scuole¹², tutte pubbliche e prevalentemente ubicate in Piemonte, che hanno avviato la didattica Montessori a partire dal 2014, quindi non avevano quinte nel 2012/13 o nel 2015/16, ma ne avevano sei nel 2020/21, insieme a otto classi prime, che presumibilmente saranno quinte nel 2025/26 (Tab. 2).

12 Nella lista consegnataci dalla dott.ssa Coluccelli è presente anche l'IC di Salò, che però risulta anche tra le scuole che ospitano sezioni ufficialmente riconosciute, quindi si è deciso di non inserirla in questa seconda lista.

Regione	Comune	Scuola	Quinte 2021	Prime 2021 (Quinte 2026)
Lombardia	Crema (CR)	IC Crema 3	0	1
Lombardia	Varzi (PV)	IC Varzi (Varzi+Zavattarello)	1	1
Piemonte	Inverio (NO)	IC Vergante (Nebbiuno)	1	1
Piemonte	Novara	Convitto Carlo Alberto	1	1
Piemonte	San Giulio (NO)	IC San Giulio	0	1*
Piemonte	Cargiago (VB)	IC Alto Verbano (Oggebbio)	1*	1*
Piemonte	Domodossola (VB)	DD Domodossola I Circolo	1	0
Piemonte	Omegna (VB)	IC Beltrami	1	1
Toscana	Lucca	IC Lucca Centro Storico	0	1
TOTALE			6	8

* pluriclassi

Tab. 2: Quinte Montessori FMI (non riconosciute USR) per scuola e anno di fine primaria.

Può essere interessante anche fare una stima di quante alunne e quanti alunni, per ciascuno degli anni di riferimento considerati, concludano la scuola primaria Montessori, in modo da poter calcolare una percentuale di popolazione scolastica italiana con un percorso Montessori alle spalle.

Per farlo, si può moltiplicare il numero medio di iscritti per classe, pubblicato dall'ISTAT per gli anni dal 2015 al 2019¹³, per il numero di classi Montessori di quell'anno¹⁴.

Nel calcolo, c'è da considerare che, nelle pluriclassi, non concludono il percorso tutti gli iscritti, ma solo una parte di essi. Dunque, per le pluriclassi di cui non si sa quali età ci sono, si considera una fascia di tre anni, quindi si divide il numero degli iscritti stimato per tre; per le pluriclassi di cui è nota la fascia d'età presente, si divide per questo numero.

In questo modo si stima che abbiano concluso la scuola primaria Montessori 887 alunne e alunni nel 2013, 889 nel 2016, 1.880 (di cui 1.779 da sezioni riconosciute e 101 da sezioni FMI) nel 2021, e la proiezione per il 2026 è che concluderanno la scuola primaria Montessori 2.443 alunne e alunni (di cui 2.314 da sezioni riconosciute e 129 da sezioni FMI).

Nel Graf. 1 si può osservare il risultato grafico di questa stima, dove negli anni intermedi tra gli anni di cui si posseggono informazioni si è considerata una crescita lineare.

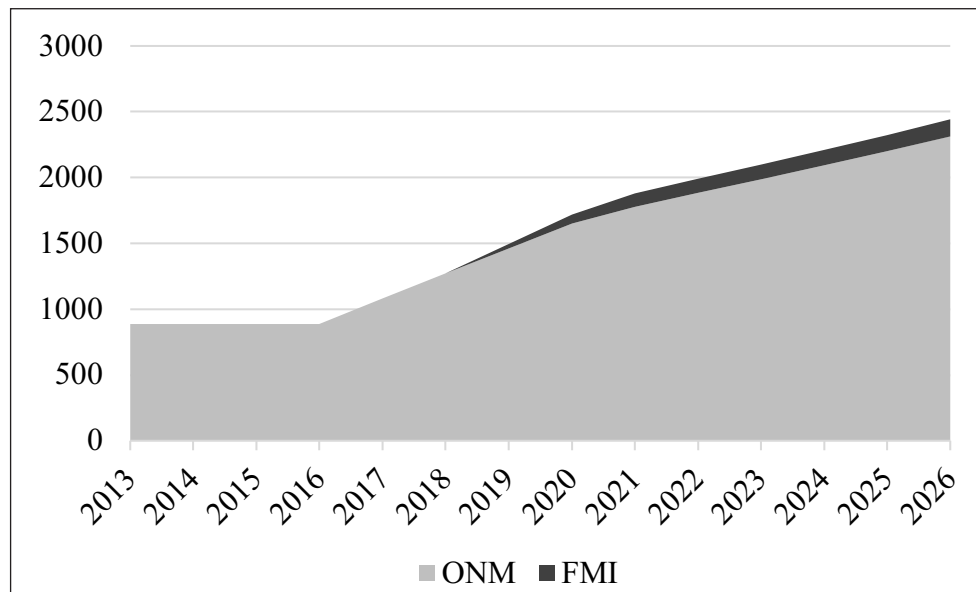
Come si può osservare dal grafico, l'aumento delle sezioni Montessori nelle scuole primarie italiane negli ultimi cinque anni (dal 2016 al 2021) è stato piuttosto importante, tanto da quasi triplicare, nella proiezione per il 2026, il numero di studentesse e studenti che avrà concluso un percorso di scuola primaria Montessori. Certamente, non tutti coloro che sono in quinta hanno (e avranno) ricevuto un'educazione Montessori sin dalla Casa dei Bambini, ma le stime al momento disponibili per gli anni 2012/13 e 2015/16 (Scippo, 2021, p. 383) dicono che circa la metà di loro ha frequentato almeno sei anni di scuola Montessori, tra Casa dei Bambini e primaria, e più del 90% l'ha frequentata per almeno quattro anni.

Pur sfiorando le 2.500 persone che, nel 2026, avranno concluso un percorso Montessori, si tratta comunque di una popolazione di "montessoriani" residuale rispetto al totale della popolazione scolastica italiana che conclude la primaria, che secondo l'ISTAT nel 2019 era di 542.675 studentesse e studenti¹⁵. Considerando che nel 2015 questa cifra era di 564.139 unità, e immaginando che la cifra del 2019 si mantenga anche per gli anni a venire (anche se il calo demografico in atto rende più probabile che diminuisca), la percentuale di "montessoriani" è passata dallo 0.16% del 2015 allo 0.35% del 2020/21 ed è destinata a crescere. Resta comunque una piccola percentuale, ma la tendenza alla crescita è netta e stimola alcune riflessioni e domande.

13 https://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLE#.

14 Per l'a.s. 2012/13 si usa l'indice medio del 2015, per l'a.s. 2020/21 quello del 2019.

15 https://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_SCUOLE#.



Graf. 1: Stima del numero di alunne/i che concludono la scuola primaria Montessori in Italia dal 2013 al 2026

Conclusioni e prospettive di ricerca

Una prima domanda stimolata da questi dati riguarda sicuramente le ragioni di questo aumento negli ultimi cinque anni. In questa sede è possibile solo fare ipotesi, che meriterebbero ulteriori studi per essere verificate.

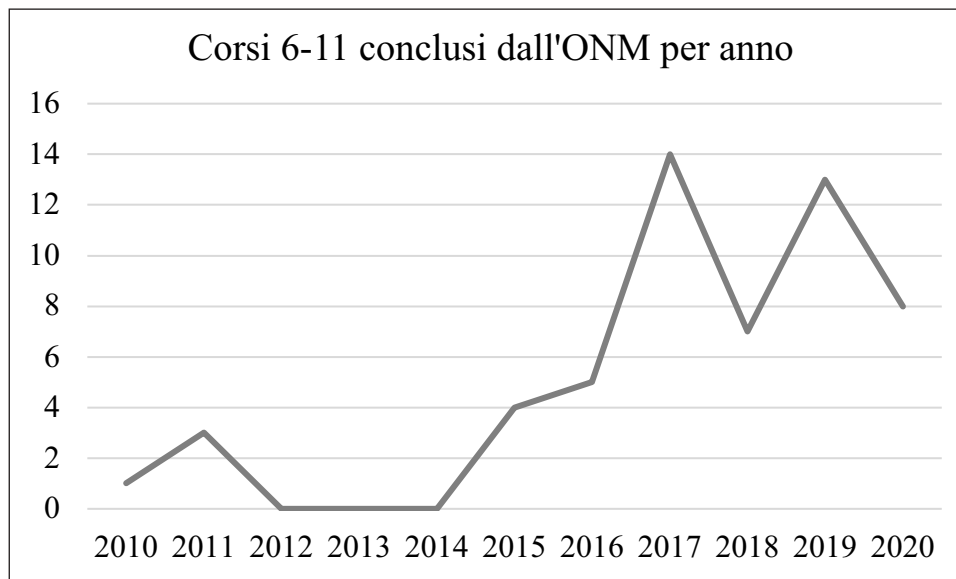
In primo luogo, evidentemente c'è un rinnovato interesse da parte delle famiglie per la pedagogia Montessori. Infatti, la procedura per l'apertura di una sezione in una scuola pubblica prevede, tra i possibili promotori, i genitori e il Consiglio di Circolo o di Istituto dove i genitori sono rappresentati.

Non è da escludere che negli ultimi anni sia accresciuto, da parte delle famiglie, un desiderio di garantire, all'interno della scuola pubblica, un'educazione che rispetti alcune esigenze qualitative, come la centralità delle bambine e dei bambini, oppure di trovare qualcosa di alternativo alla scuola così come l'hanno conosciuta loro. Non è da escludere che l'educazione Montessori sembri a tante famiglie come una possibile soluzione, probabilmente anche grazie a recenti fenomeni culturali che hanno riportato il nome Montessori alla coscienza delle masse: pensiamo, ad esempio, a) alla miniserie televisiva "Montessori – Una vita per i bambini", di Gianluca Maria Tavarelli e con Paola Cortellesi nel ruolo della Dottoressa, andata in onda su Canale 5 nel 2007, b) la notizia che George di Cambridge, bisnipote della regina Elisabetta II d'Inghilterra, frequentava una scuola Montessori, c) la diffusione sempre più vasta di prodotti editoriali disponibili su grande scala che portano il nome Montessori: tra i prodotti di una certa qualità e coerenza con il pensiero montessoriano si pensi, ad esempio, alla collana "Gioca e impara con il metodo Montessori", uscita in tutte le edicole (con una tiratura di circa 15.000 copie in tutta Italia) curata da Grazia Honneger Fresco fino alla sua morte avvenuta nel 2020.

In secondo luogo, c'è probabilmente una nuova disponibilità da parte delle scuole pubbliche a ricevere con favore questa eventuale richiesta delle famiglie, perché aprire una sezione Montessori rende possibile l'accesso a fondi, tanto per la scuola quanto per la Dirigenza, cui altrimenti non si avrebbe accesso. Inoltre, in alcune scuole si è sperimentato un escamotage per evitare di dover chiedere all'USR l'assegnazione di organico aggiuntivo, perché per aprire una sezione Montessori non si varia il numero di sezioni già presenti: per esempio, se una scuola ha tre prime, di cui due a tempo pieno e una a modulo, rendendo Montessori una prima a tempo pieno, non c'è variazione d'organico. Da ricordare anche che, da circa 10 anni, è iniziata in Italia una contrazione delle nascite tale per cui la popolazione scolastica sta vivendo un netto calo demografico, il quale comporta una sorta di competizione tra scuole ad accaparrarsi gli iscritti. E una sezione Montessori attrae utenza.

Infine, probabilmente la maggiore disponibilità delle scuole è dovuta anche alla maggiore disponibilità di insegnanti con la specializzazione già presenti nel proprio organico, dovuta a un incremento del numero di corsi di specializzazione attivati sul territorio. Da quanto risulta sul sito dell'ONM, il numero di corsi

conclusi sul territorio nazionale, tra il 2010 e il 2020 è evidentemente aumentato (v. Graf. 2). Come si diceva nel primo paragrafo, c'è da considerare, oltre a questi corsi, anche i tanti corsi attivati dopo la Direttiva 170/2016, alcuni dei quali considerati abilitanti per la didattica differenziata Montessori.



Graf. 2: Numero di corsi 6-11 conclusi dall'ONM dal 2010 al 2020

In conclusione, la diffusione delle sezioni Montessori nel sistema scolastico italiano è in evidente crescita, com'è in crescita il numero di insegnanti specializzate/i e probabilmente l'attenzione da parte delle famiglie. Questo fenomeno rende necessaria una riflessione non solo sulle ragioni di tale crescita, ma anche sulle sue modalità e, in particolare, su ciò che, in concreto, avviene nelle nuove aule Montessori sparse sul territorio italiano.

Come si è scritto all'inizio, la coerenza tra le pratiche adottate e i principi della pedagogia Montessori non è affatto scontata né omogenea sul territorio, ma non esistono dati affidabili o rilevazioni sistematiche per descrivere questa eterogeneità e, in qualche modo, controllarla, per gestire al meglio questo momento di espansione, affinché l'apertura delle sezioni Montessori non diventi solo l'effetto di una moda o un vantaggio economico e d'immagine per le scuole.

Per questo, come si è accennato, la presente ricerca è integrata da un'altra azione, la quale indaga le pratiche adottate nelle scuole mappate, tramite un questionario, i cui risultati sono in fase di elaborazione, che è stato somministrato a 519 insegnanti, di cui 190 di Case dei Bambini e 329 di scuola primaria.

Sarebbe anche interessante un'ulteriore indagine che somministri un questionario analogo ad alunne ed alunni che escono dalla primaria Montessori, perché gli/le insegnanti, come si sa, "spesso esagerano sulla frequenza con cui espongono i propri studenti ad attività che sono considerate positivamente dagli altri (Hodson, 1993)" (OECD, 2016, p. 65). Oppure, in seno all'ONM o all'FMI, si potrebbe formare un gruppo di ricercatori/osservatori su una *check-list* condivisa, con la quale condurre un'indagine sulle pratiche adottate nelle scuole convenzionate.

Il vantaggio di uno strumento come un questionario somministrato alle alunne e agli alunni è che può essere usato non solo nelle scuole Montessori ma, ad esempio, anche in una ricerca con un finanziamento maggiore rivolta a un campione rappresentativo di tutte le scuole primarie italiane, che consenta di rendere conto della diffusione degli otto principi dell'educazione montessoriana individuati da Lillard (2019), al di là delle sole sezioni, riconosciute o meno, che si autodefiniscono Montessori. Tali principi, infatti, non pretendono di identificare ciò che è esclusivamente montessoriano, ma piuttosto provano a identificare ciò che accomuna la pedagogia Montessori "a tutte le esperienze di scuola e di educazione autenticamente 'attive'" (Pesci, 2015. P. 85). E sarebbe molto interessante sapere, su basi empiriche solide, quanto la scuola italiana abbia assorbito la lezione montessoriana, dentro e fuori le sezioni ufficialmente o solo auto-dichiaratesi come "Montessori".

Riferimenti normativi

- Decreto del Capo provvisorio dello Stato 5 Marzo 1947, n. 591 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera Montessori, con sede in Roma.
- Decreto del Presidente della Repubblica 25 Luglio 1952, n. 4460 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera nazionale Montessori, con sede centrale in Roma.
- Decreto del Presidente della Repubblica 25 Novembre 1983, n. 1006 - Approvazione del nuovo statuto dell'Opera nazionale Montessori, in Roma.
- Legge 3 Marzo 1983, n. 66 - Concessione di un contributo annuo all'Opera nazionale Montessori.
- Direttiva MIUR 21 marzo 2016, n. 170 – Direttiva accreditamento enti di formazione.

Nota bibliografica

- Caprara B. (2018). Tra l'agito e il dichiarato: una griglia osservativa per l'autovalutazione del docente nelle classi a metodo Montessori. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18, 3, 321-332.
- Lillard A. (2017). *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.
- Murray A.K, Chen J., Daoust C. (2019). Developing Instruments to Measure Montessori Instructional Practices. *Journal of Montessori Research*, 5, 75-88.
- Murray A.K. (2008). *Public Perceptions of Montessori Education*. University of Kansas: ProQuest Dissertations Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies And Practices For Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- Pesci F. (2015). Il "fenomeno" Montessori: complessità, contraddizioni e il grande retaggio dell'attivismo pedagogico. In M. Baldacci, F. Frabboni, M. Zabalza (eds.), *Maria Montessori e la scuola d'infanzia a nuovo indirizzo*. S. Paolo d'Argon (BG): Zeroseiup, (pp. 75-86).
- Scippo S. (2021). Il metodo dell'uniformazione semplice per isolare l'effetto della formazione Montessori su apprendimenti disciplinari e caratteristiche socio-affettive. In G. Moretti, I. Vannini, A. La Marca (eds.), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 367-390). Lecce: Pensa MultiMedia.



STUDI E RICERCHE

Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle “Hope Skills”

Antonia Chiara Scardicchio

Associate Professor of Education | Department of Emergency and Organ transplantation – DETO | University of Bari (Italy) | antoniachiara.scardicchio@uniba.it

If hope is intimate-and-political *thing*: a critical reflection about “Hope Skills”

Abstract

The essay problematizes the scientific study about «hope as competence». Starting from the critical analysis of Snyder's goal-oriented approach, it develops a proposal of hope as a «meta-competence». It's a systemic posture that includes awareness and acceptance of the limit as crucial for grounding in reality and develops political hope, not only individual. This meta-disciplinary approach evokes “reflective and aesthetic settings” in long-life-education contexts.

Keywords

Hope Skills, Reflexivity, Complexity, Transformative Learning, Systemic Thinking

Il saggio problematizza lo studio scientifico inerente la “speranza come competenza”. Partendo dalla analisi critica dell'approccio goal-oriented del modello di Snyder, sviluppa una proposta di speranza come “meta-competenza”, ovvero come postura epistemica che include la coscienza e l'accettazione del limite come cruciale per il radicamento nella realtà e per la correlazione politica/ecologica delle speranze individuali. La forma meta-disciplinare della questione evoca dunque setting pedagogici e didattici di carattere sistemico, come quelli propri dei *dispositivi riflessivi ed estetici* nei contesti della long-life-education.

Parole chiave

Competenze di speranza, Riflessività, Complessità, Apprendimento Trasformativo, Pensiero Sistemico

Ricevuto: 01-11-21

Accettato: 25-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Competenze di speranza? Il rischio della ingenuità e della presunzione¹

Morire quanto necessario,
senza eccedere.
Ricrescere quanto occorre
da ciò che si è salvato.
Wisława Szymborska

Nel 2015, scrivendo un libro intitolato *Breviario per (i) don Chisciotte*, a proposito di “competenze di speranza” avevo sostenuto che occorreva “dismettere i panni di Sancho Panza” e dunque promuovere la speranza come competenza d’attivazione, di contro a quella del cinismo di chi osserva la realtà senza tensione per migliorarla. Quel libro era il frutto di una ricerca cominciata nel 2009 a proposito di “Hope Skills”, “competenze di speranza” come nella formulazione e nel modello di Snyder (1994; 2000).

La storia, sia scientifica che personale, è nel frattempo mutata, al punto tale da poter adesso riconoscere presunzione e ingenuità nel ritenere di poter ridurre la speranza ad elezione di *Chisciotte*: sempre spinti dall’incanto, sempre pronti all’azione.

Sancho Panza è parte integrante della umana natura: perseguirne l’eliminazione era procedura di semplificazione, paradossalmente riduttiva tanto quanto il moto opposto che quella ricerca cercava di combattere, ovvero la sua totalizzazione.

Oggi quella forma di speranza “totale” ha ceduto il passo a una versione che lascia andare la fiducia ingenua e soprattutto l’enfasi sulla promozione, nelle relazioni educative e di cura, della spinta *da sé*: il rischio dentro la prima perseguita visione – affascinata dall’approccio di Snyder – è il piede spinto solo sull’acceleratore, sulla leva del singolo che si spinge per farsi leva del (proprio) mondo.

Le Hope Skills di formulazione cognitivista restano per me preziose per scardinare una visione di speranza intesa come *attesa* che la salvezza *arrivi*, ma appaiono un costrutto per molti aspetti assimilabile ai tanti che già la letteratura ci ha rimandato come riconducibili all’area dell’auto-motivazione per l’auto-realizzazione.

Dalle ricerche intorno alla motivazione, all’autoefficacia e all’*empowerment*, lungo è l’elenco degli studi scientifici che da sempre affascina chi crede, o ha necessità di credere, nella capacità umana di sottrarsi a una sorte che non sia già scritta: e tuttavia spesso rischiano, rischiamo, di cedere alla seduzione della certificazione dell’intangibile, in un campo che è talmente delicato e *denso* che le dissertazioni intorno alle competenze di speranza (comprese le mie), rischiano di finire nel *mare magnum* del consumismo, anche culturale, che mastica e riduce a materia da ingoiare, digerire, espellere, pronta ad essere sostituita da un costrutto ultimo e sempre più affascinante di quello precedente, ma alla fine tutto sommato ad esso coincidente.

Questo è l’esito di quanto negli ultimi anni ho potuto osservare, mediante una ricerca tanto teoretica quanto partecipata intorno al costrutto di speranza, alla sua ricezione nei contesti della *long life education* e al suo posizionamento scientificamente fondato (cfr. Scardicchio, 2020): riconoscere che l’enfasi sull’autodeterminazione e sull’azione determina la riduzione della speranza-come-competenza alla sola automotivazione; così, sebbene superi la forma della lamentazione, lo sperare inteso come perseguimento tenace dell’obiettivo rischia di virare fino alla coincidenza con l’ostinazione e, soprattutto, con lo scollamento tra ideale e reale.

L’attenzione intorno ai temi legati al macro-ambito dello sperare, rischia cioè idee sradicate, se manca di *coniugazione con la realtà* intesa come “negative capability” (Lanzara, 1993): prima che mutarlo, il reale chiede d’essere riconosciuto, accolto da un Sé in grado di farsi superficie concava, ovvero pronto/pronta a farsi abitare dall’incontro, anche perturbante, con ciò che non coincide con l’ordine/ordinamento mosso dal proprio *Sé-solo*. (cfr. Festinger, 1973).

¹ L’articolo presenta una sinossi della ricerca sviluppata intorno al tema delle Hope Skills a partire dal 2009, con particolare riferimento al suo iniziale sviluppo (Scardicchio, 2014) e poi alla sua risignificazione (Scardicchio, 2020).

2. Se la speranza diventa totemizzazione del Sè

La spinta sulla "direzionalità" sembra, invece, talvolta esaltare irrigidimento e ossessione, giungendo persino ad ammirare in chi spera proprio la sua fermezza nel voler piegare a Sé la realtà.

In tal senso, il pericolo è quello di intendere la speranza, e il connesso discorso emotivo/emozionante intorno al *sogno*, una idea *perfetta*: così Apolloni e Cecchin (2003) definiscono l'arroganza di una idea inscalfibile la cui coerenza diviene *più reale del reale stesso*, fino, persino, a sostituirlo e fino a diventare presunzione di conoscenza/verità *totale*: illusione, dunque.

Così, quando assume la forma dell'ostinata operosità, la speranza può rischiare la spocchia dell'onnipotenza: "resisto, dunque sono". Così i coach come venditori di magiche pozioni/slogan motivazionali in grado di spingere adrenalina passeggera, galvanizzata dalla negazione del dolore e del limite (cfr. Han, 2021) si sono moltiplicati.

E il rischio è che l'enfasi intorno al tema del *sogno* – inteso come il delirio del "qualsiasi cosa accada, posso farcela" – generi mostri: non è forse vero che anche Hitler perseguiva il suo *sogno* e che egli drammaticamente risulterebbe, leggendo lo secondo la misura del suo "orientamento al risultato", un perfetto "*hopeful man*"?

Ovvero: le competenze di speranza possono essere patogene se ricondotte solo a competenze di volizione, automotivazione o autoimprenditività se declinate soltanto come capacità di "raggiungere il proprio obiettivo".

Sicché è necessario interrogarci in merito all'uso dei costrutti di *entrepreneurship*, *agency*, *self-direction* quando ricondotti dentro modellizzazioni che li elencano come competenze sovrapponibili all'immaginario del super-eroe.

Semplificare, ridurre, ordinare come la storia della scienza insegna, sembra produrre benefici euristici. Ma è proprio così che si rischia, per nutrire il bisogno di sicurezza, di fornire artifici, modelli che semplificando perdono problematizzazione, criticità, *meta-posizione*.

L'enfasi sulla competenza "attivante" senza sufficiente interrogazione intorno al soggetto che *pensa*, *meta-pensa*, ovvero si *interroga* sulla sua *attivazione*, non rischia di portare altrove o, meglio, ovunque?

È l'*attivarsi* in sé a essere salutare?

Sottolineo questo dubbio, riportandolo anche ai miei stessi scritti intorno alle Hope Skills, in particolare a quello nel quale avevo scritto che "la speranza è competenza di ingravidazione del reale ed è azione, non solo sogno o aspirazione" (Scardicchio, 2014, p. 22). Quanta ingenuità, quanta presunzione in questa visione volontaristica e così centrata sull'obiettivo.

Ingravidare non è un verbo sempre generativo poiché potenzialmente anche violento: se, per esempio, ad attivarsi/ capacitarci è un "sogno" che corrisponde a una visione unilaterale: il desiderio-*proprio*-pensato-come-*unico-e-totale*.

Dentro questa decostruzione, interrogandoci intorno al tema della deificazione degli obiettivi, così rilevante in tanti contesti anche educativi, dovremmo allora drammaticamente riconoscere che visione e azioni hitleriani, alla luce di indicazioni centrate sulla autodirezionalità, risultano drammaticamente risposte "competenti", nel senso di rivelarsi *attivanti-rispetto-al-perseguimento-di-un-obiettivo-coerente-con-l'ideale* di chi lo ha formulato.

Analogamente, secondo un paradigma motivazionale, la persecuzione di un popolo o l'invasione di uno stato non rappresenterebbero, per chi li persegue, la capacità di *realizzazione* della *propria speranza*?

E l'averla realizzata non sarebbe forse, dentro una logica performante, indicatore della abilità di trasformare la visione in azione, come in quel passaggio cinematografico da tanti amato nel quale un padre dice al figlio "se hai un sogno, qualsiasi cosa accada, inseguilo"? rivelando l'idolatria di una speranza che si fa *unica* direzione? (cfr. Benzoni, 2017).

Così, ho riletto, tremando, i parametri dell'approccio di Snyder, in linea con la letteratura pedagogica in tema di promozione del "potenziale agentivo" (cfr. Costa, 2014; Loiodice, Dato, 2015), secondo cui chi spera è *in grado di*:

- individuare precisi *percorsi* di *ricerca* per il *raggiungimento* degli *obiettivi* desiderati;
- *motivarsi* ad *agire* per *intraprendere* quei percorsi e *persistere* nel loro perseguimento. (cfr. Snyder, 1994; 2000).

Seguendo questi parametri, dunque tutto l'Olocausto sarebbe assurdamente un ottimo esempio di connessione tra pensiero, motivazione ed azione?

Drammaticamente, chi potrebbe allora negare – dentro un ragionamento che valorizza solo l'io-che-si-dirige e ordina-la-realtà-secondo-il-suo-*schemal*/sogno-di-realtà – che i campi di concentramento non abbiano rappresentato l'evidenza della capacità di Hitler di: "individuare precisi *percorsi* di *ricerca* per il *raggiungimento* degli *obiettivi* desiderati e *motivarsi* ad *agire* per *intraprendere* quei percorsi e *persistere* nel loro perseguimento"?

L'interrogazione intorno al "sogno" hitleriano, e di ogni *sogno* soltanto autocoincidente, ci spinge, allora, ad affiancare l'analisi legata agli indicatori di *self-confidence* e *performance* a un'altra legata alla *natura del pensiero*, alla *forma della razionalità*, se *tecnico-strumentale* oppure *riflessiva* che la progettazione pedagogica si prefigge di formare (Schön, 1993; Schön, Striano, Capperucci, 2006): e dunque innanzitutto al chiederci con Dewey, proprio nel campo della ricerca intorno alle competenze di speranza, "*come pensiamo*" (1910) e allora "*come e cosa speriamo*".

Non è la speranza in sé ad essere generativa.

Riconoscendo il filo stretto che lega *intimità* e *politica*, teatro interno e sua messa in scena esteriore, occorre procedere interrogando i nostri presupposti (Mezirow, 2003) e crescere in una *metacompetenza*² particolare: l'*auto-critica* intesa come *auto-valutazione*, capacità insmagliabile dalle riflessioni intorno a questioni di *progetto*, *direzionalità*, *azione*.

Sperare, dunque, come mossa interiore di "auto-eco-osservazione" (Morin, 1983), come capacità di *darsi limiti*, di riconoscere il limite come non solo vincolo ma anche potenziale euristico (cfr. Ceruti, 1986): e non soltanto idealmente ma anche concretamente, in ordine alla necessità evolutiva per l'io di riconoscersi sempre anche Alter, per poter chiamare "speranza" il sognare e perseguire obiettivi non coincidenti col nutrimento del *solo-Sè*.

Così, è proprio la domanda trasformativa intorno alle nostre costruzioni/epistemologie, intorno alle nostre premesse e *presunzioni*³ a costituire l'umana possibilità di sottrazione alla mostruosità in agguato quando, *pur discutendo di sogni e speranze*, l'io si fa unico legislatore, erogatore di senso univoco, incapace di osservarsi/valutarsi come *parte*, non totalità.

Il sogno di Hitler era invece *assoluto*, ovvero *slegato*, e dunque la sua speranza formulata come *irriflessa* (cfr. Striano, 2000, 2015; Santoianni, Striano, 2015), *slegata* dal *proprium* della condizione umana: l'attitudine alla interrogazione e all'auto-interrogazione, all'uscita da Sé come unico centro, alla ricerca del Bene che può configurarsi credibilmente come "eterno" quando non è *solitario*, quando non è *mortale* ovvero d'*uno soltanto* (cfr. Zambrano, 1996; Mortari, 2006).

Sicché proprio un sogno così *slegato* (nel senso di incapace di collegarsi ad Altro-oltre-Sè) è, paradossalmente, un sogno *catturato*: preso, posseduto, agganciato dai mostri interiori che, nel nesso che connette l'intimo al politico, teatro interiore a scena cosmica, rivelano un sogno che *possiede*, non *libera* chi spera.

Altrettanto paradossalmente è il sogno *legato* – il sogno che non fa coincidere il Sé col mondo, la felicità *propria* con quella *universale* – a poter essere libero: coincidere solo con Sé è catturarsi, e genera fantasmi di cattura, chi si sente predato diventa predatore, come se si volesse anche fuori mettere in scena la persecuzione che intimamente si sperimenta.

E occorre rilevare che, incredibilmente, il sogno di Hitler ai *suoi occhi* era cosa buona, il suo sogno *intimo* divenne *politico*, nella sua imago il suo Bene è anche il Bene *di tutti*. Eccola la coincidenza dell'io che sognando/delirando *si pensa* e *si fa* intero.

Non è forse questa la speranza che in tanti perseguono, il *proprio* Bene come *unico* Bene? La spinta alla sopravvivenza spinge in molte storie ad anteporlo a quello altrui: la storia e la cronaca ce ne rendono verifica.

2 Circa il costrutto di *metacompetenza*, utilizzata per intendere disposizione e *habitus*, piuttosto che uno specifico pattern di particolari performance, si propone la identificazione compiuta dall'Isfol in un volume dedicato al pensiero riflessivo, frutto di una ricerca compiuta sul territorio nazionale a proposito delle raccomandazioni dell'Unione Europea relativamente alle *key competences*, Pepe, Infante, 2007.

3 Cfr. Bateson, 1993, p. 345 e la letteratura pedagogica in merito al "pensare i pensieri", cfr. Striano, 2000, 2009; Mortari, 2002. In particolare, si veda lo studio delle latenze nell'ambito della clinica della formazione (Massa, 1992) e in particolare, lo studio di *Lateralità, chiaro- scuri, penombre, grovigli come oggetti pedagogici* in Riva, 2004, pp. 39-48.

Eppure siamo anche *Altro*, oltre la logica della contrapposizione Io-Tu: dall'inizio della storia dell'umanità, altre donne e altri uomini hanno *correlato* il Bene proprio a quello altrui, superando la visione binaria e manichea che separa e contrappone *mors tua a vita mea*, pensandosi ed agendo come *parte*, in *decentramento* intimo e politico.

Perché? Cosa spinge una creatura umana a lasciare andare la *speranza persino della propria sopravvivenza*, il *sogno del Bene per sé*, in nome *anche della speranza di un altro, di un'altra, di altri?*

Non il buonismo. Nutro dubbi al riguardo poiché nessun buonismo reggerebbe al cedimento del Bene proprio.

Per me vale, nello studio pedagogico come in quello letterario, quel che ha scritto Magris:

la vera disincantata bontà rende lo sguardo duramente attento al demonico, meno appannato dal velo lacrimoso dei sentimenti facilmente buoni (Magris, 1999, p. 41).

Così, non il buonismo né il volontarismo, ma l'apertura *sistemica* (Ceruti, 2015), intesa come apertura *poetica*: quell'Aperto che fa dire a Rilke "lascia che tutto ti accada", dentro una conversione epistemica dove Sancho e Chisciotte non sono più separati/contrapposti ma connessi.

Coniugazione-non-rifiuto-del-Reale: vivere e morire per Sé e anche per Altro-oltre- Sé, per una speranza che non è soltanto intima ma anche intimamente politica, è il senso sistemico di un Bene che scioglie la logica binaria *mors tua/ vita mea* e dimora in una percezione ecologica (cfr. Manghi, 2005): *vita tua/vita mea, vita mea/vita tua*.

3. La questione pedagogica e politica del *come e cosa speriamo*

Ogni essere umano che, sentendosi irrimediabilmente e appassionatamente interdipendente, ovvero *collegato*, ha dato la sua vita per un Altro (cfr. Freire, 2014; Frankl, 1972) è allora il più potente pungolo per ogni interrogazione – e progettazione – e scientifica e pedagogica e politica (cfr. Dewey, 1916) a proposito di *come e cosa speriamo*.

Da questo umano che trascende se stesso, assumiamo l'informazione più significativa riguardo a ciò che rivela il *proprium* umano: tutti i viventi cercano il proprio Bene, ma è dell'umano il suo cercarlo in forma "eterna". Ovvero? Ovvero in grado di restare oltre il tempo e lo spazio della propria stessa storica esistenza. Non esiste umano che almeno una volta non abbia sognato, sperato l'assoluto *insperabile*: l'eternità. Morire è destino di tutti ed è, per la logica autocentrata, insopportabile: tutta la vicenda di umana conoscenza sta dentro l'insopportabilità di questa condizione, alla ricerca di una dimensione che non muoia, di qualcosa di immutabile che dia senso al vivere, e al morire, cercando un Bene che sia non solo coincidente col proprio singolare passaggio.

Non possiamo produrre ricerche e discorsi pedagogici che non muovano da questa evidenza, da questa assoluta mancanza, dall'assoluto della condizione umana: l'uno, *l'uno da solo*, non è eterno, non si basta, non è dio.

Chiunque Dio sia e ovunque si trovi, non sta in *uno* soltanto.

Eppure è proprio come "narcisismo planetario" che Morelli (2017) precisa il nome di questo tempo. "L'espulsione dell'altro", gli fa eco Byung-chul Han (2017) sottolineando il medesimo approdo: nel tempo della connessione costante e della visibilità continua può accadere che, pur sempre-visti-e-sempre-vedenti, nessuno ci veda realmente, neppure chi ci controlla lo stato e le *stories* o chi ci profila persino, e che anche noi non vediamo altri fuorché noi stessi, nei selfie-totem e nelle echo-chamber che gli algoritmi ci restituiscono a nostra immagine e somiglianza, istigando l'illusione che il *proprio* sia *l'universale*.

Dentro questo rischio di "monoteismo dell'io" (Magatti, Giaccardi, 2014, p. 31), mentre la cronaca costante ci rispecchia il ritorno alla *leggellogica* che oppone identità ad alterità, una interrogazione intorno alla speranza ha allora necessità di correlare *sogni e speranze e resilienze* più a questioni di *pensiero binario* o complesso che a suggestioni motivazionali, più a questioni di politica e ricerca della conoscenza che a questioni di ricerca della gratificazione.

Le ricerche di Nussbaum (2012) procedono da tempo coniugando aspirazioni interiori a scelte comunitarie. In Italia, le ricerche di Colazzo e Manfreda (2019) tengono stretto il filo tra speranze singole e

processi di cura/radicamento nei contesti di comunità e da sempre la letteratura pedagogica riconosce la dimensione politica come costitutiva dell'educazione.

È dunque a partire dai nessi tra speranza *per Sé* e speranza *per il Mondo*, *speranza come cosa intima* e contemporaneamente come *cosa politica* – per via delle teatralizzazioni esteriori dei nostri mondi interiori – che credo occorra radicare la fondazione scientifica della speranza come questione pedagogica e politica nell'orizzonte della postura sistemica e delle scienze della complessità, riconoscendola come meta-competenza prima che come performance, riconoscendola come legata a doppio filo coi processi di “apertura epistemica” propri della riflessività (Striano, 2000, 2015; Mortari, 2002, 2006; Morin, 2015, 2018; Santoianni, Striano, 2015; Fabbri, Pironi, 2020).

In questo orizzonte, progettare pedagogicamente competenze di speranza non richiede moduli didattici intorno alla forza/forzatura, protocolli per la felicità, insegnanti e formatori “emozionali” come fossero allenatori motivazionali. Come nella prospettiva di Laura Formenti (2017), la progettazione richiede la capacità di vivere come imparare a “stare nel gioco” della vita: un gioco dadaista di composizione e ricomposizione dei dati di realtà. Così la “forma” didattica è una meta-forma, è *atelier* (cfr. Pasini, 2016) e non un toolkit dove la speranza sia oggetto disciplinare.

Nella progettazione educativa e formativa non si tratta dunque di tratteggiare i “temi” di un corso *sulla speranza*, intesi come contenuti relativi allo sviluppo di super-poteri, ma di pensare/vedere obiettivi e corrispondenti attività connettendoli allo sviluppo delle capacità di pensiero riflessivo e di ragionamento complesso, in grado addirittura di accogliere l'incertezza e pensare-per-pattern, non per scomposizioni e oggettualizzazioni (cfr. Morin, 1983, 2015; Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Strollo, 2003; D'Agnes, 2012).

Certo, la forma dada della progettazione potrebbe apparire dismorfica. Ma non è forse la stessa forma dell'esistenza? (cfr. Pievani, 2019).

Noi a cercare di darle forma: e quella a romperla, a disfarla.

La speranza, come la vita, non è una idea *perfetta*.

La speranza non è una idea *perfetta*, e neppure *distinta e chiara*: come la ricerca scientifica, riguarda proprio competenze di attraversamento del disordine (Morin, 1983) e di sguardo nell'opaco generato da ogni rottura dell'ordine (cfr. Manghi, 2004; 2015; 2018). E proprio così Morelli nel suo *Mente e bellezza* (2010) descrive il *proprium* umano quando, connettendolo alla nostra capacità creativa, scrive che “la specie *creativa* è tale perché *tollera la sospensione*”.

In tal modo tratteggiata, questa speranza coincidente con la *rinuncia al possesso dell'obiettivo*, che corrisponde piuttosto allo stare *aperti e disposti al “gioco della vita”* (Jullien, 2019), l'ho incontrata in ricerche che pur non discutevano esplicitamente di speranza e neppure di resilienza: nella scienza sistemica, nelle teorie della complessità, nella letteratura pedagogica antidogmatica che considera l'educazione alla vita come *educazione alla ricerca* (cfr. Bertin, 1968; Bertin, Contini, 1983; Bocchi, Ceruti, 1988; Frabboni, Pinto Minerva, 1994; De Mennato, 1999; Striano, 2010; Santoianni, Striano, 2015; Fabbri, Pironi, 2020).

E, soprattutto, l'ho ritrovata nella postura epistemica propria della poesia. Non nella scrittura che consola, non in quella che rassicura e scambia la speranza col “meglio deve ancora venire”: mi insegna l'attraversamento dell'opaco quella che tiene l'incerto e risuona l'Assurdo *eppure* continua ad accoglierlo: “*vedi, tutto può crollare qui*”, scrive Chandra Livia Candiani (2014, p. 10), proprio come in quei film di Ozpeteck dove dell'umano e della vita la sua narrazione tiene sistemicamente insieme il terribile e il magnifico.

Cos'è dunque questa speranza intesa come postura di chi “abita la contraddizione” (Weil, 1999)?

4. Speranza come deangolazione

La speranza come “*cosa sistemica*” è dunque “*cosa poetica*”.

Poetica non nel senso della retorica spiccia che talvolta così eleva l'approssimazione: qui il parametro è nell'ideale *estetico* come promosso da Bertin (1974; 1976) ovvero tutt'uno col *politico* che ci rappresenta, sua anticipazione della apertura ecologica con cui la rivoluzione scientifica del Novecento ha reso permeabili tutti i confini disciplinari: “*cosa poetica*” come Cavalli l'ha descritta (2014), multiforme, chiara ed ombra-tile, lineare e obliqua, e dunque sistemica nel senso batesoniano (1984; 1993; 1997), con mille fuochi di osservazione come un quadro di Pollock o Kandinskij.

Poetica è la forma della speranza che *rinuncia* al *possesso* della mappa, al *dominio* della freccia dritta che *goal-oriented*.

Poetica come la logica composita e complessa della vita e della conoscenza, abduittiva e spiralfornne. E che dunque richiede capacità di pensiero/visione in deangolazione (cfr. Mori, 2011).

Speranza come “ragione poetica” (Morelli, 2010), come nel gioco esistenziale di Dal Lago e Rovatti (1993), come nella politica della bellezza di Hillman (1999): la mossa epistemica dell’abbandono della “finalità cosciente” (Bateson, 1984), la povertà paradossalmente generativa della rinuncia alla seduzione motivazionale secondo cui “ce la puoi fare”.

Poetica è la postura epistemica di chi spera senza sottrarsi al mutamento, pensiero e azione di chi *partecipa* al *gioco*, gioco del mondo e della conoscenza (cfr. Fink, 1987; 1991; Huizinga, 1973; Guerra, 2019; Antonacci, 2020) di cui accetta di non poter conoscere in anticipo il finale.

Questa speranza che sembra al contrario, questa speranza intesa anche come rinuncia, non è della vittima né del carnefice, perché abbandona i rapporti di potere: chi sa *tutto* prima (se andrà *tutto bene* o se andrà *tutto male*) sta, in ogni caso, in un polo o nell’altro, esercitando un potere, il potere che viene da ogni sapere che si pensa *totale*.

Questa speranza-come-prima-a-morire – e che certamente non si configura come “andrà tutto bene” ma piuttosto come “tutto può succedere” – è tutt’uno con la *decoincidenza* identificata da Jullien (2019).

Sperare come decoincidere. Eccola la forma della speranza come cosa sistemica, intima e politica: togliersi dal centro, riconoscersi *parte* e non totalità, rinunciare a totemizzarsi, totemizzare. E così *sperare-come-lasciar andare* la rigidità – che è propria della rassegnazione come della aggressione – per accogliere il *vuoto* come fertile, la concavità interiore come pre-condizione per l’apertura al divenire che ogni perturbazione implica.

Questa speranza allora intesa paradossalmente anche come *rinuncia a sperare* è propria di chi smette di inseguire conoscenza (e felicità) come *immobili e fisse*.

È viva questa speranza e, in quanto vivente, riconosce la “bellezza delle cose che sono in mutamento” (Dewey, 1934, p. 281): così genera un sogno ma anche ne concepisce la sua rottura/evoluzione, formula un obiettivo ma anche ne accoglie/partorisce il suo mutamento.

Sperare come lasciar andare la presa: non rinuncia a pensare, ma rinuncia al potere di far equivalere il pensare al misurare, come nel giudizio.

Sperare come pensare poeticamente/sistemicamente: salto paradigmatico dal giudicare al valutare, dal pensare irrigidito al pensare libero proprio di un funzionamento cerebrale plastico e flessibile (cfr. Siegel, 2001).

Sperare, allora, come conoscere e muoversi *criticamente e creativamente*: dunque, la stessa mossa della scienza, la stessa mossa del ricercatore/della ricercatrice in interrogazione circolare, in *improvvisazione* (Cappa, Negro, 2006) non come approssimazione ma come jam session, “*partecipazione stupita a questo gioco con regole ignote*” (Szyborska, 2009, p. 671).

5. Necessità del limite e del disincanto

Per questo non esiste ricetta per il futuro, se non la cura della ricerca non come solo protocollo pragmatico ma sempre come interrogazione epistemica: chi siamo? Chi siamo al cospetto del limite, del dolore, del *con-fine* che ci restringe? Chi siamo, chi diventiamo, chi sveliamo essere nell’ora in cui perdiamo ogni speranza?

È l’*impotenza* la materia prima della filosofia, della pedagogia e di tutta la ricerca umana intorno: senza *limite*, nessuna scienza si sarebbe mai mossa, tant’è che in un ipotetico paradiso terrestre la ricerca di conoscenza e di senso sarebbe evidentemente inutile.

Nello scoprire che Chisciotte e Sancho sono tra loro profondamente interdipendenti, è allora che può mutare il paradigma con cui pensiamo/conosciamo e attraverso il quale speriamo. Questa forma della ricerca intorno alla speranza come metacompetenza – che include la resa, non solo la resistenza – è mossa e consolata dalla riflessione di Magris che, tempo fa, a proposito di letteratura scriveva quello che credo valga anche per ogni interrogazione in pedagogia:

Solo una letteratura capace di confrontarsi senza compiacimenti e senza riguardi con l'immane potenziale del negativo insito nella vita e nella storia può esprimere l'ardua bontà; sono *Les liaisons dangereuses* e non i romanzi sentimentali a narrare l'intensità, lo smarrimento e anche la tenerezza dell'amore.

Le parole "bontà" e "buono" non stonano in bocca a Dostoevskij, proprio perché egli si è immerso senza remore nel fango che scorre nelle nostre vene, come un messia che risorge ma prima muore e scende davvero all'inferno; Bernanos può trovare la grazia perché non nobilita con sentimenti concilianti la dolente tenebra [...].

L'amore implica il disincanto e la capacità di fissare il nulla [...].

Ogni vero libro si misura con la demonicità della vita; anche il Vangelo è terribile [...].

In questa capacità di scrutare verità anche intollerabili c'è una *bontà* più grande di ogni conciliante bonomia, la disponibilità a scendere sino in fondo, con impavida e sconsolata pietà, nel nostro buio (Magris, 1999, pp. 41-42).

Speranza, allora, non come strategia di riparo, ma come esercizio di *esplorazione*.

Così, la forma pedagogica e didattica dell'Atelier, nei dispositivi estetici e poetici in cui la formazione si scopre, come la scienza, gioco esplorativo dei chiaroscuri (Dewey, 1934; Formenti, 2017; Guerra, 2019; Morin, 2019; Antonacci, 2020) ci conduce a progettazioni che, in tutti i contesti e le età della *long life education*, muovano dal potenziale vitale dell'incertezza e dell'imperfezione (Wittgenstein, 1999; Licata, 2009; Pievani, 2019), dal potenziale visivo della cecità.

La speranza qui tratteggiata – che dunque, diversamente che nella sua definizione popolare, non è l'*ultima* ma anzi la *prima* a morire – è esercizio di perdita di potere: perché è *morendo* che il *Sé-totale* cede rigidità e muta forma, e *dis-apprendendosi* (Manghi, 2005) va' verso l'esperienza che solo il limite consente: il passaggio iniziatico verso il riconoscersi *parte*, liberato dall'illusione dell'essere centro e univoca direzione.

Apprendere a sperare, allora, assume la medesima forma o, meglio, il medesimo scioglimento di forma, del "beato struggimento" di Goethe: sperare come "*morire e diventare*" (2008, p. 18).

Affidarsi ciechi al tonfo del volo
senza terra affidarsi
senza destino, rifugio
rondine senza capo né coda
puro volo.
Chandra Livia Candiani

Nota bibliografica

- Antonacci F. (2020). *Il cerchio magico*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Benzoni S. (2017). *Figli fragili*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bocchi G.L., Ceruti M. (ed.) (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Byung-Chul H. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Nottetempo.
- Cappa F., Negro C. (2006). *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini.
- Cavalli E. (2014). *La cosa poetica*. Milano: Archinto.
- Cecchin G., Apolloni T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa: epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione&Insegnamento*, 12(3), 41-54.

- D'Agnes V. (2012). *L'irriducibile incertezza. La formazione come eccedenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dal Lago A., Rovatti P. A. (1993). *Per gioco. Piccolo manuale ludica*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia., 1992.
- Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Fabbi M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Festinger L. (1973). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Fink E. (1991). *Il gioco come simbolo del mondo*. Firenze: Hopefulmonster.
- Formenti L. (2017). *Narrazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frankl V.E. (1972). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Goethe J.W. (2008). *Il Divano occidentale-orientale*. Milano: BUR.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Han B. (2021). *La società senza dolore*. Torino: Einaudi.
- Hillman J. (1999). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Huizinga J. (1973). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Jullien F. (2019). *Il gioco dell'esistenza*. Milano: Feltrinelli.
- Lanzara G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Licata I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 66-74.
- Loiodice I., Dato D. (a cura di) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi. Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Magris C. (1999). *Utopia e disincanto*. Milano: Garzanti.
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi S. (2005). Apprendere attraverso l'altro. *Animazione Sociale*, 12, p13-23.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morelli U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Aemmandi.
- Morelli U. (2017). *Noi, infanti planetari. Psicoantropologia del tempo presente*. Milano: Meltemi.
- Mori L. (2011). *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*. Pisa: ETS.
- Morin E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2019). *Sull'estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Pasini B. (a cura di). (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo Education - Maggioli.
- Pepe D., Infante V. (a cura di) (2007). *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti. Isfol, Libri del Fondo Sociale Europeo*. Roma: ISFOL.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Santoianni F., Striano M. (2005). *Strutture della conoscenza. Linguaggi del pensiero*. Napoli: Pisanti.
- Scardicchio A.C. (2015). *Breviario per (i) don Chisciotte. Per una pedagogia della rivoluzione*. Milano: Mimesis.
- Scardicchio A.C. (2009). *Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e sue connessioni con la promozione delle competenze trasversali*, in Loiodice I. (a cura di) *Orientamenti*. Bari: Progedit.
- Scardicchio A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

- Schön D.A., Striano, M., Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Siegel D. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Snyder C.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: Free Press.
- Snyder C.R. (2000). *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Striano M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strollo M.R. (2003). *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*. Napoli: Liguori.
- Szyborska W. (2009). *La gioia di scrivere*. Milano: Adelphi.
- Weil S. (1991). *Abitare la contraddizione*. Roma: Dehoniane.
- Wittgenstein L. (1999). *Della certezza*. Torino: Einaudi.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.



STUDI E RICERCHE

Dante educatore: note sulla pedagogia di Romano Guardini

Simona Pizzimenti

PhD student in Health Promotion and Cognitive Sciences | University of Palermo (Italy) | simona.pizzimenti@unipa.it

Dante as educator: notes about Romano Guardini's pedagogy

Abstract

This paper aims at exploring Romano Guardini's life-long work on the "Divina Commedia". The result of his work are the two recently published volumes in the Opera Omnia plan: "Studi Danteschi" and "La Divina Commedia di Dante. I principali concetti filosofici e religiosi". By leading the reader through the progressive levels of Guardini's interpretation, the paper will bring out an unexpected pedagogical character of Dante's path, which may be particularly valuable for contemporary culture.

Keywords

Dante, Guardini, Person, Ethics, Pedagogy

Il presente contributo si propone di esplorare il lungo lavoro che nel corso della vita l'autore Romano Guardini svolse sulla *Divina Commedia*. Ne sono frutto i volumi oggi editi nel piano dell'Opera Omnia: *Studi Danteschi* e *La Divina Commedia di Dante. I principali concetti filosofici e religiosi*. Guidando il lettore attraverso i diversi strati dell'interpretazione guardiniana, si tenterà di lasciar emergere un inatteso carattere pedagogico del viaggio dantesco, che può rivelarsi particolarmente prezioso per la cultura contemporanea.

Parole chiave

Dante, Guardini, Persona, Etica, Pedagogia

Ricevuto: 29-10-21

Accettato: 28-06-22

Pubblicato: 30-06-22

Introduzione

È di recentissima memoria, l'impegno con cui la cultura contemporanea nazionale si è mobilitata tutta a celebrare il settecentenario di morte del poeta Dante. Nella ricchezza di forme e varietà espressive, ha trovato il suo posto il dire pedagogico, il quale in effetti già da tempo riconosce al Sommo il merito di aver poetato sulla persona umana e su quel cammino esistenziale che ogni percorso educativo richiama (Mantegazza, 2014; Montessori, 2021). Con l'intento di illuminare sentieri pedagogici ancora poco esplorati e per molti aspetti inattesi, il presente contributo mira a rievocare la passione che per Dante – e in specie per Dante come educatore – nutrì il pensatore Romano Guardini. Al connazionale Guardini dedicò quindici semestri di lezioni fra Berlino, Tubinga e Monaco¹. Il suo diletto per Dante nacque dall'ascolto dei versi letti in casa dalla voce paterna e da una interminata frequentazione con l'opera nel corso della vita, che l'autore volle con gratitudine ricordare nel primo scritto dato alle stampe², apponendovi in lingua materna l'ancor oggi immutata dedica: *Alla memoria di mio padre, dalle cui labbra fanciullo i primi versi di Dante colsi*.

Gli scritti guardiniani sul tema – interamente riferiti alla *Divina Commedia* – raccolgono saggi editi e lezioni inedite, di cui conservano rispettivamente il linguaggio scritto e orale, e confluiscono in due consistenti volumi dell'Opera Omnia di Guardini³, concepiti dall'autore con l'intento di condurre il lungo lavoro ad una sintesi uniforme, che fosse in grado di restituire al lettore una visione analitico-globale della natura filosofico-religiosa del poema. Si tenterà qui di ricostruire a grandi linee l'indagine con cui egli, per progressivi approfondimenti, tenta di condurre i suoi lettori al senso ultimo e proprio del poema, lasciandone emergere le più o meno esplicite notazioni pedagogiche.

1. Presupposti epistemologici: visione e compassione

Tutto ciò che trova espressione nella *Divina Commedia*, tanto il formale-stilistico quanto il contenutistico può, secondo Guardini, essere correttamente interpretato, se relazionato allo status biografico e storico nel quale Dante si trovò a comporre. Sebbene fossero rinvenibili segni di novità del Rinascimento in arrivo, Dante consacrò fermamente se stesso e i propri versi al Medioevo allora appena tramontato. L'essere al limite della vita e al limite di un'epoca fu la condizione presupponente la possibilità di conquistare una distanza prospettica da cui guardare con interesse a se stesso e al mondo. La medesima condizione fu condivisa dallo stesso Guardini, che alla fine dell'epoca moderna prese a profetare sulle incombenti minacce per la persona umana e per la sua formazione. Di tali crisi educative ormai da diversi anni gli studiosi contemporanei hanno messo nitidamente a fuoco i tratti – liquidità, individualismo, nichilismo, emotivismo – (Vattimo, 1987; Beck, 2018; Bauman, 2011), restituendole come sintomi urgenti di un vero e proprio passaggio epocale.

Come *cattedrale medioevale*, spiega Guardini (2018, p. 141), i ben strutturati regni dell'aldilà dantesco sottendono infatti una volontà – ed una esigenza - di ordine, conseguenza dell'interiorizzazione di un caos storico ed esistenziale. La condizione di esilio dall'amata patria e la morte dell'amata sfociano in un dolore diffuso, emergente sotto differenti forme - di energia creatrice, pentimento e riscatto, severo giudizio – e rendente il suo viaggio un percorso entro e oltre se stesso. La riuscita della comprensione dell'opera, nota Guardini (2012, p. 107), dipende in gran parte dalla comprensione del dolore che ne anima l'autore, ovvero, dal fatto *che il lettore abbia provato, almeno una volta, una tale esperienza*. Risuonano anche qui spunti per la pedagogia contemporanea, oggi sempre più chiamata a tracciare le linee di una educazione delle

1 Romano Guardini (1885-1968) fu docente universitario dal 1921 al 1962, fatta eccezione per gli anni 1945-1948, durante i quali la sua cattedra di *Filosofia delle Religioni e Weltanschauung Cristiana* fu soppressa per mano del regime nazista. Per un'accurata conoscenza del suo percorso biografico ed educativo rimando a Gerl-Falkovitz (2018), Fedeli (2018). Lo studioso Tolone ci rivela che dei semestri su Dante previsti a Berlino uno venne impedito dal congedo forzato voluto dai nazisti, dei semestri previsti a Monaco, due non furono mai svolti per motivi di tempo e di salute del professor Guardini (2012, p. 598).

2 Il riferimento è al saggio *L'angelo nella Divina Commedia di Dante*, per la prima volta pubblicato nel 1937.

3 Opera Omnia in corso di pubblicazione presso la casa editrice Morcelliana (Guardini, 2012; 2018).

emozioni e segnatamente di un'educazione all'empatia e alla compassione (Bellingreri, 2013; Nussbaum, 2001).

Ulteriore premessa, accettare che la *Divina Commedia* sia – come preannunciato nella chiusa dell'opera antecedente⁴ – frutto di una visione estatica, quindi di natura contemplativa, da Guardini (2018, p. 459) descritta come un sogno di secondo grado – un sogno nel quale si sogna –, o più precisamente come qualcosa che si collochi tra il sogno e la visione profetica vera e propria. L'ipotesi che si sia trattato di una visione *reale*, per quanto riconosciuta come discutibile, è dall'autore assunta come ipotesi di lavoro, utile a lasciar emergere il significato più profondo di immagini e personaggi, che altrimenti rimarrebbero relegati entro i confini di una interpretazione pseudo-mitologica. La visione si traduce invece in una sospensione della coscienza che subisce modificazioni al procedere della narrazione: colui che osserva è colui nel quale ciò che osserva genera un cambiamento.

2. Da una lettura estetica: paesaggio e interiorità

Il fenomeno chiave che rende plausibile ogni interpretazione della *Divina Commedia* è fuor d'ogni dubbio il simbolismo, che suggerisce di un significato ulteriore a quello immediatamente intellegibile. Al lettore è necessaria una certa virtù empatica che lo abiliti a comprendere, mediante una com-partecipazione ai vissuti del protagonista, quanto Dante va descrivendo. Il viaggio dantesco si dispiega in un ambiente sospeso nel tempo, è a-spaziale e a-temporale, eppure sempre contestualmente rimanda all'esperienza umana conosciuta. L'Inferno è terra che si squarcia ai suoi piedi, inghiottendolo fin nel centro del mondo, il Purgatorio è un monte circondato dal mare che si sviluppa in altezza, il Paradiso un luminoso scenario naturalistico. Lì si percepisce innanzitutto *sensorialmente* come configurazioni di varietà paesaggistica che il pensiero umano – mediante le facoltà del ricordo e della fantasia – ricostruisce facilmente: all'Inferno appartengono il buio, l'immobilità e la gelidità; al Purgatorio il tepore della luce calda del tramonto, l'armonia del mare che circonda un alto monte luminoso; al Paradiso la più piena luce, la più vitale dinamicità dei colori. Alle caratteristiche paesaggistiche corrispondono variazioni nella percezione corporea del protagonista: l'incedere di Dante assume le connotazioni di un movimento pesante e gravoso, faticoso ma speranzoso, leggiadro e quieto; all'Inferno scende verso il basso subendo il peso della propria fisicità, nel monte della Purificazione ascende mediante salti, al Paradiso arriva in volo, librandosi.

La consonanza fra la fisicità umana e il mondo esterno conferisce sin da subito al viaggio nell'aldilà un valore aggiuntivo. L'esteriorità diviene configurazione essenziale di una interiorità introspektivamente vian-dante in se stessa, vale a dire che quant'è forma esteriormente visibile dice dell'evolversi di una forma interiore. I tre regni sono immediatamente paesaggio: dimore di anime che hanno sovvertito la loro disposizione al bene (Inferno), che l'hanno accolta ma non in perfezione attuata (Purgatorio) o che hanno votato il loro vivere terreno al Bene (Paradiso); ma sono contestualmente soprattutto gli strati d'essere di un uomo che, in privilegio sull'umanità, può penetrare e passare-attraverso se stesso, per venire a capo di un dolore che ha mutilato le sue facoltà e arrestato il suo percorso esistenziale. È valido qui quanto Guardini (2018, p. 544) ricorda su un motto di Goethe: ciò che è interno è anche esterno.

Il dolore che investe Dante in esergo nella selva oscura, è quel dolore *buono* che nella vita ha la funzione di motivare la persona a passare attraverso lo strategico e difensivo indurimento della superficie, per ritrovare ciò che ha perduto e, in esso, il senso del proprio vivere⁵. La resistenza oppostagli nella discesa dall'abisso infernale è – non più semplicemente simboleggia – la resistenza oppostagli dal suo intimo: il male che, nel suo cuore, non vuol essere penetrato. Non è un caso se, nota Guardini, al termine dell'Inferno Dante incontra un limite, ch'è anche la sua unica via d'uscita. Sito al centro della terra, ch'è il centro di Dante – nonché, il suo cuore – vi è il fondo del male, contemporaneamente il punto della possibile inversione di direzione, fisica e interiore: da uno stretto cunicolo rappresentante “il bisogno di tirarsi fuori, il soffocante assillo di sottrarsi al terribile” (Guardini, 2012, p. 140), arrampicandosi sul corpo del Maligno,

4 Si tratta della chiusa della Vita Nuova: *Appresso questo sonetto apparve a me una mirabile visione* (Guardini, 2012, p. 88).

5 Esiste anche un dolore *distruttivo*, dice Guardini (2012, p. 251), che disabilita la persona impedendole di scorgere in sé un'energia costruttiva capace di ri-mettere in moto la vita.

gli è garantito l'accesso ad un nuovo regno (il Purgatorio) – quindi ad una nuova parte di sé. Il dolore è divenuto veicolo di una vita-in-ripresa, di una volontà di rinascita che, a seguito dell'inversione, ha trasmutato il centro di Dante, coincidente col centro del non-bene, nel centro della ripartenza. È lo stato dell'uomo che ha guardato fino in fondo il proprio male e con uno sforzo estremo si è volto alla possibilità del bene, sostenuto dalla volontà di venirse fuori (Guardini, 2012, p. 470).

Guardini ne deduce una tensione fondamentale dell'essere, riconfermandola anche negli scritti danteschi come un costrutto fondamentale della sua pedagogia: il legame fra interno ed esterno di sé⁶. Dal valore alla corporeità e la cura per una formazione della persona umana che interamente la coinvolga, Guardini ci aiuta a scorgere – e percorrere – un altro inatteso sentiero pedagogico dantesco, particolarmente prezioso per la cultura contemporanea. Il mondo di Dante rinnova infatti l'idea essenziale che la corporeità umana sia superficie di una più profonda realtà e che tale profondità sia iscritta nella exteriorità della persona. L'interiore prende forma nell'esteriore, l'esteriore è espressione di quel ch'è dentro, al di sotto della superficie. Sulla tensione fra corporeità ed interiorità si gioca quindi l'equilibrio dell'essere, nonché la sua personale realizzazione.

3. La responsabilità della decisione. Una lettura etica

Avendo affrontato il dolore psico-fisico – primo strato di sé – che autofago lo involuppa in se stesso, Dante conquista l'accesso al Purgatorio nel momento in cui la sua volontà di riscatto diviene volontà di prendere in carico la propria vita. L'unico riscatto possibile dall'immobilità del dolore è quello concepito dalla volontà della persona. Tale facoltà umana si attiva infatti nel momento in cui l'uomo riconosce la necessità di un cambiamento e ne consente l'effettiva concretizzazione, motivo per cui è da Guardini presentata come *una* delle forze motrici che supportano interiormente Dante – e con lui ogni uomo come lui. A risvegliarne la ricettività è il desiderio di recuperare la propria libertà e di esercitarla per ricominciare a realizzare la propria vita⁷.

Nell'esercizio di tale libertà si apre a Dante una dimensione di sé più interna, quella assiologica. La libertà figura non a caso come valore primario, criterio adottato dal Sommo per strutturare l'aldilà e per giudicarne i non-viventi, per ri-stabilire quanto da lui interiorizzato come l'ordine corretto delle cose del mondo. Nella forma del dissenso infernale e del consenso paradisiaco Dante tratteggia un ordinamento etico del mondo il cui scopo è rendere manifesto come le cose *dovrebbero essere* in corrispondenza della loro essenza, come le persone dovrebbero essere ad aver compreso la propria essenza ed averla compiutamente realizzata nella loro storia vivente. L'ultima parola terrena è la prima parola dell'aldilà: la libertà umana può essere esercitata sino all'ultimo respiro, oltre il quale verrà impressa nell'eternità. L'eternità e la decisione sono dunque correlate l'un l'altra (Guardini, 2018, p. 82). La forma che la persona sceglie di dare alla propria esistenza (in vita) nell'esercizio della libertà plasma una forma definitiva (nel post-vita): qui eterna beatitudine, eterna dannazione, eterna indecisione.

Se la decisione fissa la condizione immutabile, l'indecisione occupa nell'aldilà dantesco un ruolo peculiare: Dante ve ne provvede con un anti-inferno, antecedente all'inferno, ed un'anti-purgatorio. Nell'anti-inferno, manifesta reminiscenza medioevale, dimorano anime sospese che per circostanze scisse dalla loro volontà non hanno potuto decidersi né a favore, né contro il Bene⁸. Di maggiore finezza poetica e filosofica, l'anti-purgatorio si erge come atrio al monte del Purgatorio, l'altura dello stato di *ricerca* della pienezza di senso. Nella terrazza stanno i negligenti, gli eterni indecisi, che hanno aspettato a convertirsi fin sul punto di morte. Le anime sono inquiete, molestate puntualmente dal serpente nell'ora della malinconia, emblema di quel male che in vita tentò la loro disposizione al bene, intercettando la loro predisposizione alla tentazione (Guardini, 2018, p. 456). Rimaste indecise sino alla fine, non possono ancora accedere all'eternità

6 Guardini se ne occupò liturgicamente e pedagogicamente presso il Castello di Rothenfels in Germania, dove con cura e dedizione seguì *i suoi giovani* dal 1920 al 1939. Sul valore e sull'intensità delle esperienze educative ivi vissute, rimando soprattutto ai capitoli sette e otto di Gerl-Falkovitz (2018, pp. 191-301).

7 Sul senso della libertà nell'autore si veda Guardini 1987.

8 Per esempio i fanciulli non battezzati o i vissuti prima di Cristo. Di loro si dice: *Genti v'eran con occhi tardi e gravi, parlayan rado, con voci soavi. Sembianza avean né trista né lieta* (Guardini, 2018, p. 347).

– che s'è detto essere tempo della decisione fissata in eterno –, pur essendo ormai al sicuro. Possono accedere alle terrazze del Purgatorio coloro che conseguono e manifestano una risolutezza che di rado ebbero in vita, vale a dire la volontà di migliorare se stessi, sebbene in coerenza con il resto dell'oltretomba siano privati dell'agire: la decisione appartiene al presente, è storia, è stata e per sempre sarà.

L'etica dei valori dantesca – dicitura da Guardini attribuita a quest'imponente architettura assiologica – si rivela un'etica della responsabilità e della possibilità che si nutre dell'agire morale concretamente attuabile e attuato⁹. La convinzione di fondo che la anima, che l'uomo sia un'essenza soggetta alla responsabilità e che debba rendersi – e rendere – conto di ciò che fa, poiché il suo comportamento mai è accidentale, non accade poiché proviene da libertà, è lui a volerlo e compierlo (Guardini, 2012, p. 528). Non solo la facoltà della libertà e il suo esito nella decisione e nell'azione non rimangono inessenziali dinanzi all'eterno, ma dal poema ne risultano condizione, attestando la forte *coscienza storica* che Dante ha di sé e del passato. *Del suo io* – scrive l'autore – è piena la *Divina Commedia: dal sentimento della sua missione al suo destino* (Guardini, 2018, p. 486).

Il concetto di “missione” è quanto, secondo Guardini, consente di distinguere l'opera poetica in questione da un racconto puramente mitologico. A contraddistinguerla è proprio la preservazione della storia, nella conservazione di quanto è storicamente accaduto nella vita terrena e di quanto accadrà. L'opera dantesca non osa mai trascendere la storia, ma da essa muove e ad essa ritorna: la visione avrà avuto durata di alcuni giorni e alcune notti, per cui al suo risveglio Dante è ancora nel mezzo del cammino della vita. Egli non può – e neppure lo vuole – *eliminare il transitorio per entrare nell'eterno* (Guardini, 2018, p. 274). A lui pare sia stata affidata la missione di raccontare, una volta tornato nel finito, *gli ordinamenti eterni visti nell'aldilà*. Con responsabilità etica, egli si fa testimone del cammino di crescita dell'umano, e lo fa innanzitutto mediante l'opera poetica, il cui fine non è *esprimere sensazioni o raccontare avventure*, ma *plasmare con la poesia l'esistenza stessa* (Guardini, 2018, p. 274). Guardini crede che l'opera poetica fosse *realmente* la missione personale di Dante: nella vita dell'uomo, dice, ciò che provoca la morte non giunge quasi mai a caso e la morte di Dante giunge poco dopo il compimento dell'opera e *nonostante sia stata cagionata da una malattia esterna, non la si può vedere come accidentale* (Guardini, 2012, p. 517).

La lettura etica rimane insoluta in un punto: la validità e la legittimità del giudizio di Dante. Il sentimento per il *dover essere* da cui la sua etica riceve forma, genera in Dante una *passione giudiziaria* senza precedenti, obbligando Guardini a domandarsi se esista qualcosa che possa legittimare il diritto di giudicare che Dante si autoconferisce. Dante non poeta sull'esistenza del male e di uomini malvagi, ma giudica malvagi soggetti ben precisi, uomini e donne storicamente vissuti. A complessificare la riflessione proposta, la pretesa dantesca che tale giudizio stia sullo stesso piano valoriale di quello divino – o che addirittura lo preceda – e l'impressione che esso esprima una totale mancanza di quell'amore capace di perdono, che in realtà si vedrà celarsi al fondo dell'opera. Ciò che potrebbe preservare Dante dall'essere a propria volta giudicato è l'intuizione che tale giudizio sia intrinsecamente intrecciato a sentimenti di dolore e di rancore per i mandanti del suo esilio e della sua inattività storico-politica. E ancor più in profondità, che mediante l'asprezza del proprio destino egli abbia accolto nella propria esistenza il sentimento della responsabilità e dell'espiazione, cioè essendogli spettata la responsabilità di farsi ordinatore dell'esistenza insieme ad essa gli venne affidato l'obbligo di espriamere il proprio giudizio, in quel cammino esistenziale ch'è la visione, a patto però che questa sia stata reale (Guardini, 2012, p. 206).

4. Al fondo delle cose, al centro dell'essere. Una lettura eidetica

L'essenza del Purgatorio è il *divenire*. Le anime ivi convertono definitivamente la loro *intenzione* al bene in bene concreto: ciò che non hanno compiuto *in libera decisione* finché era il tempo, e della scelta e dell'azione, deve qui assumere la forma della compiutezza. Il senso del Purgatorio è quello di un passaggio ad una forma più compiuta di sé, dunque il *divenire perfettamente se stessi*, se stessi conformemente alla propria

9 Provocatoriamente qualificata da Guardini (2018, p. 433) come *lontana* dalla *moderna etica dell'intenzione* a cui lui imputa l'aver *abbandonato l'essere a se stesso*. L'etica dei valori dantesca rivela innumerevoli affinità con l'etica fenomenologica e con la sua fecondità per il nostro tempo: rimando a D'Addelfio 2021.

essenza. “Io – scrive Guardini (2018, p. 433) – devo diventare vero: nel mio pensare, nel mio volere, nel mio agire, nel mio sentire. La verità deve assumere la forma dell’esistenza”.

L’ascesi su per il monte della purificazione trova la sua conclusione nel raggiungimento della propria forma, in quel ritrovamento di sé ch’era stato motivazione del mettersi-in-moto di Dante. Quando ciò accade, quando un’anima riscattando se stessa *attua il bene*, l’intero monte subisce un terremoto, trema di giubilo per la sua riuscita. L’ingresso in Paradiso, ch’è regno della perfezione divenuta santa, è conquistato pertanto o nel tempo vivente o nel tempo del divenire concesso in Purgatorio. Tale concessione potrebbe risultare aporetica stando alla dichiarazione secondo cui l’aldilà ha carattere di eternità: di fissità dello status liberamente raggiunto e scelto dal vivente nel corso della vita terrena. Come amava dire Guardini nel bel mezzo di un ragionamento, torniamo indietro.

Il viaggio di Dante è un viaggio verso la libertà (Guardini, 2018, p. 263): *Libertà va cercando*, dice Virgilio, libertà che, come voleva lo spirito classico per ogni virtù, viene da lui acquisita e consolidata in itinere, scegliendo come comportarsi e definendo eticamente il proprio essere. La decisione è l’importanza della definizione e la volontà dell’uomo, lo si è visto, non viene abolita nell’eterno anzi, come *energia ontica*, viene conservata e trasformata affinché l’uomo possa perpetuare le proprie scelte. Ciò che spinge oltre la questione è l’idea che lo spazio della libertà umana sia creazione donata e concessa all’umanità da una volontà aprioristicamente eterna, la volontà divina. Dio – dice Guardini – nella dimensione terrena tace. Rimane nascosto, crea spazio perché il *tu* dell’uomo possa deliberare liberamente. L’uomo avverte in ogni stratificazione del suo essere la Sua assenza: “così si ha la sensazione che Dio non sia realmente o che non sia affatto” (Guardini, 2018, p. 356). L’uomo – in misura crescente l’uomo contemporaneo – gode di una autonomia che, grazie al trattenersi dal manifestarsi di Dio, gli pare *assoluta*, sente di poter determinare la propria esistenza e in fondo, annota provocatoriamente il nostro, non ha tutti i torti. Se Dio irrompesse nel creato, la libertà umana non avrebbe senso di esistere e l’etica si ridurrebbe all’esecuzione di un’evidente prescrizione morale. L’esistenza umana è segnata piuttosto dalla libertà di entrare o meno in relazione con la volontà divina, il che si traduce all’interno dell’opera dantesca nei differenti gradi di perfezione dell’essere.

Sembrirebbe quasi che la possibilità di *divenire* concessa dal Purgatorio rispondesse in qualche modo alla domanda: se un uomo è mutilato nel suo essere, ha in potere di esercitare le sue facoltà – quindi anche la libertà - nel rispetto della loro natura? O un non-corretto uso del proprio essere lo rende inabile nell’esercizio di sé? Esiste un male che minaccia intimamente la radice dell’uomo (Guardini, 2018, p. 363), ossia non più soltanto le sue particolari decisioni, ma la sua connaturata tensione verso il bene. Riconosciuto che la libertà umana è condizione di possibilità dell’agire morale, l’uomo che – come Dante – perdendo la connessione con la propria volontà, riuscirebbe inerme, non più padrone della propria libertà, quale posto occuperebbe nel giudizio dantesco? Nonostante Dante giudichi e il suo giudizio sia espressione di una sorte di giustizia privata, egli accorpora al suo oltretomba uno spazio di miglioramento, distinguendolo nettamente dall’impossibilità di cambiamento dell’Inferno e del Paradiso. Esso è attraversato dall’infinita speranza di chi tende alla *bellezza del Bene che sboccia nell’essere* (Guardini, 2018, p. 437) e dall’amore divino la cui prima proprietà è proprio la capacità di andare oltre il giudizio.

Procedendo più in profondità, si sceglie di denominare *eidetico* quest’ultimo livello di lettura¹⁰, secondo l’etimo del termine che rimanda all’essenza, quindi al senso più profondo delle cose. La trascendenza della dimensione assiologica non intende rinnegare la lettura etica, ma inglobarla in sé, non trattandosi qui di una mancanza di giustizia etica, quanto della rivelazione della natura dell’essenza personale, più pura e più semplice di ogni agire morale. La lettura eidetica supera quella etica in almeno due punti: l’essenza dell’uomo e il tempo in cui l’uomo può formarla.

Se l’uomo avesse soltanto di essere giudicato perderebbe senso il viaggio intero: tra le righe della rigorosa ricostruzione dell’etico ordine delle cose si nasconde la fragile bellezza di un perdono incapace di imporsi, se non come dono. Donando all’uomo una nuova possibilità oltre i confini del tempo vivente, Dio ne rende possibile la rinascita e, verrebbe da aggiungere, essendo lo spazio della possibilità lo spazio della for-

10 Faccio qui riferimento al paradigma della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017); com’è noto nel linguaggio fenomenologico *eidetico* è ciò che dice dell’essenza di un fenomeno, di ciò che lo contraddistingue da un qualsiasi altro fenomeno. La lettura che scelgo di chiamare *eidetica* riguarda il livello ricostruibile come più profondo nell’interpretazione proposta da Guardini.

mazione, rende possibile pensarne l'educazione. Recuperando dal pensiero pedagogico guardiniano il significato concetto di *limite*, l'uomo, di cui Dante è un portavoce, è *limitato* perché – e se – definito nel suo essere, ma rimane in-finito nelle sue possibilità di perfezionamento¹¹.

Il secondo fattore che giustifica l'essenza del Purgatorio è che il tempo in cui la persona può attuare le sue potenzialmente illimitate potenzialità è un tempo composito, che include e trascende quello terreno. L'essere dell'uomo non si conclude al concludersi della vita nell'istante della morte poiché l'eternità comporta la rivelazione della sua vera essenza, la possibilità di dare completezza alla vita che nel finito aveva visto il suo cominciamento. Se il finito non viene annullato ma dà una netta direzione all'infinito, e l'infinito prosegue dove quello finisce, possiamo osare, secondo Guardini, ad ipotizzare che la completezza della vita umana sia data dal *continuum* che dal tempo terreno si estende all'eternità, o più precisamente che *vita terrena* e *vita eterna* siano complementari e costituiscano il tutto dell'esistenza umana: "Aggiungere l'altra esistenza a quella presente così da raggiungere l'*esistenza totale* che si estende attraverso l'al-di-qua e l'al-di-là, o più esattamente che si prepara in terra e si compie nell'eternità" (Guardini, 2018, p. 414). Il Purgatorio sarebbe l'incessante opportunità del continuamento dell'opera perfetta che ogni persona è.

L'essenza del poema è, in ultima istanza, l'essenza dell'uomo: il Bene che interpella la sua libertà e, vibrando, lo induce a muoversi verso di esso. Si disvela al protagonista in modo definitivo nell'ultima tappa del suo viandare – il Paradiso – nonché l'ultima dimensione di sé, la più interiore: lo pneumatico-spirituale. Qui Dante scopre di essere parte di una vastità più grande, includente l'umanità intera, che vede raccolta tutta in forma di Rosa. Secondo Guardini (2018, p. 175), egli si avvale della figura del fiore per rendere ancora una volta visibile-evidente-concreto il carattere dell'essere perfetto, la bellezza e il suo sacro fiorire¹². I beati che vi dimorano in *pura presenzialità*, si fanno emblema della ricchezza diversificata, in cui non vengono in alcun modo dissolti *i chiari confini delle esistenze individuali* (Guardini, 2018, p. 203), unità nel rispetto della differenza. L'essenza dell'uomo è essenza del mondo.

Il percorso visivo culmina nell'estatica contemplazione del mistero trinitario¹³, di cui Dante non riesce a riferire parole, se non a proposito della visione dell'*umana effigie*: vede il volto di Cristo, il divino incarnato, e in esso coglie presumibilmente la pienezza di significato dell'esistenza. L'essenza dell'uomo e del mondo è essenza divina. Il volto è nella prospettiva guardiniana il punto in cui l'*essenza* diventa *fenomeno* manifesto¹⁴: l'essenza dell'uomo – così come d'ogni ente - è nascosta, emerge nell'essere dalla dimensione dell'eterno e affiora nel volto, più precisamente nel *volto mosso* e nel suo volgersi all'altro (Guardini, 2021, p. 26).

Prima di compiere il suo ultimo passo verso l'assoluto, su consiglio della propria guida, Dante volge lo sguardo indietro alla Terra dalla quale è venuto. Trova conferma l'iniziale parvenza che sia il cammino di un uomo che a partire dal significato della propria storia tende alla pienezza d'essere e del senso. Tutto il mondo di Dante è il *cammino*: la possibilità data all'uomo di passare dall'intenzione all'essere, dalle potenzialità alla realizzazione¹⁵. Dante è l'emblema dell'essere in ricerca e Dio è il nome che la coscienza cristiana – in cui Guardini indubbiamente riconosce Dante – dà alla verità di cui l'essere va in ricerca per tutta la vita. L'eterno si rivela la risposta all'implicita domanda di fondo di Dante sul senso del finito: il *definitivo compimento di ogni ricerca di senso* (Guardini, 2018, p. 572). Il volto umano che si manifesta nel volto divino – scrive l'autore – conferisce ad ogni cosa nel poema a ritroso il suo significato, ch'è il signi-

11 La definizione precisa: *La persona è l'essere di cui non si può definire a priori la possibilità, la cui educabilità non si può circoscrivere a priori* (Guardini, 2021, p. 883). Il richiamo è personale: mi pare si possa riconoscere nella visione della persona come *potenzialmente illimitata*, un fattore di giustificazione del cambiamento nel tempo dell'eternità.

12 Dei petali occupati dai beati: *i molti posti nella casa del Padre* (Guardini, 2018, p. 637).

13 Non è proposito del presente scritto condurre un'analisi del mistero trinitario, ma merita d'essere accennato il pedagogico che vi è custodito. L'immagine trinitaria porta infatti a sintesi l'umana possibilità di esperire il proprio essere come unitario ed unico e, contestualmente, come alterità pure essenziale per il proprio divenire. Non per questo, Dio è nella riflessione guardiniana non soltanto *Bild*, immagine ma *Urbild*, archetipo umano. Per un approfondimento rimando a Naro (2018).

14 Anche sull'idea del volto come superficie di una profondità rintracciamo punti di contatto preziosi con la pedagogia fenomenologica (Bellingreri, 2015). Guardini subì le influenze della fenomenologia per mano soprattutto di M. Scheler (Gerl-Falkovitz, 2018, pp. 181-185).

15 *Cammino* è un termine estremamente caro a Romano Guardini, specie in ambito pedagogico: l'educazione è il cammino della persona verso la propria forma, la propria personale realizzazione. A questo dedicò alcune lettere destinate ai giovani, come stimoli a partire dai quali condurre la propria autoformazione. Meritano di essere lette: Guardini 2008.

ficato assoluto dell'amore. Quando Dante vede Cristo vede l'umanità e comprende che al di sopra d'ogni possibile ordinamento etico v'è l'amore divino, di cui è fatta la stessa natura essenziale della persona, anch'essa divina è amore. Che Dio ami il finito è fatto ulteriormente avvalorato e garantito dalla decisione storica dell'incarnazione, mediante la quale assume nella sua Vita la finitezza creata (Guardini, 2018, p. 282), divenendo Lui stesso Persona.

5. La categoria fondamentale: la persona

Un denso personalismo attraversa la *Divina Commedia*: ovunque, scrive Guardini (2012, p. 273), emerge la persona. La categoria di persona viene assunta a snodare la comprensione dell'esistenza stessa. L'attenzione da Dante riconosciuta alla storia e alla persona suggerisce di un profondo rispetto della concretezza e della finitezza, dell'amore di Dio per il finito e del bisogno dell'uomo di affermarsi in tutto il proprio essere. L'oggetto del poema è allora con esattezza la persona nella sua interezza (Guardini, 2012, p. 241). Non si tratta dunque d'una asceti interiore estranea alla finitezza o ad essa ostile, ma di una elevazione che coinvolge ogni dimensione umana. Il primo carattere che della persona emerge è proprio la corporeità – pur nelle sue peculiari forme ultraterrene –, con la cui concretezza l'uomo è presente nel mondo. Il corpo incarna innanzitutto il connubio interno-esterno da cui il discorso ha preso le mosse, essendo esso stesso plasmato dall'interiorità della persona. L'antropologia dantesca si erge infatti sul binomio filosofico tradizionale *forma-materia*, il quale intende la materia come corporeità conformabile e la forma come principio plasmante (*ἐντελέχεια*), ch'è nel caso dell'uomo l'anima spirituale. L'anima proviene dal soffio di Dio e in quanto tale è autonoma dal punto di vista ontico, sussistente in sé, indipendente dal corpo ma ancora incompiuta in se stessa: trova vita e compimento solo nel corpo animato, corporeità animata dallo spirito. Nel medesimo vincolante rapporto sta il corpo rispetto all'anima, senza la quale sarebbe materia informe e inanimata, perciò il corpo è in ogni suo punto superficie in cui l'anima acquisisce visibilità (Guardini, 2012, p. 242). La volontà formale dell'anima dantesca è tale da provvedere alla mancanza di materia che segue alla morte terrena, formando un corpo provvisorio – fatto di ombra per le anime infernali, di aria per le anime purificande, di luce per le anime beate – cioè transitoriamente creato fino al tempo della resurrezione e del ricongiungimento col corpo personale.

Di più, secondo quanto Guardini riferisce di Dante – e mediante lui di sé –, corpo e anima spirituale si incontrano in un punto ben preciso dell'essere, ch'è il cuore. Il cuore è la sede d'incarnazione dello spirito, il posto in cui lo spirito incontrando il sangue diviene *spirito incarnato*¹⁶. È locazione concreta del centro personale, l'organo mediante il quale la persona *sente* emozioni, sentimenti, valori. Essendo l'uomo ontologicamente buono, la sua anima spirituale riesce a *sentire* e riconoscere il valore, potendo poi reagire ad esso secondo libertà. L'anima è inoltre per essenza pronta ad amare, "l'amore è la forza originaria dell'esistenza", di per sé ancora "al di qua del bene e del male" (Guardini, 2018, p. 499). L'amore buono in quanto costituente dell'ente, si esprime in una tensione verso il valore la quale chiede di essere attuata mediante realizzazione di opere onticamente buone: subentra la libertà, definibile quindi come la possibilità di condurre i diversi movimenti dell'amore (Guardini, 2018, p. 501).

Dal momento che ogni essente è intrinsecamente dotato di un valore – dell'essere persona e dell'essere una persona in particolare – dalla coscienza etica e cristiana si eredita una tacita legge per l'esistenza: la sacralità del rispetto per l'inviolabile natura delle cose e delle persone. Come emerso a più riprese, in Guardini l'etica non è mai soltanto etica, la responsabilità di cui s'è detto si apre alla dimensione metafisica del religioso¹⁷: il mondo è consegnato all'uomo da Dio, congiuntamente alla missione di costruirlo secondo il criterio del bene, quindi bene per sé e per quanto si incontra. Dalla relazione con il mondo nasce, per la persona, il compito di costruire la vita in conformità con l'essenza delle cose

L'incontro con l'alterità cosale e personale è lo schema ricorrente del poema: Dante chiede chi sia e da dove venga, scopre verso dove va, conosce, riconosce e misconosce. Il primo altro è Dio, che giunge a Dante nell'atto stesso della visione, sotto forma di grazia che gli offre l'opportunità di *vedere come stanno*

16 A cui corrisponde, dal punto di vista del corpo, il *corpo spiritualizzato*.

17 Per un approfondimento sull'etica guardiniana rimando a Guardini 2021.

le cose per riferirle ai propri simili e per portare a compimento il proprio io. La grazia sempre si presenta come forza esterna che, congiuntamente alle forze interne di Dante, *rende praticabile la strada*: alla chiamata segue sempre *un aiuto per seguire la chiamata* (Guardini, 2012, p. 481). Subentrano quindi le guide – Virgilio e Beatrice in specie¹⁸ – a sostenerlo nel superamento dei propri limiti. L'avvicinamento asintotico al divino è la descrizione più precisa dell'incontro autentico, nella quale l'alterità può essere avvicinata solo nella misura in cui si lasci raggiungere, si apra e si doni (Guardini, 2012, p. 339): “vedere lì fuori l'altro, ma così che in lui io stesso diventi comprensibile a me stesso. Incontrare me stesso nel tu. Provare l'identità estrema nell'incontro con ciò che è distinto” (Guardini, 2012, p. 463).

Nella forma relazionale dell'io-tu, la Persona è la categoria strumentale dischiudente l'evento del pieno compimento di sé, termine finale dell'opera tutta. Dall'incontro con le alterità Dante consegue la possibilità di ri-appropriarsi del proprio io e attuare quel passaggio essenziale per la persona cui accenna Guardini, dall' *io empirico*, ch'è l'io nella sua realtà attuale e fattuale, all' *autentico sé*, l'io realizzato pienamente secondo la propria forma¹⁹. Nel suo senso più profondo il poema si configura come una “opera poetica esistenziale”, giacché parla dell'itinerario di un uomo che raggiunge il proprio fine personale, trova il senso della sua esistenza e *crece* fino a compiere la sua forma essenziale (Guardini, 2018, p. 274). Si schiude così il nucleo centrale da cui si dispiega la lettura di Romano Guardini. È il concetto chiave del suo pensiero filosofico e pedagogico, la lente con la quale sempre legge ed interpreta i fenomeni della vita: l'opposizione polare, secondo cui il *concreto vivente*²⁰ sia abitato da tensioni di natura oppositiva. Nell'essere della persona la tensione polare fondativa è quella fra l' *io* e l' *altro*, fra l'autonomia e la relazione, di cui i termini costituiscono gli opposti che pur nella loro autoconsistenza soltanto nel vincolo e nell'integrazione vicendevole reggono l'essere nel suo vivere e nel suo perfezionarsi. È su tale tensione che riposa la praticabilità del fenomeno educativo.

Nonostante il suo aspetto armonico di *sublime bilanciamento*, l'intera *Divina Commedia* poggia in realtà su un gioco di forze antitetiche simile a quello dell'esistenza stessa (Guardini, 2018, p. 645). È il viaggio di un singolo uomo che trova compimento nel contro-altare della totalità creaturale (uno-tutto), è l'umanità di Dante che incontra il divino nella sua umanità (umanità creaturale-umanità divina), è il cammino dell'essere-in-ricerca che perviene al compimento della ricerca di senso nell'essere-in-eterno (essere in ricerca/essere finito-essere eterno). Il movimento dell'oscillazione fra le polarità si conclude quando Dante ri-trova se stesso in Dio. Avendo goduto del privilegio di tornare a raccontare quanto visto, Dante sovverte i limiti ontologici della persona, in lui l'esistenza totale che lega vita eterna e vita terrena, ha raggiunto la compiutezza: “il mondo al di là della morte gli insegna la vita, il mondo dell'eternità gli insegna a comprendere il mondo temporale” (Guardini, 2012, p. 137).

6. Nota conclusiva

Nell'indagine interpretativa sulla *Divina Commedia*, intrecciando i fili di un pensiero etico, filosofico, pedagogico e religioso Romano Guardini si riconferma ai suoi lettori incapace di essere settoriale. A lui pare piuttosto attribuibile ciò ch'egli dice di Dante: lo si congeda spesso come un *eclettico*, quando è invece un artista la cui particolare volontà punta alla configurazione del Tutto (Guardini, 2018, p. 643). Guardini riconosce a Dante il merito di aver edificato un'opera imperitura che dall'immutabile riesca a porsi come antidoto ai pericoli della modernità e della post-modernità: negli ordinamenti essenziali, nell'etica della

18 Ci sarebbe da dilungarsi sul significato specifico delle figure di Virgilio e di Beatrice. Sinteticamente e non esaustivamente, in Virgilio Guardini vede l'autorità educativa (il maestro e il genitore) su cui Dante riversa il proprio sentimento filiale, che in vita ebbe scarsa risposta a causa della mancata relazione con i genitori necessaria alla sua piena maturazione. Beatrice è l'amore della vita storicamente vissuta, nonché la personificazione dell'essenza divina: amore terreno che, nutrendosi del divino, conduce l'amante ad un perfezionamento di sé. È negli occhi dell'amata Beatrice che Dante vede, coi propri occhi, Dio. Per i capitoli completi su Virgilio e Beatrice rimando a Guardini 2012 (pp. 355-362; pp. 363-410). Un'altra interessante lettura di Beatrice e dell'amore terreno in Balthasar (2021, pp. 35-54).

19 L'io empirico risponde alla domanda “*Chi sono io?*”; l'autentico sé alla domanda: “*Chi posso e chi devo diventare?*”.

20 La realtà vivente tutta, quindi anche la realtà personale. È il concreto vivente, secondo Guardini (2016) l'autentico oggetto di una filosofia che dica della vita, senza trascendere nell'universale astratto.

responsabilità, nel superamento della centralità dell'io e nell'incontro con l'alterità nella piena realizzazione di sé, è possibile ereditare inattese direzioni di senso e di metodo per l'educazione contemporanea. All'uomo d'oggi, i due pensatori esistenziali consegnano il dono della finitezza e il compito di *rimanere*, in attesa del senso ultimo, ma imparando a vivere al meglio le tensioni dell'esistenza.

Riferimenti bibliografici

- Auerbach E. (2017⁷). *Studi su Dante*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale 1929).
- Bauman Z. (2011²²). *Modernità liquida*. Bari: Laterza (Edizione originale 1999).
- Balthasar (von) H.U. (2021²). *Dante e la Divina Commedia*. Milano: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1962).
- Beck U. (2008). *Costruire la propria vita. quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale 1997).
- Bellingreri A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio G. (2021). *Del bene*. Brescia: Scholé.
- Fedeli C.M. (2018). *Guardini educatore*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gerl-Falkovitz H.B. (2018). *Romano Guardini. La vita e l'opera*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 1985).
- Guardini R. (1987). *Persona e Libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (2001³). *Etica. Lezioni all'università di Monaco (1950-1962)*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 1993).
- Guardini R. (2008⁷). *Lettere sull'autoformazione*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 1962).
- Guardini R. (2012). *La Divina Commedia di Dante. I principali concetti filosofici e religiosi*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2016²). *L'opposizione Polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana (Edizione originale pubblicata 1925).
- Guardini R. (2018). *Studi Danteschi*. Brescia: Morcelliana.
- Mantegazza R. (2014). *Di mondo in mondo: La pedagogia nella «Divina Commedia»*. Roma: Castelvecchi.
- Montessori M. (2021). *Dante con i bambini*. Brescia: Scholé.
- Naro M. (2018). *Archetipo e immagine. Riflessioni teologiche sulla scia di Romano Guardini*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Nussbaum M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino (Edizione originale pubblicata 2001).
- Vattimo G. (1987). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.



L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

Educazione al genere: conoscere e ri-conoscersi attraverso percorsi di lettura condivisa

Fiorella Paone

Temporary Research Fellow | Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences | University of Chieti (Italy) | fiorella.paone@unich.it

Gender Education: knowing and self-knowing through shared reading paths

Abstract

The work reflects on gender education starting from the theoretical framework in order to analyse two specific aspects to “make” pedagogy open to differences and complexities. The pedagogical practice is intended both as a place to problematise and deconstruct stereotyped and binary gender expectations and representations, and as process of listening to oneself and to the other aiming to relational modalities based on awareness, attention/care, and approval. The conclusions of the reflection propose the fundamental traits of a gender education practice based on shared reading as a way to open up to the pedagogical unexpected. This reading is key to activate questions, negotiations and identity re-constructions able to overcome standards and conformisms in order to imagine unusual paths of self-discovering and transformation.

Keywords

pedagogical practice, shared reading, education, differences, gender identity

Il lavoro riflette sull'educazione al genere a partire dal definire la cornice teorica della tematica, per arrivare ad approfondire due aspetti specifici di un “fare” pedagogico aperto alle differenze e alla complessità. L'agire pedagogico è interpretato sia come spazio per problematizzare e decostruire aspettative e rappresentazioni di genere stereotipate e binarie, sia come processo di ascolto di sé e dell'altro teso a modalità relazionali basate su consapevolezza, attenzione e consenso. La riflessione si conclude illustrando i tratti fondamentali di una pratica di educazione al genere basata sulla lettura condivisa come via per aprirsi all'inatteso pedagogico, generando questionamenti, negoziazioni e ri-costruzioni identitarie in grado di superare omologazioni, canoni e conformismi e immaginare inusuali sentieri di scoperta e trasformazione di sé.

Parole chiave

pratiche pedagogiche, lettura condivisa, educazione, differenze, identità di genere

Ricevuto: 13-10-21

Accettato: 28-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Spunti introduttivi

Il presente lavoro si inserisce in un fecondo e vivace filone di studi pedagogici teso a riflettere sull'educazione al genere con l'idea di contribuire a rafforzare e approfondire una visione culturale in materia di identità di genere che sia quanto più possibile complessa e articolata. Una visione che tenga insieme diversi piani fra loro interconnessi, riflettendo su identità di genere, orientamento sessuale, stereotipi, sessismo e diritti, e che faccia della pluralità il perno generativo di un approccio che, muovendosi dalla dimensione dell'uguaglianza a quella della complessità, arrivi ad aprirsi alla ricchezza di orientamenti, scelte e stili che caratterizzano la nostra società (Ulivieri, 2007). Si ritiene, infatti, che sia sempre più importante riconoscere alla differenza di genere espressa da ogni persona un piano di pensabilità e legittimità, costruendo spazi di confronto per interrogare e ascoltare le specificità personali, visibilizzandole e valorizzandole come risorse imprescindibili di un contesto contemporaneo che, al di là della frammentarietà dei saperi e delle esperienze, riesca a creare quelle occasioni di connessione e dialogo irrinunciabili per fare cittadinanza e costruire democrazia.

In particolare, il focus della trattazione si incentra sugli studi di ambito prevalentemente pedagogico sulla dimensione dei generi, vista come matrice socioculturale di precise modalità di costruzione di sé, di relazione, di visioni del mondo e di agire sociale che cominciano ad essere usate con competenza già attorno ai due-tre anni, per divenire pienamente comprese ad appena cinque anni (Yee, Brown, 1994). Si incentra, inoltre, sul ruolo decisivo giocato dalle pratiche educative sulle proprie identificazioni di genere, domandandosi cosa significhi scoprire autenticamente se stessi e come si possa favorire l'intenzionalità di tale processo. L'intenzione è di smascherare la presunta neutralità del "fare" pedagogico e esplicitare la necessità di rendere consapevoli i posizionamenti di genere di coloro che sono coinvolti in tale "fare". Nelle sue articolate interazioni con la dimensione dei generi, in sé molteplice e complessa, l'identità diviene, quindi, il nucleo centrale di una proposta educativa che voglia aprirsi alla pluralità senza appiattirla, facendo emergere le contraddizioni e le potenzialità dei vissuti personali, troppo spesso "normalizzate" e "occultate" da una visione aprioristicamente normativa e dicotomica.

Chi si occupa di professioni pedagogiche ha, quindi, la responsabilità di individuare un territorio di applicatività dei principi di rispetto e valorizzazione delle specificità personali enunciati, interrogandosi su quali percorsi possano rendere il quadro teorico presentato utile a pratiche educative capaci di dar spazio, corpo e voce a processi di riconoscimento e rispetto delle differenze di genere in ottica dialogica e trasformativa. La pedagogia professionale è, infatti, una *teoria pratica* (Blezza, 2020, p. 21) che supera visioni chiuse e dualistiche per accogliere e farsi carico delle istanze che emergono dal contesto sociale con i suoi complessi e specifici bisogni che sono sia oggetto di studio che di applicazioni nella direzione del cambiamento trasformativo e dell'emancipazione delle persone con cui si opera (Loiodice, 2014).

A partire da tali spunti introduttivi di sfondo che collocano il lavoro in una ben più ampia corrente di approfondimento (Demetrio *et alii*, 2001; Connel, 2002; Lipperini, 2007; D'Addelfio, 2016), la riflessione muove dal delineare alcuni dei tratti fondamentali del contesto teorico in cui si inserisce la tematica e l'approccio oggetto di studio. Giunge, poi, ad un'analisi degli aspetti peculiari di una educazione al genere tesa a far emergere complessità e pluralità attraverso la pratica della lettura condivisa fra adulto e bambino/a, o in piccoli gruppi di pari, come possibilità per generare questionamenti, negoziazioni e ricostruzioni identitarie, aprendosi al confronto e alla trasformazione (Gamberi *et alii*, 2010; Batini, 2011; Biemmi, 2016, Ghigi, 2019). L'utilizzo del libro mostra come, spostandosi dalla propria zona di comfort professionale e utilizzando le storie, si possa trovare e valorizzare potenziale pedagogico in prassi ancora non pienamente esplorate in ogni loro sfaccettatura e che sono in grado di spingerci al di là dei consueti equilibri, invitandoci a spostare lo sguardo su aspetti impreveduti, inattesi e inconsueti del processo educativo.

2. La pedagogia di genere: teorie e fasi di sviluppo

La pedagogia di genere si costituisce come insieme di studi di carattere metariflessivo sull'educazione al genere e sulle sue modalità, metodologie, linguaggi, significati, esiti. Essa propone un quadro teorico aperto e evolutivo con funzione critica e regolativa capace di interrogare le pratiche educative, di proporre

indicazioni in merito ai bisogni formativi emergenti e di individuare e interpretare le più nuove tendenze delle questioni di genere in via di delineazione nella società (Cambi *et alii*, 2009). Gli sviluppi della pedagogia di genere, sebbene si tratti di studi relativamente recenti, sono oggetto di un dibattito molto ampio, vario ed articolato. Pertanto, per esigenze espositive, in questa sede si sceglie di far riferimento solo a quanto ha influenzato il confronto pedagogico italiano. Innanzitutto, si sottolinea che i suddetti studi hanno attraversato differenti fasi, cui di seguito si farà riferimento, sulla base della periodizzazione proposta da Leonelli (2014, pp. 150-161).

A partire dal 1968, l'impatto dei movimenti femministi sui costrutti ideologico-culturali fondanti la società occidentale è sempre più dirompente ed in grado di scardinare gli assi portanti dell'intero sistema socio-culturale occidentale. Nel corso degli anni Sessanta e Settanta, le donne rivendicano a gran voce spazi e diritti uguali agli uomini nella consapevolezza del fatto che nei loro confronti è stata per secoli esercitata una doppia discriminazione. La prima riguarda il piano materiale, che le ha rese marginali nel lavoro, nel mercato e nella rappresentanza, negandone il ruolo decisivo nella vita quotidiana della società (Giannini Belotti, 1973; Lipperini, 2007), e la seconda riguarda il piano del linguaggio che ha sovraesteso, anche a livello simbolico, il predominio maschile, occultando e/o subordinando le categorie del femminile (Sabatini, 1986; Priulla, 2013; Somma, 2020). Sono gli anni in cui si fa largo la discussione sui distinguo fra "sesso", categoria che fa riferimento ad un dato biologico, e "genere", categoria che si definisce a partire dai significati culturali e le norme sociali attribuiti all'appartenenza ad un sesso. I concetti cardine di questo periodo della riflessione pedagogica femminista sono quelli di "emancipazione", "uguaglianza" e "pari opportunità"; attorno a tali parole chiave si sviluppa un lavoro teorico che arriva a coinvolgere i molteplici campi del sapere, denunciando i pregiudizi sessisti e le relazioni di potere che da essi discendono e che collocano il modello femminile in una posizione di debolezza e subalternità (Cambi *et alii*, 2009). Uno studio che è stato in grado di contribuire in modo notevole a tali posizioni e rivendicazioni è stato quello di Giannini Bellotti (1973). L'autrice sceglie un registro divulgativo che raggiunge l'obiettivo di coinvolgere un vasto pubblico di lettori e lettrici, facendo sì che quanto documentato si diffonda anche al di fuori della ristretta cerchia degli studiosi e delle studiose. L'indagine presenta in modo scrupoloso e saldo gli stereotipi sessisti che, muovendosi in modo invisibile attraverso ben precisi percorsi educativi formali, non formali e informali, portano a confondere quanto è frutto di un processo di inculturazione con inclinazioni naturali, influenzando la costruzione identitaria di bambini e bambine, limitandone la libertà e incasellandone i destini all'interno di un modello fortemente sessista. In primo luogo, vi è da evidenziare che gli anni di rivendicazione e denuncia dell'occultamento del femminile a vantaggio di un maschile assolutizzato e universalizzato, probabilmente proprio per il loro afflato egualitario, hanno spesso portato a dinamiche di "indifferenziazione", ovvero che hanno confuso l'emancipazione con l'omologazione ad una identità tutta costruita sui modelli "degli uomini". Come scrive Leonelli: "la sintesi più efficace è costituito da due frai sempre circolanti: *io tratto tutti uguale, allievi e allieve e il fatto che io sia donna o uomo non ha alcuna influenza sul mio modo di insegnare*" (Leonelli, 2016, p. 38). In secondo luogo, un approccio egualitario alla questione dei generi non ha realmente inciso sul mettere in discussione i condizionamenti sessisti impliciti anche nell'agire di chi ricopre un ruolo educativo, in quanto, come sostiene Sarsini, si "riproponeva l'omologazione delle donne ai valori del maschio e una parità/liberazione ancora una volta tutta giocata dentro un universo solo al maschile" (Cambi *et alii*, 2009, p. 204).

Da tali posizioni, negli anni Ottanta e Novanta si passa alla costruzione e alla proposta di un nuovo paradigma interpretativo capace di superare le suddette contraddizioni e decostruire il sistema simbolico che porta ad adeguarsi inconsapevolmente al modello socio-culturale dominante, introiettandolo e naturalizzandolo per poi agirlo acriticamente. Si pone, cioè, maggiore attenzione al "perché" e al "come" del processo di rimozione del femminile prodotto dei meccanismi di potere sessista. Tale discontinuità di approccio teorico si deve al superamento, soprattutto grazie al contributo delle femministe francesi e italiane (Marone, 2003), dell'idea di "uguaglianza" a favore dell'affermarsi di un nuovo concetto cardine, quello di "differenza", che diviene una vera e propria categoria progettuale in grado di affermare la specificità delle donne. Gli studi sulla differenza vogliono proporre una sorta di contro-cultura alternativa ai modelli dominanti, facendo emergere nei metodi, nei temi e nelle modalità di costruzione e condivisione del sapere la differenza fra i generi (Irigaray, 1987; 1990). Questo è possibile valorizzando la peculiarità femminile a partire da una riflessione su di sé, sulla propria storia, sui propri vissuti e sul proprio portato di condizionamenti che divengono oggetto di questionamenti, problematizzazioni e scoperte. In questi anni, le pra-

tiche di autocoscienza hanno portato a evidenziare le caratteristiche di cura, accoglienza, empatia e responsabilità che hanno caratterizzato nei secoli l'esperienza femminile, dando visibilità e riconoscendo valore al sapere e all'agire delle donne. D'altro canto, occorre riconoscere che questo approccio, nonostante abbia avuto una funzione importantissima nell'evoluzione del pensiero pedagogico di genere, corre il rischio di scivolare in sterili posizioni generalizzanti, essenzialiste e separatiste che "naturalizzano" la differenza, nascondendo nuovamente i condizionamenti socio-culturali che la alimentano.

Negli anni Duemila, quindi, l'approccio della differenza viene messo in discussione per allontanarsi da una visione dicotomica femmina/maschio, basata su categorie universali e omogenee, per orientarsi al riconoscimento del valore della singolarità di ognuno, nella sua unicità e complessità. Si ritiene, infatti, che le differenze anatomiche non si traducano in una differenziazione altrettanto netta, rigida e definitiva sul piano comportamentale e che questa sia, piuttosto, frutto di operazioni associate e continue di molteplici influenze sociali. Si superano posizioni essenzialiste basate su una scissione causale, rigida e binaria dei ruoli di genere che, cristallizzandosi nel tempo, porta ad una ripartizione dei comportamenti attesi e agiti. Il quadro teorico, ancora in via di sistematizzazione, si è ormai aperto ad un ripensamento critico del concetto di "genere", da ridefinire alla luce dei cambiamenti socio-culturali contemporanei, che moltiplicano le differenze, facendo sì che la riflessione allarghi il suo orizzonte di analisi, agganciando i propri interessi di approfondimento non solo al femminile e al maschile, ma anche, solo per fare alcuni esempi non esaustivi, alle questioni sollecitate dai contesti interculturali o dall'omosessualità, dall'intersessualità e dal transgenderismo. Se si volessero individuare i concetti cardine e le categorie esplicative della fase di cambiamento epistemologico ancora in corso nella riflessione pedagogica potremmo orientarci a quelli di "complessità" e "pluralità", in quanto c'è bisogno che l'identità di genere venga ripensata e risignificata all'interno di una molteplicità sempre più differenziata di esperienze e esistenze per potersi declinare in forma dialettica, problematizzante, fluida, aperta e interculturale alla luce dei processi rielaborativi personali (Burgio, 2021). Si fanno strada nuovi ambiti specifici di interesse, quali, ad esempio, quelli che si occupano di famiglie non tradizionali (Gigli, 2007; Contini, 2010; Perillo, 2011), di bullismo omofobico (Burgio, 2012; Fiorucci, 2018), di prevenzione delle violenze di genere (Muscialini, 2013; Ulivieri, 2016) e di mascolinità tossica (Mantegazza, 2008; Bellasai, 2011; Gasparrini, 2016; Burgio 2021). Questi ultimi complessificano il quadro esistente, articolandolo in direzioni nuove e inattese.

3. Educazione al genere come educazione alle differenze

La riflessione educativa sul genere muove dalla consapevolezza che l'esperienza vissuta si colloca sempre in una posizione parziale e situata e che, dunque, non si possa parlare di questa categoria in astratto. La differenza di genere si interseca, infatti, con altre distinzioni legate all'età, alla classe sociale, alle origini culturali, agli orientamenti sessuali e a tutte le circostanze particolari che costituiscono la storia di ogni persona. Non basta, dunque, superare un approccio binario che veda tutto ciò che sfugge ad un ordine duale maschile-femminile come pericolosa anomalia o patologia, ma è altresì necessario far emergere la gerarchia che colloca il maschile in posizione di forza rispetto al femminile, e che interpreta l'eterosessualità e il cisgenderismo come dominanti rispetto all'omosessualità e il transgenderismo (Abbatecola, Stagi, 2017).

L'apertura alla differenza diviene, quindi, costitutiva di ogni progetto formativo che voglia proporsi come in grado sia di prevenire comportamenti violenti e discriminatori sia di accogliere e sostenere ognuno nella propria specificità, promuovendo il dialogo, accrescendo la consapevolezza, spronando al confronto e alla problematizzazione di posizioni di genere stereotipate, che possono divenire gabbie che impediscono di riconoscersi, accettarsi e crescere in modo sereno, sano e critico. I modelli di genere dominanti funzionano, infatti, come principi ordinatori di verità da assumere, sin dalla più tenera età, come norma da introiettare acriticamente. Tale processo si basa su una presunta neutralità e naturalità dei posizionamenti di genere in un gioco di reciproche interazioni fra la dimensione del sé personale, che porta a distinguersi dagli altri, e la dimensione del sé sociale, che si basa su operazioni di rispecchiamento nei confronti di particolari gruppi. L'influenza del complesso intreccio fra variabili biologiche, cognitive e socio-culturali porta così allo strutturarsi di un percorso identitario che si nutre sia di rappresentazioni genderizzate rispetto al proprio sesso sia di pregiudizi e atteggiamenti discriminatori nei confronti degli appartenenti all'altro sesso (Bussey, Bandura, 1999; Fagot *et alii*, 2000; Blakemore *et alii*, 2009).

Nella complessità di tale quadro è certamente coerente che l'educazione al genere non venga intesa come una "materia" specifica, ma come un "fare" pedagogico che favorisca una cultura delle differenze e della pluralità nel pieno rispetto di sé e dell'altro in tutte le sue dimensioni. In primo luogo, l'educazione al genere, quindi, è vista come il luogo della problematizzazione e della decostruzione di prospettive, orientamenti, rappresentazioni e stili relazionali di genere stereotipati, eteronormati e binari. In secondo luogo, è interpretata come opportunità di ascolto di sé e dell'altro/a che permette di sperimentare prassi relazionali basate su consapevolezza, attenzione, consenso e reciproca fiducia e di costruire un clima paritario ed inclusivo.

Quanto detto è previsto e incoraggiato, oltre che dalla Costituzione della Repubblica Italiana (art. 3), anche dal più recente quadro normativo con provvedimenti quali:

- la "Convenzione di Instambul" del 2011, convertita dallo stato italiano nella Legge n.119/2013, che obbliga a predisporre un piano formativo in contesti formali e non formali che preveda azioni volte alla rottura degli stereotipi di genere e al sostegno della non violenza e del rispetto;
- la Legge 107/2015, comma 16 art. 1, con le successive "Linee Guida Nazionali" che prevedono, già nella premessa, "l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni al fine di sensibilizzare e informare gli studenti, i docenti e i genitori";
- le "Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione" del 2012 e le "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" del 2018 del MIUR che sostengono l'uguaglianza fra gli studenti, senza alcuna distinzione di sesso, come obiettivo educativo imprescindibile per la promozione della persona umana;
- l'"Agenda 2030" dell'ONU (2015), che fra i suoi obiettivi inserisce la promozione della parità fra i sessi e dell'autodeterminazione.

Nella prassi educativa, quindi, è necessario tener presente che la differenza di genere è una dimensione centrale e fondamentale dell'identità, trasversale all'intera postura di ognuno/a. Occorre, al contempo, considerare che essa è una categoria privilegiata per un lavoro volto, da un lato, a smascherare l'illusione di neutralità che caratterizza i vari posizionamenti socioculturali, generando concrete asimmetrie, disparità e disuguaglianze, e, dall'altro, a rendere maggiormente consapevoli di sé, al di là di visioni necessariamente eteronormate e binarie. Questo implica uno sguardo in grado di cogliere le molteplici variabili di contesto che, nella loro costante interazione con i bisogni e le risposte comportamentali di ognuno, possono influire così fortemente da condizionare la vita dei singoli, "costringendo" i "futuri possibili" su sentieri genderizzati e, dunque, conformi alle aspettative sociali, che spesso non tengono conto delle caratteristiche personali. Solo per fare alcuni esempi assolutamente non esaustivi, in Italia il confinamento di genere è evidente, oltre che nei gusti, nei giochi e nello sport (Abbatecola, Stagi, 2017), anche nel fatto che:

- sono più numerosi gli studenti che scelgono studi scientifici e più numerose le studentesse che approfondiscono il campo della cura e dell'educazione (Biemmi, 2016);
- il lavoro domestico è svolto per l'81% dalle donne e per il 20% dagli uomini (Eurofound, 2017);
- il 32,5% della popolazione è convinto che per l'uomo, più che per la donna, sia molto importante avere successo nel lavoro (ISTAT, 2019);
- il 38,3% sono le occupate che hanno modificato aspetti professionali per conciliare lavoro e famiglia, mentre gli occupati con le stesse caratteristiche il valore è 11,9% (Istat, 2019a);
- la popolazione convinta che le donne che non vogliono un rapporto sessuale riescano ad evitarlo è circa il 40% (ISTAT, 2019b);
- circa il 20% della popolazione ritenga che sia accettabile che un uomo controlli il cellulare e i social della compagna (ISTAT, 2019b);
- solo il 28% delle posizioni manageriali sono ricoperte dalle donne (Istat, 2020).

Con le parole del titolo di un famoso saggio di Butler (2004) si sostiene, dunque, che l'obiettivo generale dell'educazione al genere sia quello di "disfare e fare il genere", in modo che ogni persona possa coltivare a pieno le proprie potenzialità nella direzione di un'autentica realizzazione personale, liberandosi da visioni genderizzate e vincolanti che, di fatto, limitano le scelte, incanalandole sulla base di pregiudizi.

4. Pratiche pedagogiche di lettura condivisa per aprirsi all'inatteso

Il “genere”, come si è visto, non esiste in assoluto, ma è il risultato di un sistema di pratiche legate al linguaggio, alle aspettative sociali, alle norme culturali e alle abitudini quotidiane. Come sostiene Connell, dunque, il “genere” “deve essere creato attivamente, ma è al tempo stesso qualcosa che nella pratica può essere anche disfatto, alterato o reso meno importante” (2002, tr. it. 2011, p. 52). A partire dalla consapevolezza del carattere contingente, parziale e situato delle identificazioni di genere, si supera, quindi, l'idea di classificare le esperienze all'interno di categorie rigide e vincolanti. È importante, allora, che chi ha un ruolo educativo promuova processi di codifica e decodifica del mondo plurali e competenti che permettano la riappropriazione, rielaborazione e trasformazione personale, potenzialmente trasgressiva rispetto ai modelli dominanti, della propria identità di genere, nell'ottica del rispetto per quella altrui.

A tal fine, le prassi pedagogiche hanno la responsabilità di sostenere nella costruzione di strumenti e competenze interpretative atte a decostruire rappresentazioni di genere stereotipate e a liberarsi dell'obbligo di doversi necessariamente identificare in una norma predeterminata, aiutando a definirsi in base alle peculiarità personali.

Un'efficace metodologia per accrescere la consapevolezza in merito ai ruoli di genere in modo da interrogare, ascoltare, scoprire e riconoscere se stessi, elaborando la stessa dimensione del genere come una risorsa per la propria identità, è quella che utilizza la lettura condivisa ad alta voce fra adulto e bambino/a, o in piccoli gruppi di pari, già a partire dall'età precoce (Blackemore *et alii*, 2009; Fierli *et alii*, 2015) e in ottica di apprendimento permanente (Batini, 2022).

La relazione vygotskijana fra pensiero e linguaggio è, infatti, nutrita dalla pratica della lettura condivisa, che, come atto comunicativo di natura sociale, è valido supporto in senso evolutivo per il percorso di apprendimento e crescita (Wolf, 2018). Leggere insieme rafforza competenze di elaborazione critica necessarie alla sistematizzazione dell'esperienza e alla costruzione della realtà (Bruner, 1986), mettendo in gioco le capacità di interpretare, confrontarsi, rielaborare ed andare al di là delle narrazioni dominanti, visibilizzando le radici socio-culturali. La natura coinvolgente di tale pratica, inoltre, supporta e sostiene la partecipazione attiva di lettori e ascoltatori, calandoli in un contesto in cui, attraverso le intersezioni fra l'esperienza di vita di ognuno e il mondo del testo, si rendono possibili nuove organizzazioni della realtà, si costruiscono nuovi punti di vista sul sé e sull'altro e si attivano processi di *empowerment* (Batini, 2012, 2022; Chambers, 2015).

La pratica della lettura condivisa ad alta voce, opportunamente specificata e declinata in relazione agli obiettivi specifici di interesse, può essere agita con beneficio per la crescita della persona in ogni contesto formativo, ad esempio in famiglia, nei servizi educativi per la prima infanzia, nella scuola, nei centri territoriali di educazione permanente, nell'università, nei corsi di aggiornamento professionale, negli ambienti di educazione non formale, ecc. (Dunst, Simkus & Hamby, 2012; Bacchetti, 2013; Batini, 2022).

Tale pratica non deve mai avere carattere di estemporaneità, bensì deve essere progettata con cura come percorso continuativo, sistematico e progressivo con obiettivi chiari, raggiungibili e osservabili. Chi, dunque, ricopre un ruolo di facilitazione del gruppo avrà cura di scegliere, in fase iniziale, testi che tengano presente il livello attentivo e i bisogni più espliciti e immediati di chi ascolta, facendo attenzione alla lunghezza della storia, alla complessità linguistica, alla comprensibilità della tematica, per, poi, allargare a successivi compiti di sviluppo o a esperienze in relazione agli obiettivi individuati. Avrà, inoltre, cura di stimolare la conversazione attorno al testo letto insieme, al fine di estrarne i significati, mettere a fuoco le molteplici e personali risonanze che si attivano in ognuno, aprire il confronto e la rielaborazione critica (Chambers, 2015; Andruetto, 2013).

L'intenzionalità pedagogica che orienta la lettura condivisa ad alta voce è tesa ad agire sulle tre aree nelle quali si articolano le competenze di vita, ossia quelle cognitive, emotiva e relazionale, in modo da favorire una salda consapevolezza identitaria, di cui il genere è parte costitutiva, in ottica di benessere e piena realizzazione personale (Batini, 2022).

La lettura condivisa ad alta voce ha, quindi, funzione essenzialmente formativa e risulta, pertanto, molto valida nel favorire l'esplorazione di differenti mondi rappresentativi, smascherandone e discutendone visioni stereotipate e problematizzanti in relazione al genere attraverso il confronto fra vissuti e punti di vista di coloro che sono coinvolti nel processo.

La condivisione delle storie dei libri, lette ad alta voce o ascoltate grazie alla mediazione altrui in una

dinamica dialogica, favorisce, infatti, la rappresentazione di sé e dell'altro, la concettualizzazione e l'elaborazione della propria realtà e il confronto con quella altrui in un contesto protetto (Tamburini, 2015). È, dunque, un'opportunità preziosa per avviare processi educativi che si pongano obiettivi di visibilizzazione, problematizzazione e decostruzione degli stereotipi di genere in quanto offre tempi, strumenti e modalità per co-costruire una visione critica in relazione agli stessi, aiutando a liberarsi da pregiudizi che possono limitare l'espressione personale e viziare le relazioni.

In un percorso di lettura ad alta voce finalizzato alla decostruzione degli stereotipi di genere si vogliono favorire esperienze di condivisione di storie ricche di stimoli e in grado di rappresentare la complessità della vita, pertanto la selezione dei libri da proporre dovrà essere particolarmente oculata e basata su criteri di:

- coerenza, in base al fine specifico postosi e alle caratteristiche dei partecipanti;
- qualità dell'offerta editoriale, cioè di accuratezza e originalità della storia e, laddove presenti delle illustrazioni e del loro rapporto di complementarità col testo;
- bibliovarietà, cioè di pluralità di generi letterari, personaggi, temi, grafiche e tipologie editoriali (Batini, 2022).

Occorre fare attenzione al fatto che ancora troppo spesso nell'offerta editoriale permangono rappresentazioni fortemente stereotipate in relazione al genere, per le quali sembrerebbe che:

la funzione delle donne è occuparsi del lavoro domestico e dei bambini e quella degli uomini guadagnare denaro. Che gli uomini sono responsabili, creativi, eroici, leali, capaci di amicizia disinteressata e che, con l'eccezione della madre, fonte di attenzioni, consolazione e soprattutto di servizi, e della bella principessa che sposa il principe, le donne sono meno intelligenti e istruite degli uomini e sovente sono frivole, approfittatrici, spendaccione e malevole (Turin, 2003, p. 3).

Negli ultimi anni, in ogni caso, si osserva che gli stereotipi più resistenti riguardano la rappresentazione delle figure maschili, mentre è più frequente la presentazione di figure femminili con interessi e comportamenti diversificati e che ricoprono ruoli più vari e qualificati. Inoltre, cominciano ad essere rappresentate tipologie di famiglie plurali, che vanno da quella monogenitoriale, a quelle adottive, a quelle con genitori omosessuali ecc. (Giannini Belotti, 1978; Turin, 2003; Biemmi, 2010; Corsini, Scierri, 2016; Fierli *et alii*, 2020).

Nello scegliere un testo da condividere in una lettura ad alta voce, dunque, occorre tenere presente che i libri costruiscono e veicolano immaginari in cui riconoscersi e, quindi, è opportuno rivolgersi a proposte che offrano visioni non omologate e canoniche della realtà, capaci di ampliare il bagaglio di modelli di riferimento attraverso i quali si definisce e costruisce l'identità personale anche in riferimento ai generi, favorendo la costruzione di concezioni identitarie intese come frutto del desiderio e della scelta consapevole, piuttosto che del destino. In questo senso, i libri di qualità aprono alla pluralità e all'inusuale, donando la possibilità di un viaggio interiore che porti a scoprire e visibilizzare parti inesplorate e inedite di sé, rendendo pensabili alternative al proprio modo di essere capaci di superare la censura della normalizzazione.

Il lavoro educativo mediato dalla lettura condivisa e gli stessi libri utilizzati, sia come oggetti simbolici che materiali, sono, infatti, dispositivi potentissimi per aprire orizzonti divergenti, in grado di alimentare l'immaginazione pedagogica, spingendola al di là del già noto e aprendola ad un processo culturale che si nutra di dissonanze, sorprese e sbilanciamenti. È, dunque, proprio attraverso una perdita degli equilibri canonici, che possono venire facilitate elaborazioni e ipotesi di lavoro educativo che si collochino fuori delle consuete cornici interpretative (Sclavi, 2003).

Questa attitudine allo squilibrio guida anche i percorsi di lettura condivisa ad alta voce che si pongano finalità di educazione al genere, aprendoli all'inatteso e al nuovo. Tale prassi educativa, infatti, permette:

- di esplorare, all'interno di una trama narrativa, quindi in modo mediato e protetto, stereotipi e pregiudizi di genere al fine di aprire a problematizzazioni e decostruzioni;
- di divenire consapevoli, attraverso operazioni di identificazione, confronto e rispecchiamento con le esperienze narrate, dell'impatto che i modelli culturali proposti dai media, dai pari, dalla scuola e dalla famiglia hanno sulla vita quotidiana e l'identità di genere (Spitz, 2001);

- di combattere visioni genderizzate che naturalizzino la disuguaglianza a partire dalla consapevolezza di sé e dal rispetto per l'altro (MacNaughton, 2000, p. 243).

La lettura condivisa, infatti, per la sua natura immanentemente problematizzante, alimenta la curiosità verso le differenze, il desiderio di esplorazione di altri punti di vista, l'empatia e l'attenzione e la cura per gli altri (Fierli *et alii*, 2015). Favorisce, inoltre, l'utilizzo di:

- metodologie attive che implicano una messa in gioco con il corpo, la mente e la parola di ogni partecipante;
- linguaggi inclusivi che diano visibilità linguistica anche alle donne;
- setting flessibili e accoglienti che sostengano l'interesse e l'ascolto reciproco (Gamberi *et alii*, 2010).

Questo aiuta a sostenere processi di riflessività, rispecchiamento, empatia ed auto-empatia che alimentano una progressiva crescita di consapevolezza in relazione ai propri vissuti e ai loro percorsi di elaborazione e rielaborazione in relazione al genere (Fierli *et alii*, 2015).

Facilita, infine, un'attitudine educativa in grado di integrare il piano del "sapere", del "saper fare" e del "saper essere", valorizzando la complessa articolazione di dimensioni di cui si costituisce l'identità di ognuno.

La lettura condivisa è, quindi, sia territorio favorevole per far nascere domande sulla propria identità di genere, sul proprio modo di stare al mondo e sulle scelte e azioni conseguenti, sia spazio efficace per promuovere una cultura delle differenze in grado di valorizzare ogni persona. Si guarda, infatti, al sé e alla propria identità di genere come luogo di sperimentazione e scoperta e non come destino legato alla propria appartenenza sessuale e ai vincoli sociali che da questa discendono. Attraverso la lettura condivisa, si educa lo sguardo ad assumere una postura riflessiva nei confronti dell'oggettività e dell'universalità dei saperi, degli stili cognitivi, delle modalità relazionali e delle pratiche agite, facendo divenire il genere oggetto di apprendimento critico per aprirsi alla pluralità delle esperienze e alla complessità di un mondo che si articola nelle differenze.

5. Per concludere e rilanciare: educare al genere per interrogare la complessità e valorizzare le differenze

Come mostrato nel corso della riflessione, è ancora oggi urgente un'assunzione di responsabilità atta a "restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene" (Gianini Belotti, 1973, p. 8). È importante sottolineare che le possibilità di una riflessione pedagogica tesa a progettare e accompagnare pratiche di educazione al genere capaci di sostenere nella scoperta della propria identità al di là di un approccio cis-eterosessista e discriminatore siano ancora in larga parte da esplorare. In questo territorio in cui la "trasposizione educativa" vive ancora in una situazione embrionale, c'è spazio per porsi al di là dei conformismi culturali e accogliere l'inatteso pedagogico, assumendo una postura professionale aperta alla ricerca e alla sperimentazione, capace di mettere in crisi le certezze, di formulare ipotesi che aprano a nuove domande, di proporre esperienze destabilizzanti che spingano alla costante messa in gioco. Una postura che permetta di osservare la realtà da altri e molteplici punti di vista per costruire percorsi di senso che si basino sulla consapevolezza che non tutto s'impara con e attraverso il ragionamento logico-deduttivo e che si nutrano anche della dimensione *invisibile della formatività* (Bonetta, 2017).

A questo proposito, come si è visto, si ritiene che la pratica della lettura condivisa sia un'ottima strategia per interrogare la complessità a partire dalla scelta di libri che proponano modelli aperti e plurali, che smontino rappresentazioni stereotipate e etero-normative per sostenere autentici processi di autodeterminazione e prevenire forme di violenze di genere e di discriminazioni omo-transfobiche. Questo vuol dire adottare un approccio educativo trasversale e articolato che, attraverso la lente del "genere", problematizzi e valorizzi la ricchezza culturale e interculturale, e la pluralità di esperienze.

Sarebbe centrale a questo proposito che una formazione specifica in materia di genere per coloro che ricoprono ruoli educativi divenisse una prassi consolidata sia nella scuola che nell'extrascuola. Questo permetterebbe di mettere a fuoco le dinamiche naturalizzate, in relazione ai processi di interiorizzazione delle

norme di genere, che influenzano la scelta dei temi, delle modalità di comunicazione, degli stili di relazione, delle aspettative sociali, in modo da problematizzarle e divenirne consapevoli a partire da sé, così da poterle agire in maniera critica, al di là di automatismi culturali che possono essere stigmatizzanti o svalutanti, e da aprirsi alla creazione e sperimentazione di alternative possibili. Allo stesso modo, al fine di non creare una frattura educativa fra i differenti ambienti di vita di ognuno, sarebbe fondamentale lavorare per costruire una alleanza con le famiglie. Queste ultime andrebbero coinvolte in processi formativi di confronto sui propri modelli impliciti di genere in modo da metterli in discussione, scoprirne le origini, comprenderne la natura condizionante e farli divenire oggetto di rielaborazione critica. Questo potrebbe rendere in grado di assumere un'attitudine non censurante, ma capace di incoraggiare e valorizzare la piena e libera espressione personale.

L'educazione al genere può essere una strada per rafforzare un'attitudine a prendersi cura della pluralità e della complessità delle esperienze, articolandole in ottica di valorizzazione delle differenze, autenticamente intese e agite come una ricchezza per sé e per la comunità.

Riferimenti bibliografici

- Abbatecola E., Stagi L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia*. Torino: Rosenberg & Seller.
- Andruetto M.T. (2013). *La costruzione dei lettori*. Milano: Mondadori.
- Bacchetti F. (ed.) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- Batini F. (2011). *Comprendere la differenza. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando.
- Batini F. (2012). Lettura e lettura ad alta voce. *Lifelong Lifewide Learning*, 20, 1-7.
- Batini F. (2022). *Letture ad alta voce. Strumenti per educatori, insegnanti, genitori*. Roma: Carocci.
- Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Blakemore J. E. O. et alii (2009). *Gender Development*. New York: Psychology Press.
- Bleza F. (2020). *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: ETS.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgio G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Burgio G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano: Mimesis.
- Bussey K., Bandura A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Butler J. (2004). *Undoing gender*. New York-London: Routledge.
- Cambi F. et alii (2009). *Pedagogia genereale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.
- Chambers A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri.
- Connell RW. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press. Tr.it. (2011). *Questioni di genere*. Bologna: il Mulino.
- Contini M. (Ed.) (2010). *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corsini C., Scierri I. (2016). *Differenze di genere nell'editoria scolastica*. Roma: Nuova Cultura.
- D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio D. et alii (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Dunst C. J. et alii (2012). Effects of Reading to Infants and Toddlers on Their Early Language Development. *CEL-Lreviews*, 5 (4), 1-10.
- Eurofound (2017). *European Quality of Life Survey 2016: Quality of life, quality of public services, and quality of society*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fagot B. I. et alii (2000). Theories of gender socialization. In Eckes T., Trautner H. M. (Eds.). *The developmental social psychology of gender* (pp. 65-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fierli E. et alii (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagliari: Settenove.
- Fierli E. et alii (2020). Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi. *Education Sciences & Society*, 2, 484-507
- Fiorucci A. (2018). *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*. Trento: Erickson.

- Gamberi C. et alii (eds.) (2010). *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Roma: Carocci.
- Gasparrini L. (2016). *Diventare uomini. Relazioni maschili senza oppressioni*. Cagliari: Settenove
- Ghigi R. (2019). *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: il Mulino.
- Giannini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Gianini Belotti E. (ed.) (1978). *Sessismo nei libri per bambini*. Milano: Edizioni Dalla parte delle bambine.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti: pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Irigaray L. (1987). *Sexes et parentés*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Irigaray L. (1990). *Je, tu, nous. Pour une culture de la différence*. Paris: Grasset.
- ISTAT (2019a). *Gli stereotipi sui ruoli di genere e l'immagine sociale della violenza sessuale*. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le pari opportunità. In: <<https://www.istat.it/it/archivio/235994>> (ultima consultazione: 12/06/2022)
- ISTAT (2019b). *Conciliazione tra lavoro e famiglia | anno 2018*. In: <<https://www.istat.it/it/files//2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>> (ultima consultazione: 18/05/2022)
- ISTAT (2020). *La vita delle donne e degli uomini in Europa*. In: <<https://www.istat.it/donne-uomini/wide-menu.html?lang=it>> (ultima consultazione: 12/05/2022)
- Lipperini L. (2007). *Ancora dalla parte delle bambine*. Feltrinelli: Milano.
- Loiodice I. (2014). La pedagogia tra le scienze. La formazione permanente come proprium della pedagogia. In Corsi E. (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 79-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Leonelli S. (2014). Donne docenti: genere, pedagogie e modelli educativi. In M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente* (pp. 150-161). FrancoAngeli: Milano
- Leonelli S. (2016). Un necessario inquadramento teorico: la pedagogia di genere. In I. Biemmi, S. Leonelli. *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative* (pp. 71-110). Torino: Rosenberg & Sellier.
- MacNaughton G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. St Leonards (Australia): Allen & Unwin.
- Mantegazza R. (2008). *Per fare un uomo*. Pisa: ETS.
- Marone F. (2003). *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi del Novecento*. Milano: Unicopoli.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MIUR (2015). *Linee Guida Nazionali*. Roma.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. Roma.
- Muscialini N. (2013). *Di pari passo. Percorso educativo contro la violenza di genere*. Cagliari: Settenove.
- Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli: Milano.
- Priulla G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi. Storie, corpi, immagini e parole*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU (2015). *L'Agenza 2030 per uno sviluppo sostenibile*. Ginevra.
- Sabatini A. (1986). *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Istituto Poligrafo e Zecca dello Stato.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Somma A. L., G. Maestri (Eds.) (2020). *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk.
- Tamburlini G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 34, pp. 505-510.
- Spitz E.H. (2001). *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*. Milano: Mondadori.
- Turin, A. (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi. Città di Torino*. In: <<http://www.comune.torino.it/politichedigenere/bm-doc/guida-alla-decifrazione-degli-stereotipi-sessisti-negli-albi-illustrati.pdf>> (ultima consultazione: 13/06/2022)
- Ulivieri S. (Ed.) (1992). *Educazione e ruolo femminile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ulivieri S. (Ed.) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini e associati.
- Ulivieri S. (Ed.) (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Yee M. D., Brown R. J. (1994). The development of gender differentiation in young children. *British Journal of Social Psychology*, 33, 183-196.
- Wolf M. (2018). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper.



FOCUS

Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*

Valeria Friso

Associate Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | valeria.friso@unibo.it

Roberta Caldin

Full Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Education Studies "Giovanni Maria Bertin" | University of Bologna (Italy) | roberta.caldin@unibo.it

Orientation and support for an authentic Life Project

Abstract

This paper presents reflections on orientation as a process intrinsic to the development of the person himself. The transitions between school grades are certainly moments in which orientation activities become pregnant and central, but it is the competence of knowing how to orient oneself in a constantly changing context such as today's western context that is decisive. This is true for everyone, even for people with disabilities who often face greater obstacles in being free in their choices and in directing and addressing their own expectations and desires, in recognising their own limits but also their own capabilities. But what does the data indicate? Are students with disabilities really free or does it seem that some of their educational and working destinies are already marked for still very strong and limiting social representations?

Keywords

Disability, social representations, life project, orientation

Il presente lavoro propone riflessioni sull'orientamento quale processo intrinseco lo sviluppo della persona stessa nel suo disvelarsi. Sicuramente ci sono momenti in cui le attività di orientamento diventano pregnanti e centrali, come nei passaggi tra gradi scolastici, ma vincente è la competenza di sapersi orientare in un contesto in continuo movimento qual è il contesto occidentale odierno. Tanto è vero questo per tutti, quanto lo è per le persone con disabilità che scontano, spesso, maggiori ostacoli nell'essere liberi nelle scelte e nel dirigere e indirizzare le proprie aspettative e i propri desideri, nel riconoscimento dei propri limiti ma anche delle proprie funzionalità. Ma i dati cosa indicano? Gli studenti con disabilità sono veramente liberi o sembra che alcuni dei loro destini formativi e lavorativi siano già segnati a causa di rappresentazioni sociali ancora molto forti e limitanti?

Parole chiave

Disabilità, rappresentazioni sociali, progetto di vita, orientamento

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Valeria Friso è Autrice dei § 1, 5, 6, 7 e Roberta Caldin è Autrice dei § 2, 3 e 4.

1. Introduzione

Il paradigma epistemologico della complessità (Greco, 2016) chiede agli operatori dell'educazione di individuare sempre nuovi sentieri di accompagnamento delle persone in una società in cui il raggiungimento di un buon livello di qualità di vita (Schalock *et alii*, 2002) è dato dalla possibilità di partecipare, con le proprie caratteristiche, nei contesti di tutti. È il verbo “partecipare” che reclama la possibilità di accedere ai percorsi dell'istruzione per poi proseguire con le proprie competenze acquisite – e con quelle che si potranno acquisire – nei contesti sociali ed esige l'impegno a rinnovare i contesti in termini di “possibilità”, alla presenza di tutti. La letteratura e le ricerche ci aiutano a comprendere come la partecipazione autentica alla vita sociale permetta di sperimentare una vita dignitosa anche se non si può semplificare troppo l'argomentare, in quanto “le recenti acquisizioni scientifiche ci conducono a considerare la “Qualità della vita” come un costrutto complesso costituito da una pluralità di aree rilevanti sia di carattere oggettivo che soggettivo” (Giaconi, 2015, p. 19).

Di fronte a ciò e alla presenza di un contesto, come quello occidentale in perenne cambiamento, una soft skill indispensabile pare divenire proprio la capacità di orientarsi, intesa come un'azione continua e persistente. E questo è valido per tutte le persone in qualsiasi condizione di vita si trovino a vivere.

Proprio rispetto al contesto e a come questo sia mutato negli ultimi decenni, lo stesso Canevaro ci rammenta come non sia più sufficiente l'azione di

integrare in contesti già istituiti ma bisogna connettersi e interagire con gli agenti di cambiamento. In passato si poteva pensare che ‘persone con bisogni speciali’ potessero beneficiare dell'integrazione in un contesto sociale sicuro e organizzato. Oggi cambia il quadro epistemologico: da un ‘dato’ in cui inserirsi a un ‘divenire’ al quale partecipare. Allora, la prospettiva inclusiva è una dinamica costruttiva (Canevaro, 2013).

Se, dunque, il processo di orientamento diviene sostanzialmente utile e indispensabile, forse addirittura strategico, lungo tutto l'arco della vita – mantenendo sicuramente carattere di eccezionalità in determinati momenti di passaggio da una fase di vita a un'altra – questo non può che iniziare in famiglia.

2. Orientamento implicito familiare e autoorientamento

L'identità come percezione e senso di sé continuativi, attraverso il tempo e nonostante tutti i cambiamenti del tempo, può configurarsi come una *costruzione della memoria* nella quale confluiscono sia i processi individuali di separazione/individuazione che quelli collettivi e relazionali di rappresentazione/rispecchiamento. Ma l'esperienza del rispecchiamento, troppo frequentemente, restituisce al giovane con disabilità un'immagine *sofferente*, infantilizzata, perennemente bisognosa: gli viene *negata l'identità plurale*, eludendo la sua storia personale, i suoi vissuti, le sue emozioni, i ruoli che potrebbe *giocare* e la si riduce ad una *mono-identità* (quella della persona con disabilità); inoltre, non gli si attribuisce quell'*identità competente* la cui competenza dipende da uno *sguardo* e da un *contesto valorizzanti*, ossia dalla capacità di intravedere nell'altro abilità e talenti inusuali, progettando situazioni opportune e non *handicappanti*. Situazioni e contesti adeguati, infatti, necessitano di caratteristiche chiare e ordinarie: la persona con disabilità può percepirsi *utile* all'interno di contesti sociali dove questo avviene *per tutti* e dentro ad un disegno complessivo nel quale si fanno cose *vere* – non fittizie – e *significative* per sé e per gli altri, come succede nel mondo del lavoro (Caldin, Friso, 2019b, pp. 42-60; Lepri, 2015).

Una responsabilità enorme è da attribuirsi alla scuola e alla comunità di appartenenza del giovane con disabilità; in esse, infatti, sempre più dovrebbe attuarsi una *pedagogia dei ruoli*, coniugata con esperienze realizzate in contesti diversificati, che permetta situazioni e occasioni inedite, oltre a quelle della famiglia, della scuola o del Centro occupazionale. L'identità personale potrebbe, infatti, configurarsi come la risultante di tutti i ruoli *agiti* che ciascuno interpreta e che sono riconosciuti socialmente: sono questi che possono produrre cambiamenti significativi e utili nel percorso verso l'adulthood, proprio perché *veri* e sperimentati *in situazione* (Lepri, 2020).

Famiglia, scuola e società possono attivare modalità formative che siano anche orientative, in grado,

cioè, di provocare comportamenti e atteggiamenti che generano e incrementano la fiducia nelle proprie potenzialità, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili, condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti di crescita. In tal senso, non va dimenticata l'efficacia dell'*orientamento implicito* e della *complementarietà orientativa* della famiglia e del contesto sociale di appartenenza, costituiti da stimoli, conferme, disconferme ecc., che quotidianamente – e per l'intero itinerario di formazione del soggetto – si attuano e incidono in maniera significativa sulle aspettative e sull'autostima personali. È indispensabile, quindi, un'evoluzione positiva delle rappresentazioni familiari e sociali dei giovani con disabilità che agevoli un'efficace *complementarietà orientativa* della famiglia, attraverso la ri-attivazione di progettualità sopite (Caldin, Friso, 2019a, pp. 37-50; Caldin, 2021, pp. 11-23).

Per far sì che l'orientamento familiare favorisca l'auto-orientamento è necessario impegnarsi per la promozione e il sostegno delle modalità indirizzate al potenziamento dell'esperienza della *scelta*, della sperimentazione del *limite* e della *resistenza del reale*, passando gradualmente dal piano dell'ipotetico al piano del realizzabile, facendo i conti con lo scarto esistente tra le intenzioni che muovono i vari e molteplici interventi educativi e i loro esiti, selezionando progressivamente ciò che è realisticamente attuabile, mantenendosi, contemporaneamente, per quanto possibile, abbastanza fedeli all'ideale scelto. La declinazione integrata di modalità educative protettive/vincolanti ed emancipative/autonomizzanti aiuta a contenere le situazioni di perenne dipendenza ed evita che gli ostacoli alle spinte di autodeterminazione e all'auto-orientamento comincino, addirittura, nella famiglia.

3. Genitori ed educatori alle prese con i processi di orientamento

Per i genitori, è necessario imparare ad attenuare alcuni comportamenti-filtro per quanto concerne le frustrazioni, le esperienze difficili, complesse; o quelli che risultano sostitutivi dei figli stessi e che limitano e vanificano i processi verso l'adulthood: ad un osservatore attento, infatti, l'iperprotezione appare attuata soprattutto per risparmiarsi al genitore l'imbarazzo suscitato in lui dagli errori commessi dal figlio, nel procedere, per tentativi, alle prese con nuove esperienze, piuttosto che a proteggere il ragazzo stesso. L'iperprotezione non solo rischia di rinviare all'infinito la domanda identitaria del giovane con disabilità, ma ponendo un esonero dalle regole, una sospensione del codice prescrittivo, produce delle conseguenze identitarie con marcati elementi ambigui e di *falso Sé*, che spesso si ritrovano, intrecciati con molti altri fattori distorti, nelle assunzioni di identità *adesive* delle persone con disabilità (Winnicott, 1970; Montobbio, Lepri, 2000, p. 74).

Spesso, anche gli educatori (e/o altri professionisti impegnati nell'area della disabilità) interpretano i comportamenti e le esperienze dei giovani con disabilità come "espressione della loro disabilità", anziché collegarle a spinte personali autonome, di sperimentazione, di conflittualità, di verifica delle proprie potenzialità e capacità: come si può facilmente dedurre, il cammino che porta a discriminare il deficit come unica variabile irreversibile, dalle molte altre sulle quali è invece possibile e doveroso l'intervento educativo, è lungo e complesso (Cinotti, Caldin, 2020).

Sfida, cambiamento, autonomie e dipendenze rappresentano, in realtà, dimensioni che connotano tutte le relazioni educative: questo riguarda, in generale, anche i giovani d'oggi che passano lunghi periodi *dipendendo* dagli adulti (Istituto Toniolo, 2020; 2021). Per questo è necessario ri-collocare la disabilità in un più ampio quadro di normalità ricercando temi e questioni *comuni*; infatti, le modalità educative generali influenzano quelle delle persone con disabilità: se socialmente il modello ideale prevalente è quello dell'eterno bambino, dell'infantilismo esasperato, ugualmente, ma con accentuazioni ipertrofiche, ritroviamo tali modalità nella disabilità.

Le dimensioni sulle quali è necessario lavorare con i genitori riguardano, soprattutto, *il lavoro sui modelli educativi generali; l'avvio, il ri-avvio o l'adeguamento di processi legati all'immaginario e alla progettualità dei figli adolescenti se completamente assenti* (e/o celati da anni di rimozione); se concernenti un'*anticipazione del possibile*; se riguardanti un'*anticipazione del desiderabile*. Mentre nelle prime due direzioni è evidente la positività e una certa facilità del lavoro (prevalentemente declinato su temi e questioni comuni a tutti i genitori e – solo secondariamente – improntato alle situazioni specifiche della disabilità), nella terza direzione – quella riguardante un'*anticipazione del desiderabile* – la criticità è rilevante. Infatti, si tratta di far incrociare, senza mortificare, la ri-attivata progettualità, l'investimento immaginifico sul figlio con la

presa di coscienza dei limiti che derivano dal deficit: sono questi vincoli a costringere all'abbandono, forse definitivo, di elementi futuribili desiderabili nelle aspettative dei genitori, ma totalmente *impossibili* nelle realistiche *performances* del ragazzo. Paradossalmente, il faticoso emergere di elementi realistici riguardo alle attese future del proprio figlio rischia di innescare ulteriori atteggiamenti di iperprotezione, compensativi dei sensi di colpa derivanti da questo nuovo status: in questo caso, l'intervento formativo con i genitori conosce il suo momento più difficile e costituisce, anche per il facilitatore, un campo di prova rilevante (Caldin, Friso, 2019a, pp. 37-50; Caldin, Friso, 2019 b, pp. 42-60).

4. Orientamento al lavoro e persona con disabilità

Se un ragazzo con disabilità si prepara al lavoro, percorre una molteplicità di itinerari che vanno ad incidere profondamente nell'immagine di sé e contribuiscono gradualmente, ma inequivocabilmente, alla costruzione di un'identità adulta: l'*imparare a lavorare* (prima ancora dell'*imparare un lavoro*), costituisce un'enorme opportunità identitaria che si realizza attraverso concrete esperienze (il fare), percezioni interessanti (sentirsi utili), rispecchiamenti decisivi (lo sguardo degli altri che ratifica il ruolo di lavoratore competente).

Come abbiamo detto, la preminenza, per i figli, di *imparare a lavorare*, prima ancora di *imparare un lavoro* si configura come un'operazione prevalentemente cognitiva, che conduce all'apprendimento di sequenze operative utili alla manifestazione concreta dell'abilità lavorativa.

L'*imparare a lavorare* fa riferimento "alla maturazione relazionale e riguarda: la capacità di rispettare regole, di introiettare il ruolo lavorativo, di socializzare per ruoli posizionali" (*collaborativi*); gli insuccessi e i fallimenti delle esperienze di integrazione lavorativa sono maggiormente ascrivibili alle difficoltà dell'*imparare a lavorare* e alla immaturità relazionale (piuttosto che all'apprendimento circoscritto di sequenze operative di lavoro), dimensioni potenzialmente assimilabili nel contesto formativo familiare. L'integrazione lavorativa si configura come la fase conclusiva di una complessa operazione di costruzione e di restituzione di autonomie sociali, comportamenti e capacità operative; per questo, il lavoro deve essere svolto non solo dalla famiglia, ma specialmente dalla scuola e non solo dalla scuola superiore, ma in tutti i gradi scolastici, al fine di evitare il *vuoto esistenziale* che rischia di vanificare le autonomie acquisite e pone la famiglia in una situazione assistenzialistica di immobilità cronica (Caldin, 2015, pp. 134-147; 2018, pp. 131-136).

Riteniamo che la scuola superiore e/o l'educazione professionale (nella quale confluisce una grande percentuale di giovani con disabilità) possano costituire delle sedi di eccellenza per il potenziamento di dimensioni introspettive nei giovani e per la ri-definizione, attraverso la riflessione su di sé e sul proprio agire, di ruoli futuribili e di percorsi possibili in un'età nella quale (tutti) i giovani cercano di mettere in campo ogni potenzialità.

Questo impegno – che la scuola può egregiamente assolvere – sostiene le azioni delle famiglie dato che, troppo frequentemente, lo sforzo che viene richiesto ai genitori è eccessivo, soprattutto se sono soli, se non sentono vicina una rete di sostegno che li contenga e progetti *con* loro; per questo, il pensare e l'agire dei genitori deve essere supportato da un'alleanza costruttiva e affettiva che coinvolga altri genitori, i figli stessi, gli insegnanti e tutto il mondo della scuola, i servizi sociali e sanitari presenti sul territorio, il mondo accademico con la sua disponibilità di competenze e con l'offerta di percorsi di ricerca, indirizzate ad assumere corresponsabilità chiare e coerenti; un'alleanza che permetta ai genitori di recuperare la capacità di progettare per i propri figli, pensandoli finalmente grandi fin da quando sono piccoli.

5. Un intervento integrato per supportare i processi di orientamento

Le esperienze scolastiche, quelle extrascolastiche e le esperienze di vita nella famiglia di origine dovrebbero essere strettamente legate, infatti esse dovrebbero mirare allo sviluppo di quelle competenze che promuovono l'identità propria di ciascuna persona.

In ambito scolastico i contenuti disciplinari e la didattica non costituiscono un fine, ma il mezzo attraverso il quale attivare le competenze che permettono il trasferimento delle esperienze e delle conoscenze in contesti e settori diversi. La didattica come continuo esercizio di autopercezione,

autovalutazione e messa alla prova permette un allenamento continuo della capacità di autoorientamento (Dainese, 2016).

Se quanto argomentato finora è condivisibile, ne consegue che un progetto educativo che si inserisce in un quadro di accompagnamento della persona verso il mondo del lavoro non può certo iniziare alla conclusione dell'ultimo ciclo scolastico o formativo frequentato dalla persona stessa. Piuttosto, si rende necessario ridefinire progetti educativi che siano integrati e che mirino, quindi, alla messa in pratica e allo sviluppo delle competenze utili per il percorso di vita della persona in condizione di disabilità attraverso un approccio che utilizza risorse multidisciplinari, multimediali e derivanti da contesti diversi. In questa cornice, gli obiettivi sono in stretta connessione l'uno con l'altro e il raggiungimento dell'uno potenzia gli altri.

Esistono, a livello italiano, interessanti esempi di messa in campo di competenze con valenza di osservazione delle stesse e di orientamento. Stiamo pensando, ad esempio, alle azioni attuate da percorsi PIAFST Percorsi Integrati in Alternanza tra Formazione Scuola e Territorio. Tali percorsi integrati – in alternanza tra scuola, formazione e territorio – si caratterizzano come esperienza ponte verso la formazione o come iniziative di transizione verso l'inserimento lavorativo. Vere palestre di prova e vero contesto di orientamento in azione in quanto offrono l'opportunità all'allievo di imparare ad ampliare le conoscenze e le abilità che ha acquisito nei momenti di formazione scolastica uscendo dall'ambiente scolastico e vivendo in quello lavorativo, con tutte le implicazioni sia a livello di ruolo sia di richieste che questo prevede.

Le attività previste dai PIAFST dovrebbero vertere sul potenziamento delle abilità precedentemente acquisite e sulla formazione globale dell'allievo, sia dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze tecniche e pratiche, sia dal punto di vista di quelle relazionali, proprio nel solco del già citato concetto del "saper lavorare" elaborato da Montobbio e Lepri.

Il progetto didattico/educativo dovrebbe offrire agli allievi e alle allieve l'opportunità di comprendere come è strutturato un contesto lavorativo, di capire quali aree professionali coinvolge e se queste sono aree verso le quali vogliono indirizzarsi. Al contempo, dovrebbe essere luogo di esercizio della propria autonomia permettendo di potenziare anche funzioni quali la concentrazione, la memoria, l'attenzione e la comunicazione.

Facendo riferimento a una delle funzioni latenti del lavoro, la possibilità di sentirsi partecipe della costruzione del bene comune, è chiaro come percorsi di orientamento come quelli proposti dal PIAFST proiettino la persona interessata in una dimensione sociale. Il processo decisionale che accompagna l'orientamento al lavoro sembrerebbe collegato esclusivamente al singolo, invece, si conclude in una dimensione sociale. Infatti, la dimensione contestuale e sociale del lavoro, come quella scolastica d'altronde, è una dimensione intrinsecamente orientante e potenzialmente ambito di promozione delle capacità di ognuno, anche di chi ha dei deficit. I contesti lavorativi possono divenire veri e propri luoghi di promozione dell'autodeterminazione, questione prioritaria per una buona qualità di vita che promuova un progetto di vita coerente e autentico. Se l'essere agenti causali delle proprie scelte è la cifra che identifica il concetto di autodeterminazione, significa che nel processo decisionale la performance è secondaria alla partecipazione diretta della persona stessa.

Perché tutto ciò sia praticabile nei percorsi PIAFST, appaiono strategici alcuni elementi base quali l'appartenenza al gruppo-classe con la partecipazione alle attività didattico-educative programmate per la classe; la presenza di richieste adeguate rispetto agli obiettivi da raggiungere al fine di evitare che ci si senta inadeguato al compito; la possibilità di usufruire di eventuali ausili in un'ottica di flessibilità e personalizzazione; la restituzione dell'esperienza di tale allievo/a, prevedendo altresì momenti di raccordo con la classe in cui verranno riferite e condivise le esperienze di stage comuni e di progetto.

Alla base di tutto ciò, l'opera di mediazione dell'adulto di riferimento – insegnante, educatore, tutor aziendale (a seconda del contesto nel quale è impegnato) – presuppone la capacità di non fermarsi ai deficit dell'alunno o dell'alunna, ma di considerare:

1. Conoscenze
2. Abilità/Autonomia personale
3. Competenze
4. Attitudini eventuali da potenziare.

Queste quattro aree sono specificatamente individuate nel modello PEP (Piano Educativo Personalizzato) proposto e utilizzato presso gli enti di formazione della Regione Emilia Romagna (2004).

Nel citato modello ognuna delle quattro aree è così articolata:

1. conoscenze scolastiche:
 - conoscenza di sé;
 - conoscenza dell'ambiente sociale prossimo (famiglia, parenti, amici, scuola, territorio);
 - conoscenze legate a concetti generali;
 - conoscenze legate a concetti specifici.
2. Abilità/autonomia personale:
 - competenze;
 - comunicazione;
 - memoria;
 - attenzione;
 - osservazione;
 - funzionalità cognitiva (differenziazione, classificazione, seriazione, astrazione, generalizzazione);
 - funzionalità psicomotoria globale;
 - funzionalità psicomotoria fine.
3. Competenze:
 - competenze trasversali;
 - competenze tecnico/professionali generali;
 - competenze tecnico/professionali specifiche (riferite alla scuola specifica).
4. Attitudini eventuali da potenziare.

Tali progettualità vanno nella direzione di un orientamento integrato rintracciabile anche nel Decreto Ministeriale 752/2021 sul “Finanziamento straordinario agli Atenei e alle Istituzioni AFAM per azioni di orientamento tutorato, nonché azioni di recupero e inclusione, anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento”. Azioni di inclusione vicine a quelle di orientamento e riorientamento che, a volte, diventano indispensabili laddove i percorsi precedenti non sono riusciti ad aiutare la persona a comprendere le proprie funzionalità e i propri limiti per orientarli verso percorsi autentici, efficaci e che portino a una concreta realizzazione della persona. Il DM 752/2021 dà un impulso a tutte quelle progettualità legate alle azioni di informazione e orientamento che avvengono anche in funzione di possibili immatricolazioni ai percorsi universitari. In particolare, ci riferiamo alle esperienze di Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) che permettono agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado di arricchire le proprie conoscenze, valorizzare i propri interessi individuali riflettendo sulle competenze trasversali, sui possibili percorsi di studio e sulla conoscenza del contesto universitario.

6. Orientamento scolastico e studenti e studentesse con disabilità

Guardando ai dati disponibili riferiti alle iscrizioni alle scuole secondarie di studenti con disabilità (i più recenti sono riferiti all'a.s. 2017/2018), sembra che si faccia sempre più urgente, nella nostra nazione in cui l'integrazione scolastica vanta una storia di quarantacinque anni, una seria riflessione su come, nella pratica, i processi di orientamento vengano effettuati.

Tipo scuola	Alunni con disabilità	Totale alunni	% alunni con disabilità
Licei	16.651	1.274.695	1,3
Istituti tecnici	19.037	873.102	2,2
Istituti professionali	34.162	520.186	6,6
Totale scuole sec. II grado	69.850	2.667.983	2,6

Nota: per la provincia di Bolzano non è disponibile il dettaglio degli alunni con disabilità per tipo scuola
 Fonte: MIUR - DGCASIS - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Fig.1 Alunni con disabilità e totale alunni per tipo di scuola sec. II grado – a.s. 2017/2018

I dati riportati in tabella, non sembrerebbero, infatti, dati che si riferiscono a risposte aderenti agli obiettivi di un buon processo di orientamento. Ci sentiamo di proporre questa affermazione per il fatto che pare alquanto strano che la maggior parte degli studenti con disabilità si iscrivano, prevalentemente, in pochi e precisi indirizzi scolastici. In riferimento alla distribuzione degli iscritti con disabilità nei diversi indirizzi per il grado scolastico di secondo grado siamo probabilmente di fronte a una richiesta di indagare, quanto prima, le motivazioni che adducono i ragazzi e le loro famiglie ad adottare tali scelte. Avere la possibilità di incontrare molte famiglie di studenti con disabilità, ancora più insegnanti curricolari e specializzati sulle attività di sostegno, educatori scolastici nonché, in primis, studenti con disabilità ci ha permesso di ascoltare alcune loro risposte che, finché non saranno raccolte in un processo di ricerca, però, non potranno avere il giusto valore che darebbe sicuramente un nuovo impulso ai processi di orientamento durante gli anni in cui gli studenti frequentano le scuole secondarie di primo grado. Alcune di queste voci ci dicono che le scelte dipendono dalla facilità di raggiungimento delle sedi delle scuole secondarie scelte in riferimento alla residenza dello studente; altri adducono la motivazione della scelta alla volontà di frequentare istituti scolastici che hanno già avuto esperienze con studenti con disabilità quali loro iscritti; altri ancora scelgono un indirizzo scolastico ritenuto più semplice dal punto di vista intellettuale dichiarando in modo implicito l'esistenza ancora presente nell'opinione pubblica che il nostro sistema italiano di secondo grado abbia degli indirizzi scolastici gerarchizzati.

A parte il solleticare la ricerca universitaria, questi dati aprono veramente a diversi interrogativi rispetto ai processi di orientamento che avvengono durante la scuola secondaria di primo grado. In questo senso non sarà mai affermato con abbastanza forza come l'orientamento non debba essere inteso quale sterile strumento utilizzato solo quando arriva il momento di passare da un ordine di grado scolastico all'altro, ma deve assumere un processo permanente nella vita delle persone rientrando in una prospettiva progettuale che favorisca una graduale presa di coscienza di sé. Infatti, le attività proposte per l'orientamento non appartengono solo alle dimensioni educative e formative, ma anche a quelle propriamente esistenziali. In questo senso, è possibile affermare che quella dell'orientamento potrebbe proporsi come dimensione in cui sarà possibile rafforzare l'autodeterminazione in tutti, anche nelle persone con disabilità.

7. Conclusioni

La partecipazione alla vita sociale, in tutte le sue forme, è un diritto di tutti. La convenzione ONU dei diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) ne esalta l'attenzione promuovendo concetti pilastro quali quelli dell'autonomia, dell'indipendenza, della libertà. Senza la creazione di spazi e contesti in cui sviluppare questi tre elementi non sarà possibile offrire una piena partecipazione e inclusione all'interno della società con pari opportunità rese possibili da un pensiero e una logica che si rifanno ai principi dell'accessibilità e della fruibilità. Il rispetto delle differenze, in questo senso, va di pari passo con il rispetto per lo sviluppo delle capacità di ciascuno, garantendo il diritto a preservare la propria identità. Eppure, se a livello di principio questi sono aspetti solidi e condivisi, sembrano ancora valide le parole di Montobbio e Lepri quando

affermano come oggi, nell'immaginario collettivo, le persone con disabilità siano percepite – e trattate – come “eterni bambini”, “Peter Pan” da trattenere in un'infanzia perenne all'interno di luoghi senza storia e senza tempo.

In questo senso, anche quando vengono predisposti percorsi di orientamento in specifici momenti della vita come quelli alla fine delle scuole secondarie, si assiste spesso al ripetersi di scelte dettate da rappresentazioni sociali. Dunque, “conoscere le interpretazioni relative alla disabilità ci consente di comprendere meglio i motivi che orientano i comportamenti e come questi, a loro volta, possono essere di ostacolo o viceversa di aiuto, alla partecipazione delle persone alla vita della società” (Brizzi, Cannoni, 2009, p. 49).

Probabilmente questo *gap* tra capacità percepite e quelle realmente sviluppabili potrebbe essere colmato se realmente si pensasse alla persona con disabilità come persona con potenzialità in fieri, da far emergere. Facendo nuovamente riferimento a Lepri (2021) il costrutto “persona” consta di almeno tre diversi livelli di significato: quello etico, per il quale ciascun individuo, in quanto essere umano unico e irripetibile, è persona; quello politico, secondo il quale la persona è «l'individuo più i suoi diritti» (e qui, naturalmente, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità diventa centrale); quello psicosociale, secondo il quale la persona e la sua identità sono la sintesi dei ruoli sociali che essa interpreta nella comunità. Nel termine «persona» si integrano questi significati ed è per questo che anteporre la parola «persona» alla parola «disabile» è importante. Non si tratta di una questione di cortesia o di utilizzo di un linguaggio «politicamente corretto». Significa, in realtà, riconoscere che la persona non può essere ridotta ai suoi deficit, e per questo deve essere sempre inserita in una visione progettuale ampia che guardi a un orizzonte futuro in un'ottica di Progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Brizzi L., Cannoni C. (2009). *Servizio sociale professionale e medicina legale*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.
- Caldin R. (2015). Adolescents with disabilities at school. Processes of identity and the construction of life projects. *Pedagogia oggi*, 2, 134-147.
- Caldin R. (2018). Percorsi di identità e disabilità: il contributo della famiglia e della scuola. In AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 131-136). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Caldin R. (2021). «Infondere speranza»: una misura generativa nella disabilità. In R. Caldin, C. Giaconi (eds.), *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Friso V. (2019a). Tornar-se adulto: a família e a permissão para crescer. In C. Lepri (ed.), *A pessoa no centro* (pp. 37-50). Campinas San Paolo: Saberes Editora.
- Caldin R., Friso V. (2019b). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10, 42-60.
- Cinotti A., Caldin R. (2020). Hacia la preparación de la vida adulta. La dimensión pedagógica de los Centros de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad. In Calbet Montcusí Meritxell (Editora), *Estrategias para la inclusión a través de la internacionalización* (pp. 83-94). Viña del Mar: Ediciones UVM.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Ministeriale 752/2021 “Finanziamento straordinario agli Atenei e alle Istituzioni AFAM per azioni di orientamento tutorato, nonché azioni di recupero e inclusione, anche con riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento”.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Greco F. (2016). *Integrare la disabilità. Una metodologia interdisciplinare per leggere il cambiamento culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Istituto Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*. Bologna: Il Mulino.
- Lepri C. (2015). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettuale*. Trento: Erickson.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. Pisa: Del Cerro.
- ONU (2006), Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

- Regione Emilia Romagna, Modello per la costruzione del PEP integrato con le attività curricolari nei percorsi PIAFST, 2004 https://www.cittametropolitana.bo.it/scuola/Engine/RAServeFile.php/f/IstruzioneFormazione/Modello_PEP_Intergato.pdf.
- Schalock R.L. *et alii* (2002). Conceptualization, Measurement, and Application of Quality of Life for Persons With Intellectual Disabilities: Report of an International Panel of Experts. *Mental Retardation* 40 (6), 457-470.
- Winnicott D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando, 1970 trad. it.



FOCUS

***Impairment* intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria**

Ines Guerini

Research Fellow of Didactics and Special Education | Department of Education | University of Roma Tre (Italy) | ines.guerini@uniroma3.it

Intellectual impairment and Life Project: two possible models usable at lower and upper secondary school

Abstract

Synchronic-final guidance is an ineffective model for the individual growth of pupils (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015). At the same time, it is unable to reduce the experiences of school/university dropping out and that sense of loss characterized by anxiety and uncertainty about one's future that young adults are living more and more frequently (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Mura, 2018). These situations, if experienced by people with impairment, are usually associated with their condition rather than with inadequate guidance. In this theoretical paper, we present two guidance models which – if appropriately shared with support teachers, with the students themselves and with their families – can become effective tools for the project life of students with intellectual impairment.

Keywords

guidance, secondary school, intellectual impairment, adult life, life project

L'orientamento sincronico-finale è un modello inefficace per la crescita individuale degli/le allievi/e (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015). Al contempo, non è in grado di ridurre le esperienze di abbandono scolastico/universitario e quel senso di smarrimento caratterizzato da ansia e incertezze circa il proprio futuro che sempre più frequentemente i/le giovani adulti/e vivono (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Mura, 2018). Situazioni, queste, che se esperite da persone con *impairment* sono solitamente associate alla condizione vissuta piuttosto che all'inadeguato orientamento. Nel presente contributo teorico illustriamo due modelli di orientamento che – se opportunamente condivisi con l'insegnante di sostegno, con le famiglie e con gli/le stessi/e studenti/esse – possono divenire strumenti efficaci per il progetto di vita di alunni/e con impairment intellettuale.

Parole chiave

orientamento, scuola secondaria, impairment intellettuale, vita adulta, progetto di vita

Ricevuto: 15-05-22

Accettato: 28-06-22

Pubblicato: 30-06-22

*La paga è buona e mi serve per comprare i vestiti e le scarpe,
andare fuori qualche volta, fare i regali di Natale.
Adesso il babbo non lavora e io do un po' di soldi ai miei.
La mamma mi ha spiegato che adesso è necessario
e che poi loro me li ridanno.
Sono molto contenta anche perché lo dicono a tutti*
(L. Cottini, 2013)

Introduzione

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico ha definito l'orientamento come l'insieme di servizi e attività che supportano le persone lungo tutto l'arco della vita nelle scelte educative, formative e occupazionali nonché nella gestione del proprio sviluppo professionale (OECD, 2004). Una definizione che ben si sposa con le evidenze scientifiche che da tempo sostengono come l'orientamento sincronico-fine sia un *modello da superare* in quanto essenzialmente inefficace per la crescita individuale di chi ne beneficia (Domenici, 1998; Chiappetta Cajola, 2015).

La ricerca ha, difatti, mostrato come solitamente nella prassi scolastica l'orientamento si esaurisca nell'organizzare momenti informativi rivolti agli/alle alunni/e delle ultime classi in cui vengono presentate le scuole disponibili sul territorio (La Rocca, 2015), traducendosi molto spesso nell'indirizzare ai Licei gli/le studenti/esse che hanno esiti scolastici positivi e agli Istituti Professionali coloro i quali mostrano esiti scolastici negativi¹ (Mannese, 2019) o presentano degli *impairment*² (Canevaro, Ianes, 2015). Inoltre, alla fine del percorso scolastico gli/le allievi/e con *impairment* vengono generalmente indirizzati/e “verso alcune tipologie di lavoro considerate possibili per un/a diversabile” (Mannucci, 2012, p. 47) non attuando, cioè, quella forma di accompagnamento nel mondo del lavoro che è, invece, necessaria soprattutto in presenza di un *impairment* intellettuale.

Non è un caso che un modello simile di orientamento – caratterizzato dal fatto di essere etero-diretto – non sia in grado di ridurre gli episodi di dispersione scolastica e abbandono universitario (Canevaro, 1976; Margottini, 2006; Benvenuto, 2016; Buralassi *et alii*, 2016; Sannipoli, 2016), il cui numero nel nostro Paese è molto elevato (Eurostat, 2018; Anvur, 2018), né riesca a evitare quel disorientamento educativo ed esistenziale che accomuna i/le giovani adulti/e con e senza *impairment* (Mura, 2018).

Com'è tristemente noto, infatti, le nuove generazioni sono chiamate a fare i conti con condizioni di vita sempre più caratterizzate da precarietà e incertezze (Bauman, 2000), dovendo rimandare l'uscita dal contesto familiare di appartenenza e la costruzione di una propria famiglia (Friso, 2017). Di conseguenza, se in passato la disoccupazione e, dunque, l'instabilità economica era associata – anche in maniera pregiudizievole – alla sola condizione di disabilità, da diversi anni tale precarietà (e conseguente smarrimento) la vivono in molti/e a prescindere dalla presenza o meno di un *impairment* (Bocci, Guerini, 2017).

L'orientamento, allora, per essere realmente di supporto – piuttosto che limitarsi a fornire informazioni circa i corsi successivi frequentabili e/o i futuri sbocchi professionali – deve saper trasformarsi in auto-orientamento, facendo acquisire agli/alle studenti/esse le capacità e le competenze orientative per scegliere in modo autonomo (Pombeni, Guglielmi 2000; Cottini, 2013) per consentire loro di fronteggiare le differenti forme di transizione che si presenteranno nel corso della vita (Consolini, 2002; Lucangeli *et alii*, 2009).

In altri termini, c'è bisogno di un orientamento diacronico-formativo che accantoni l'etero-orientamento in favore di interventi mirati a rilevare gli interessi degli/lle orientandi/e, a valorizzare le esperienze già maturate e la loro componente progettuale nell'ottica dello sviluppo di un proprio progetto di vita.

Un orientamento che ha, quindi, come obiettivo la crescita delle persone coinvolte, l'acquisizione delle competenze trasversali, il soddisfacimento delle proprie esigenze formative e che, pertanto, non può con-

- 1 Un modo di fare che, tra l'altro, va ad alimentare il pregiudizio rispetto agli Istituti Professionali che li vede come scuole in cui non è necessario/non è richiesto impegnarsi più di tanto nello studio.
- 2 Rifacendoci alla prospettiva dei *Disability Studies*, preferiamo utilizzare il termine *impairment* – che indica la condizione biologica della persona – piuttosto che *disability* (disabilità) che, invece, rappresenta la costruzione socio-culturale e il conseguente svantaggio in cui viene a trovarsi la persona che presenta un *impairment*.

cludersi con l'esperienza scolastica ma continua lungo l'arco della vita (Domenici, 1998; OECD, 2004; Mura, 2018), ri-orientando all'occorrenza.

Quanto finora sostenuto è particolarmente importante per gli/le studenti/esse con impairment intellettivo, i/le quali solitamente hanno poche occasioni per confrontarsi con i/le loro coetanei/e e aumentare il proprio senso di autoefficacia, finendo così per sentirsi disorientati/e molto più che i/le loro pari. Un disorientamento le cui ragioni, ci preme sottolineare, non possono (e non devono) essere associate esclusivamente alla condizione di impairment, ma sono – come emerso fin qui – in buona parte attribuibili all'assenza di percorsi orientativi di senso.

Come progettare, allora, un orientamento che sia funzionale al loro progetto di vita?

Nel presente contributo teorico proveremo a rispondere al suddetto quesito attraverso l'illustrazione di (e la conseguente riflessione su) due modelli di orientamento che per le loro caratteristiche ci sono sembrati particolarmente significativi e in linea con l'idea di fondo relativa all'esigenza di pianificare interventi di orientamento diacronico-formativo. In particolare, nel secondo paragrafo verranno presentati un modello sperimentato nella scuola secondaria di I grado e un modello progettato all'interno dell'Associazione Italiana Persone Down Onlus (AIPD) che mira a far acquisire competenze spendibili sul lavoro.

Il nostro intento non è quello di mettere a confronto i due modelli di orientamento scelti, bensì quello di proporre – senza alcuna pretesa di esaustività – due possibili percorsi orientativi tra i diversi esistenti³ a cui insegnanti ed educatori/trici della scuola secondaria possono fare riferimento. Si tratta, infatti, di modelli che – se opportunamente condivisi con l'insegnante di sostegno e le eventuali altre figure di supporto che accompagnano i/le giovani con impairment, con i loro familiari e chiaramente, sembra superfluo dirlo, con gli/le stessi/e giovani con impairment – svolgono un ruolo realmente importante nella costruzione (e realizzazione) del proprio progetto di vita.

1. Uno sguardo al futuro: il progetto di vita delle persone con impairment intellettivo

Affinché il percorso di orientamento sia efficace, è necessario partire dalle esperienze già compiute dall'orientando/a e dalle competenze sinora raggiunte (valorizzando chiaramente entrambe) al fine di individuare gli aspetti su cui, invece, bisogna ancora lavorare. È esattamente in tal senso che l'orientamento s'inserisce nel più ampio discorso del progetto di vita di tutti/e gli/le studenti/esse, ma acquisisce rilevanza per coloro i/le quali presentano un impairment (specie se intellettivo), in quanto – come emerso – provano sentimenti di smarrimento con maggiore frequenza dei/lle loro pari.

Nell'immaginare il futuro della persona con impairment è, dunque, importante focalizzarsi sul presente senza timore di ciò che possa emergere (Favorini, 2007), sul suo processo identitario e sulle competenze possedute per pianificare la strada da percorrere da lì in poi, affinché il suo avvenire sia caratterizzato da benessere e qualità della vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015).

Un buon orientamento, allora, può divenire un vero e proprio mediatore per la formulazione del progetto di vita. Al contempo, consente allo/a studente/ssa con impairment di accrescere la propria autostima e sentirsi, quindi, protagonista della propria esistenza. Difatti, pensare al futuro degli/lle allievi/e con impairment (intellettivo in particolare) significa restituire loro quel tratto evolutivo solitamente è negato (Canevaro, 2006; Gardou, 2005; Cottini, 2011; Medeghini, D'Alessio, Vadalà, 2013; Caldin, Friso, 2016); significa, parimenti, credere che un giorno (non molto lontano) possano vivere la propria esistenza indipendentemente dalle scelte dei propri familiari e degli/lle operatori/trici (educatori/trici) che li/le supportano.

In altri termini, se un futuro è immaginato vuol dire che si sta lavorando al raggiungimento di alcuni obiettivi utili per sperimentare più avanti forme di vita indipendente, la quale – è opportuno ricordare – non è sinonimo di autonomia (con cui spesso è purtroppo confusa) ma indica piuttosto la capacità di

3 In proposito, pensiamo, ad esempio, all'ePortfolio (La Rocca, 2015) utilizzabile tanto a scuola quanto in università o, in relazione alla vita futura delle persone con impairment intellettivo, ai modelli basati sulla coprogettazione capacitante. Tra questi ultimi, va certamente menzionato il lavoro che da diverso tempo il Centro Studi DiVi porta avanti nei servizi socio-educativi del Piemonte (Marchisio, 2019; Curto, 2022).

saper gestire la propria quotidianità, chiedendo aiuto quando necessario (Barnes, 2003; Pavone, 2014; Guerini, 2020).

Da quanto finora affermato, si evince allora che il progetto di vita non è un documento da redigere ma rappresenta piuttosto l'idea che le competenze raggiunte (e quelle sulla cui acquisizione si sta ancora lavorando) sono funzionali alla futura vita indipendente. Di conseguenza, famiglie, istituzioni e persone con impairment devono lavorare congiuntamente affinché il progetto di vita inizi a essere pensato, senza correre il rischio che resti un'espressione vuota. In questo il Piano Educativo Individualizzato (PEI)⁴ gioca un ruolo decisivo, poiché può effettivamente fungere da raccordo tra la scuola e la vita adulta (Zorzi, 2016; Chiappetta Cajola, 2020; Rizzo, 2020; De Castro, Guerini, Straniero, 2022), tentando di ridurre quella sensazione di smarrimento che tanti/e giovani con impairment intellettuale provano.

In proposito, è utile ricordare come, in ragione dell'indiscusso diritto ad autodeterminarsi (Onu, 2006), i nuovi modelli di PEI⁵ per la scuola secondaria di II grado assicurino la possibilità che l'alunno/a con impairment partecipi al Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione. Ci sembra questo un passo realmente significativo, poiché l'allievo/a, così facendo, ha modo di sperimentarsi come individuo in crescita e di dire ciò che pensa in relazione a decisioni che lo/la riguardano.

Al contempo, attraverso il PEI la presenza dell'allievo/a con impairment è assicurata all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), che assolvono (o dovrebbero assolvere) il compito di accompagnare i/le giovani con impairment verso la vita adulta.

Come noto, i PCTO possono declinarsi in:

- a) un percorso aziendale;
- b) un percorso scolastico;
- c) un'altra tipologia di percorso.

Risulta evidente come la prima alternativa potrebbe incidere notevolmente nella vita futura degli/le studenti/esse con impairment intellettuale, in quanto potrebbero venire a crearsi eventuali sbocchi lavorativi su cui concentrarsi al termine della scuola. Allo stesso modo, il percorso b) – affinché non sia additato come *mera soluzione di comodo* – dovrebbe prevedere attività differenti da quelle generalmente svolte nella propria classe/scuola. Infine, una diversa tipologia di percorso dovrebbe essere intrapresa a seguito di un bilancio compiuto circa le competenze possedute dall'allievo/a, gli obiettivi che s'intendono raggiungere e quanto finora progettato per lui/lei. In altri termini, dovrebbe originarsi non tanto perché è fallita la ricerca circa le eventuali aziende territoriali disponibili ad accogliere l'allievo/a con impairment, quanto piuttosto perché è supportata da un vero e proprio percorso di orientamento che si sta svolgendo con lui/lei.

2. Orientamento formativo e professionale: due possibili modelli per la scuola secondaria

Se è vero che si fa sempre più preminente l'esigenza di mettere in atto un orientamento di senso per i/le giovani (con e senza impairment) è altrettanto vero che la scuola e le associazioni che si occupano di ragazzi/e con impairment non possono sottrarsi a questo importante compito.

Occorre, infatti, procedere attraverso un lavoro sinergico (tra scuola e territorio) di orientamento che guardi al progetto di vita delle persone coinvolte. Nella direzione appena descritta sono sembrati muoversi i due modelli che abbiamo scelto di presentare in questo contributo. Si tratta di modelli attuabili nella scuola secondaria che condividono tra loro l'idea di proporre attività stimolanti l'interesse dei/le ragazzi/e e che promuovono lo sviluppo delle abilità sociali, indispensabili per la realizzazione del proprio progetto di vita.

4 Sulla cui costruzione l'insegnante di sostegno lavora (o dovrebbe lavorare) in collaborazione con gli insegnanti curricolari, con la famiglia dello/a studente/ssa con impairment e con i servizi socio-sanitari del territorio eventualmente frequentati dall'alunno/a.

5 Approvati con Decreto Interministeriale n.182/2020. Il Decreto è stato poi annullato dal TAR del Lazio (Sez. III bis, con sentenza n. 9795/2021), ma recentemente il Consiglio di Stato lo ha accolto, invalidando di fatto la sentenza del TAR.

Nello specifico, *OrientaInTempo* è un progetto pilota di orientamento di gruppo, rivolto agli/alle alunni/e della scuola secondaria di I grado, nato all'interno di una ricerca-azione⁶. Attraverso il progetto sono stati finora realizzati Percorsi di Orientamento Personalizzati per gli/le allievi/e della scuola secondaria di I grado (coinvolgendone al momento circa 400 delle classi seconde e terze) con l'obiettivo di accompagnarli/le nella scelta della scuola secondaria di II grado.

Il secondo modello su cui ci focalizzeremo è quello sviluppato da Buzzelli, Berarducci e Leonori (2009). Le autrici ci informano che il modello può supportare i percorsi volti allo sviluppo dei processi di autonomia che sono solitamente avviati in alcuni contesti frequentati da ragazzi/e con impairment intellettivo ma – per le sue caratteristiche che illustreremo più avanti – riteniamo possa essere inserito anche all'interno dei PCTO previsti nella scuola secondaria di II grado.

2.1 Tra scuola e lavoro. Il modello *OrientaInTempo*

La ricerca-azione entro cui *OrientaInTempo* si è sviluppato intende rilevare i bisogni orientativi degli/le studenti/esse “attraverso l'esplorazione dell'identità narrativa dei soggetti in transizione” (Mannese, 2019, p. 26). Aspetto questo che riteniamo particolarmente importante per gli/le alunni/e con impairment intellettivo, poiché la narrazione diviene rilevante nel comprendere cosa si sta costruendo e verso quale orizzonte si sta proseguendo.

OrientaInTempo si articola in tre moduli: *Preparare*, *Sostenere* e *Accompagnare*. Le attività previste dai moduli sono in tutto ventitré, si realizzano in dieci incontri e sono organizzate in otto singole Unità didattiche (Tab. 1).

OrientaInTempo			
<i>Modulo</i>	<i>Preparare</i> (I-V incontro)	<i>Sostenere</i> (VI e VII incontro)	<i>Accompagnare</i> (VIII, IX e X incontro)
<u>Unità didattica e Attività</u>	<u>Raccontare per conoscersi</u> 1. Presentazioni 2. Pensieri e opinioni 3. Osserviamoci 4. La mia forma 5. La scatola dei ricordi 6. Alla ricerca di me 7. Il gioco dell'oca	<u>A caccia di risorse</u> 14. Risorse individuali/personali 15. Abilità e competenze	<u>Stili a confronto</u> 16. Stili di apprendimento e stili cognitivi 17. Stili di lavoro
	<u>Costruire l'identità</u> 8. Nel mio nome		<u>Verso la costruzione di competenze</u> 18. Contesto sociale 19. Autostima 20. Autonomia 21. Problem solving
	<u>Narrare con il corpo</u> 9. Affinità e potenzialità 10. Allo specchio 11. Il dialogo tattile		<u>Un ponte verso il futuro</u> 22. L'offerta formativa e il mercato del lavoro: fabbisogno occupazionale tra tendenze locali e scenari globali 23. Processi decisionali e scelta
	<u>Ascoltare le emozioni</u> 12. Il dado delle emozioni 13. Note emotive		

Tab. 1: Modello *OrientaInTempo* (nostro adattamento da Mannese, 2019)

⁶ La cui responsabile scientifica è la prof.ssa Emiliana Mannese.

In particolare, per il modulo *Preparare (con percorsi di didattica orientativa tra progetti di continuità e curricoli verticali)* ritroviamo le seguenti quattro unità didattiche da realizzarsi nell'ambito dei primi cinque incontri: *Raccontare per conoscersi, Costruire l'identità, Narrare con il corpo e Ascoltare le emozioni*. Le attività previste sono *Presentazioni, Pensieri e opinioni, Osserviamoci, La mia forma, La scatola dei ricordi, Alla ricerca di me e Il gioco dell'oca* (per la prima unità didattica). Seguono *Nel mio nome* (da svolgersi nell'unità didattica denominata *Costruire l'identità*), *Affinità e potenzialità, Allo specchio, Il dialogo tattile* (relative alla terza unità didattica), *Il dado delle emozioni e Note emotive* (che fanno parte dell'ultima unità didattica, *Ascoltare le emozioni*).

Il secondo modulo, dal titolo *Sostenere (nei processi decisionali con l'informazione orientativa)*, prevede la realizzazione nel sesto e nel settimo incontro dell'unità didattica denominata *A caccia di risorse* e che si declina in due attività: *Risorse individuali/personali e Abilità e competenze*.

Negli ultimi tre incontri, infine, si svolgono le seguenti unità didattiche *Stili a confronto, Verso la costruzione di competenze e Un ponte verso il futuro* che vanno a costituire il terzo e ultimo modulo intitolato *Accompagnare (nelle scelte e verso gli sbocchi occupazionali collegati ai diversi percorsi formativi scolastici)*. Le attività previste dal terzo modulo sono le seguenti: *Stili di apprendimento e stili cognitivi, Stili di lavoro* (per la prima unità didattica), *Contesto sociale, Autostima, Autonomia, Problem solving* (per l'unità didattica denominata *Verso la costruzione di competenze*), *L'offerta formativa e il mercato del lavoro: fabbisogno occupazionale tra tendenze locali e scenari globali e Processi decisionali e scelta* (per l'ultima unità didattica).

Ai fini del nostro discorso, pensiamo sia importante soffermarci su due attività del modello OrientaIn-Tempo che riteniamo particolarmente significative per lo sviluppo dei processi decisionali autonomi e delle competenze sociali, sottolineando come possano essere utilizzate (eventualmente riadattandole) in classe in presenza di allievi/e con impairment intellettivo.

La prima attività (2. *Pensieri e opinioni*), ad esempio, ha come obiettivo quello di “favorire la conoscenza reciproca e la scoperta di affinità” (Mannese, 2019, p. 72). L'orientatore/trice chiede agli/alle allievi/e di sedersi in cerchio ed elenca una serie di tematiche (quali, per esempio, il proprio hobby preferito, il social network più utilizzato o il personaggio famoso più amato) su cui saranno chiamati/e ad esprimere le proprie idee e opinioni. A turno, infatti, lanciandosi una palla di gommapiuma tutti/e i/le partecipanti esprimeranno i propri pensieri circa l'argomento scelto da loro stessi/e o dall'orientatore/trice. Così facendo, gli/le alunni/e hanno la possibilità di conoscersi meglio e di trovare possibili punti in comune tra di loro. Aspetto, questo, particolarmente importante per gli/le studenti/esse con impairment intellettivo, i/le quali vivono solitamente rare occasioni di scambio con il resto della classe.

La seconda (23. *Processi decisionali e scelta*) intende, invece, promuovere lo sviluppo della propria autodeterminazione relativamente ai successivi percorsi formativi e lavorativi. L'orientatore/trice sollecita (eventualmente partendo da un testo letterario) la discussione in merito all'importanza di “esercitare la propria autonomia e la propria facoltà di giudizio in ogni situazione di vita che implichi la necessità di operare scelte e di prendere decisioni” (Mannese, 2019, p. 85).

Successivamente agli/lle allievi/e viene consegnata la scheda denominata *La Scelta* invitandoli/e a rispondere agli item in essa riportati e che sono relativi alle modalità in cui solitamente prendono decisioni. Attraverso una scala Likert (1-4: *mai-sempre*), infatti, gli/le allievi/e devono indicare, ad esempio, quanto spesso:

- scelgono senza pensarci troppo;
- le loro decisioni hanno successo;
- lasciano che gli altri decidano per loro.

Al fine di rendere l'attività maggiormente fruibile per gli/le allievi/e con impairment intellettivo, nella scala Likert potrebbero essere inserite delle faccine (*emoticons*): una triste accanto a 1 (*mai*), l'altra sorridente da posizionare accanto a 4 (*sempre*).

2.2 Orientamento professionale. Il modello dell'AIPD

L'obiettivo del modello di orientamento sviluppato per ragazzi/e con disabilità intellettiva all'interno dell'AIPD è quello di "favorire le condizioni *pre-lavorative* utili per intraprendere un percorso mirato e acquisire un bagaglio sufficiente di *consapevolezza lavorativa*" (Buzzelli, Berarducci, Leonori, 2009, p.79). Il percorso di orientamento alterna momenti d'aula (in cui attraverso lavori di gruppo e giochi i/le giovani con impairment intellettivo lavorano sulla conoscenza di sé e dell'altro) e attività pratiche che si svolgono fuori dall'aula (quali, ad esempio, le visite nelle aziende). Relativamente ai tempi di realizzazione del percorso di orientamento, Buzzelli *et alii* (2009) precisano che sono da calibrare in base alle caratteristiche dei/le partecipanti e alle risorse disponibili (numero operatori/trici, educatori/trici, volontari/ie, tirocinanti); tendenzialmente il percorso dovrebbe prevedere almeno un incontro settimanale che duri tre o quattro ore.

Sei sono le aree di riferimento del modello di orientamento: *Identità e accettazione di sé*, *Conoscenza del mondo del lavoro*, *Io e il lavoro*, *Io e gli altri*, *Comunicazione* e *Autonomia esterna (uso del denaro, spostamenti, uso di negozi e servizi)*. Le tematiche (unità didattiche) da trattare in aula sono nove (oltre la *Rielaborazione delle esperienze delle visite esterne*), mentre le attività pratiche (visite esterne) sono cinque. A eccezione delle attività denominate *Percorsi con mezzi pubblici*, *Utilizzo di negozi e servizi* e *Utilizzo del denaro* che sono riconducibili all'ultima area di riferimento (*Autonomia esterna*), ciascuna unità didattica e attività pratica è relativa a più aree di riferimento. Tanto per fare un esempio, l'unità didattica intitolata *Costruisco il mio curriculum vitae* lavora contemporaneamente su tre aree di riferimento: *Identità e accettazione di sé*, *Io e il lavoro* e *Comunicazione*. Di seguito riportiamo in tabella (Tab. 2) le unità didattiche e le attività pratiche, indicando di fianco per ciascuna di essa le aree di riferimento a cui sono riconducibili.

Modello di orientamento professionale per ragazzi/e con impairment intellettivo	
<i>Unità didattica</i>	<i>Aree di riferimento</i>
I personaggi ignoti – Identità nascoste: un'introduzione al mondo del lavoro	Conoscenza del mondo del lavoro Comunicazione
Conosciamoci meglio: chi sono, cosa so fare, cosa vorrei fare	Identità e accettazione di sé Io e gli altri Comunicazione
La ricerca di lavoro e il colloquio di lavoro	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
Tavola rotonda con lavoratori con disabilità intellettiva	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro e Comunicazione
I comportamenti e le relazioni sociali sul posto di lavoro: verso la comprensione del ruolo di lavoratore	Identità e accettazione di sé Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
Mestieri e competenze: saper fare un lavoro	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro
Il mondo del lavoro: le parole da conoscere	Conoscenza del mondo del lavoro Comunicazione
La grammatica e la sintassi del lavoro: il gioco dell'oca	Identità e accettazione di sé Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione
<i>Attività pratica</i>	<i>Aree di riferimento</i>
La visita in azienda	Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Io e gli altri Comunicazione Autonomia esterna
Visita a uffici servizi di interesse lavorativo	Conoscenza del mondo del lavoro Io e il lavoro Autonomia esterna

Tab. 2: Modello di orientamento per giovani con impairment intellettivo (nostro adattamento da Buzzelli *et alii*, 2009)

L'unità didattica relativa alla tavola rotonda con lavoratori che presentano impairment intellettivi è, secondo noi, particolarmente interessante, poiché i/le partecipanti hanno modo di confrontarsi con chi sta già vivendo un'esperienza lavorativa, ponendo domande (ed esponendo eventuali dubbi) inerenti a determinate mansioni o a come comportarsi, ad esempio, con i/le colleghi/e. In questo modo, si facilita "il passaggio dalla dimensione delle aspettative a quella degli *obiettivi* e del *progetto personale*, in quanto, fornendo esempi concreti e tangibili di successi realizzati, aiuta a orientare gli sforzi del percorso formativo verso risultati raggiungibili" (Buzzelli *et alii*, 2009, p. 96). Nell'ottica del progetto di vita, dunque, si lavora nel presente pianificando azioni future e più in generale in vista della vita adulta.

Al termine del percorso di orientamento si procede con la valutazione dei risultati raggiunti dai/le partecipanti. Successivamente verrà redatto il progetto formativo individualizzato (Buzzelli *et alii*, 2009) che, a seconda del riscontro ottenuto dalla valutazione, potrà condurre a:

- un tirocinio finalizzato all'assunzione (se dalla valutazione emerge una potenzialità lavorativa alta), secondo la legge 68/99⁷;
- un tirocinio di formazione e orientamento (se la potenzialità lavorativa risulta non ancora adeguata) a seguito del quale si farà un'ulteriore valutazione sulla potenzialità lavorativa;
- un ulteriore percorso di orientamento/invio alla formazione professionale (qualora dalla valutazione risultasse una potenzialità lavorativa non ancora in grado di confrontarsi con un contesto lavorativo).

Ripensando ai PCTO e, in particolare, alla difficoltà più volte riscontrata in alcuni territori di trovare un'azienda in cui farli svolgere agli/le studenti/esse con impairment intellettivo, crediamo che il suddetto modello potrebbe essere impiegato a scuola o nei centri diurni che rispettivamente costituiscono il percorso b) e c) previsto dai PCTO⁸ qualora il percorso aziendale non sia praticabile. Studenti/esse con impairment avrebbero così, attraverso il percorso sviluppato da Buzzelli *et alii* (2009), l'occasione di vivere momenti formativi in cui sperimentarsi, sviluppando il senso di autoefficacia e divenendo, infine, sempre più consapevoli e artefici del proprio progetto di vita.

3. Conclusioni: orientare per non disabilitare

Nel presente contributo abbiamo inteso riflettere circa la questione relativa al progetto di vita delle persone con impairment intellettivo. Lo abbiamo fatto nella consapevolezza che un buon orientamento è condizione imprescindibile affinché si raggiunga un livello soddisfacente della qualità della vita e si riducano i fenomeni di dispersione scolastica e abbandono universitario che – insieme a un generale senso di smarrimento – sembrano caratterizzare le nuove generazioni, come la letteratura non ha mancato di evidenziare (Bauman, 2000; Margottini, 2006; La Rocca, 2015; Bocci, Guerini, 2017; Mura, 2018).

Questi i motivi per cui abbiamo scelto di presentare due modelli di orientamento utilizzabili nella scuola secondaria. In particolare, il modello denominato *OrientalInTempo* (Mannese, 2019) – attualmente sperimentato con un gruppo di circa 400 studenti della scuola secondaria di I grado della provincia di Avellino – risulta particolarmente significativo per la sua capacità di creare un contesto inclusivo (grazie, ad esempio, all'utilizzo della narrazione come modalità operativa o all'impiego di attività pratiche) in cui gli/le alunni/e hanno modo di conoscersi e confrontarsi tra di loro, oltre che sviluppare competenze trasversali per affrontare i periodi di transizione che li/le vedranno protagonisti/e.

Il modello sviluppato all'interno dell'AIPD (Buzzelli *et alii*, 2009) può, a nostro avviso, essere impiegato anche a scuola (e non soltanto, come indicano le autrici, nei servizi socio-educativi frequentati da ragazzi/e con disabilità intellettiva). Il modello si farebbe, così, mediatore di quel lavoro sinergico tra più istituzioni (la scuola, per l'appunto, le associazioni che si occupano di ragazzi/e con impairment intellettivo, il terri-

7 Legge relativa al "cosiddetto collocamento mirato". Cfr. *Norme sul collocamento al lavoro dei disabili*, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/norme-sul-collocamento-al-lavoro-delle-persone-disabili/Pagine/default.aspx>.

8 In realtà il Ministero, come abbiamo visto, non precisa dove andrebbe realizzato il PCTO qualora né l'azienda né la scuola siano ritenute adeguate, ma si limita a scrivere *altra tipologia di percorso*.

torio tutto) o, parafrasando Canevaro (2019), di quella rete di *sostegni* che identifichiamo come imprescindibile affinché il progetto di vita venga immaginato e cominci a essere realizzato. Verrebbe, dunque, a delinarsi un orientamento che, volgendo lo sguardo verso il futuro dei/lle giovani con impairment intellettivo, non concorre alla costruzione della disabilità (la quale, come detto, è generata dalle barriere sociali e dagli atteggiamenti culturali).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma: ANVUR.
- Barnes C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications*. In <<https://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>> (ultima consultazione: 22/12/2016).
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 2000).
- Benvenuto G. (2016). 1990-2015: Una lunga storia di analisi e progetti di intervento a contrasto della Dispersione Scolastica. Dove abbiamo sbagliato? In F. Batini, M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 123-134). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F., Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 3, 281-288.
- Burgalassi M. et alii (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 17, 105-126.
- Buzzelli A., Berarducci M., Leonori C. (2009). Il percorso con le persone con disabilità intellettiva all'esterno dell'azienda: l'orientamento, l'identità e la comprensione del ruolo. In A. Buzzelli, M. Berarducci, C. Leonori (eds.), *Persone con disabilità intellettiva a lavoro. Metodi e strumenti per l'integrazione* (pp. 79-122). Trento: Erickson.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri (ed.), *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). Lettera ai sostegni. In A. Canevaro, D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 241-252). Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-34). Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola L. (2020). Il Piano Educativo Individualizzato al centro della pratica inclusiva. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 27-42). Roma: Anicia.
- Consolini M. (2002). *Laboratorio di orientamento: come organizzare percorsi individualizzati attraverso servizi in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10, 5, 476-481.
- Cottini L. (2013). Integrazione lavorativa e processi identitari. In A. Mura, A.L. Zurru (eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 154-165). Milano: FrancoAngeli.
- Curto N. (2022). *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assistenza ai diritti*. Roma: Carocci.
- De Castro M., Guerini I., Straniero A. (2022). Il ruolo del PEI nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con impairment. *Q-Times*, XIV, 1, 6-18.
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182 - Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. In <[https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)> (ultima consultazione: 30/04/2022).
- Domenici G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- EUROSTAT (2018). *Work beats study for 25% of university drop-outs*. In <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20180404-1>> (ultima consultazione: 02/04/2022).
- Favorini A.M. (2007). Alleanze educative e alfabetizzazione affettiva con genitori e insegnanti. Verso il progetto di vita. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni d'inclusione nella scuola italiana* (pp. 449-466). Trento: Erickson.

- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rocca C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 157-174.
- Lucangeli D. et alii (2009) Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). Padova: CLEUP.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannucci A. (2012). Lavoro e qualità di vita: strategie educative per i diversamente abili. In V. Boffo, S. Falconi, T. Zappaterra (eds.), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (pp. 45-56). Firenze: Firenze University Press.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità*. Roma: Carocci.
- Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Rivista internazionale di Edaforum*, n.6, 2. In <http://rivista.edaforum.it/numero6/monografico_margottini.html> (ultima consultazione: 02/04/2022).
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii (eds.), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 191-228). Trento: Erickson.
- Mura A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- OECD (2004). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. In <https://www.oecd-ilibrary.org/employment/career-guidance_9789264015210-en> (ultima consultazione: 30/03/2022).
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. In <<https://www.la-voro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/ConvenzioneONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>> (ultima consultazione: 25/03/2016).
- Pavone M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Pombeni M.L., Guglielmi D. (2000). Competenze orientative: costrutti e misure. *Giornale Italiano di Psicologia dell'orientamento*, 3, 26-37.
- Rizzo L. (2020). Orientamento e auto-orientamento tra scuola ed extra-scuola: dal PEI al Progetto di Vita. Una questione di governance. In L. Chiappetta Cajola (ed.), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 285-305). Roma: Anicia.
- Sannipoli M. (2016). Pollicino e tutti gli altri: studenti "speciali" che si perdono nel bosco. In F. Batini, M. Bartolucci (eds.), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla* (pp. 99-112). Milano: FrancoAngeli.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editrice (Edizione originale pubblicata 2002).
- Zorzi S. (2016). Disabilità intellettiva ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In L. Cottini, D. Fedeli, S. Zorzi (eds.), *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-56). Trento: Erickson.



FOCUS

Telefono Amico: un orientamento discreto attraverso l'ascolto empatico

G. Filippo Dettori

Associate Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Department of History, Humanities and Education | University of Sassari (Italy) | fdettori@uniss.it

Telefono amico: a discreet orientation through empathic listening

Abstract

The contribution, starting from the data provided by the representatives of the national association "Telefono Amico" analyzes the numbers, gender, and age of the people who turn to the service and the type of problems that they bring to the attention of volunteers who, daily. They are often people with relational difficulties and social discomfort who seek help, but also the elderly, disoriented young people, and adults who face difficult situations. Through semi-structured interviews addressed to volunteers, it was possible to study the effectiveness of empathic listening, as described by Rogers, by those who without making judgments, accepting fears and suffering, make themselves available to listen to people who call to try to orient them towards less painful life horizons.

Keywords

Listening, orientation, care, discomfort, relational difficulties

Il contributo, a partire dai dati forniti dai referenti dell'associazione nazionale *Telefono Amico* analizza i numeri, il sesso, l'età delle persone che si rivolgono al servizio e la tipologia di problematiche che esse portano all'attenzione dei volontari. Sono spesso persone con difficoltà relazionali e disagio sociale che cercano un supporto, ma anche anziani, giovani disorientati, adulti che stanno affrontando situazioni difficili. Mediante interviste semi-strutturate rivolte ai volontari è stato possibile studiare l'efficacia dell'ascolto empatico, così come descritto da Rogers, da parte di chi senza dare giudizi, accogliendo le paure e la sofferenza, si rende disponibile ad ascoltare le persone che chiamano per cercare di orientarle verso orizzonti di vita meno dolorosi.

Parole chiave

Ascolto, orientamento, cura, disagio, difficoltà relazionali

Ricevuto: 15-05-22

Accettato: 24-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Il Telefono amico nella storia

Telefono Amico è un'associazione di volontariato che ha sedi in tutto il mondo e ha la finalità di offrire sostegno morale e ascolto partecipe ai cittadini che chiamano per comunicare il loro disagio e la loro sofferenza interiore. L'iniziativa nacque a Londra nel 1953 per opera del pastore anglicano Chad Varah, successivamente tantissime altre associazioni di volontari, riferendosi al modello inglese, si espansero a macchia d'olio in tutto il mondo. Attualmente Telefono Amico ha sede in tutte le maggiori città italiane e può essere considerato uno dei rari movimenti di risposta umanistica e non ideologica al disagio e all'anomia personale, alla rarefazione sociale, all'indifferenza emotiva della nostra società moderna. In Italia la prima sede del Telefono Amico (d'ora in avanti TA) viene aperta nel 1964 a Milano per volontà di padre Gelmini. I volontari operano sul doppio binario:

- ascolto al telefono nell'intento di sollevare dall'ansia le persone che chiamano per favorire in un percorso di orientamento che le aiuti a trovare in sé stesse gli strumenti per affrontare con maggiore obiettività i problemi esposti;
- raccogliere la testimonianza delle problematiche sociali acquisite via filo, tali dati offrono un termometro del disagio psico-sociale della società.

La finalità del TA è chiarita nella Carta Nazionale dei Telefoni amici italiani del 1974¹: “Il servizio di aiuto telefonico viene svolto da gruppi che, attraverso la disponibilità, l'amicizia piena e disinteressata, si prefiggono di dare a tutti, in qualunque momento del giorno e della notte, la possibilità di trovare una persona aperta all'ascolto e al dialogo e pronta a venire incontro alle tensioni nel momento stesso in cui sorgono”.

L'aspetto interessante in termini pedagogici è il supporto a persone (soprattutto come vedremo individui soli, con problematiche relazionali e anziani) che telefonano per esprimere le difficoltà, grandi e piccole, che continuamente incontrano. I volontari, attraverso il mezzo dell'ascolto telefonico, offrono un “orientamento implicito” a chi per ragioni diverse si sente smarrito nella complessità sociale e non ha trovato supporto presso altre istituzioni. Implicito nel senso gli operatori non danno soluzioni ma offrono accoglienza e ascolto empatico; tale scambio può portare, come vedremo, a trovare dentro di sé percorsi verso il miglioramento e/o l'accettazione della propria situazione. Sono centinaia i volontari di TA che in tutto il territorio nazionale, a turno, rispondono alle persone che chiamano; si tratta di una voce amica, capace di ascoltare i problemi più svariati senza fare troppe domande, senza esprimere giudizi, in un rapporto di accettazione incondizionata. Tale servizio di ascolto così profondo è possibile grazie all'anonimato che all'art. 4 della Carta Nazionale dei Telefoni amici italiani, viene riconosciuto come imprescindibile: “Deve essere salvaguardato l'anonimato di chi chiama e di chi ascolta: ciò anche per consentire all'appellante una apertura ed uno sfogo totali”.

2. L'intervento di supporto telefonico

Secondo alcune teorie psicologiche l'attività di volontariato non sarebbe disinteressato e fine a se stesso, l'uomo per sua natura sarebbe poco incline a fare del bene senza tornaconto. Ad esempio, secondo la teoria psicologica dello *scambio sociale*, lo scambio interpersonale dipenderebbe dai profitti che si ricavano da una relazione (Amendolagine, 2021). Già da tempo, Thibaut e Kelley (1959), con la loro teoria dell'*interdipendenza*, ritenevano che nei rapporti con gli altri, le persone confrontassero i possibili guadagni ottenuti, basandosi sulle esperienze pregresse.

La teoria dello scambio e dell'interdipendenza offre un modello delle relazioni umane di tipo economico, secondo il quale le persone entrano in contatto con le altre cercando di rendere massima le ricompense, minimizzando i costi. I rapporti interpersonali sarebbero governati dalla regola della *reciprocità*: “non si fa niente per niente”; ci si aspetta sempre (anche solo inconsapevolmente) di avere dei riconosci-

1 Carta Etica di IFOTES e Norme internazionali (cevita.it).

menti, magari per rafforzare la percezione positiva del proprio Io, come per esempio sentirsi più buoni, utili, altruisti (Arcuri, 1995).

In base a queste teorie sembrerebbe, dunque, che ogni forma di relazione umana nasconda elementi di egoismo, di narcisismo e un bisogno di autoaffermazione (Amerio, 2007). L'opera di volontariato sarebbe allora da considerarsi come un percorso complesso, dove si intrecciano una serie di fattori caratterizzati dall'alternarsi di "dare e avere": *dare* tempo, disponibilità, solidarietà, aiuto; *avere* soddisfazione del proprio ego, orgoglio di aver aiutato chi sta meno bene, sentirsi altruisti, considerarsi buoni, percepirsi membri di un gruppo.

Una visione decisamente diversa dell'uomo la troviamo in Rogers (1983): non come freddo e "calcolatore" che sceglie solo ciò che è più conveniente, ma come un essere capace di comprensione profonda, che si rapporta con l'altro non solo per fini utilitaristici, ma per avere uno scambio vero. Un approccio più pedagogico che riconosce dunque l'importanza del supporto reciproco da parte delle persone, si configura come una straordinaria forza che favorisce il miglioramento di sé e l'orientamento verso processi di cambiamento positivo. Rogers spiega la sua definizione di "approccio centrato sulla persona" indicando tre atteggiamenti che vanno assunti dall'operatore in situazione di aiuto: l'*accettazione incondizionata positiva* (il preoccuparsi, il valorizzare tutto ciò che riguarda la persona), la *congruenza* (anche genuinità e autenticità), la *comprensione empatica*.

L'*accettazione dell'altro* è un elemento di grande rilevanza nel rapporto interpersonale: permette l'instaurarsi di una comunicazione vera, che consente di stabilire fra gli interlocutori un contatto permeato da una forte fiducia. Rogers definisce l'accettazione dell'altro come un sentimento spontaneo, positivo, senza riserve e senza valutazioni, che implica l'assenza di qualsiasi giudizio. L'accettazione incondizionata non comporta naturalmente approvazione, né adozione del sistema di referenze dell'altro, ma si manifesta attraverso l'assenza di giudizio, sia positivo che negativo.

Per quanto concerne la *congruenza*, secondo Rogers quando si cerca di aiutare l'altro è importante porsi nei suoi confronti in maniera *genuina* e *autentica*, permettere alla persona in difficoltà di trovare un interlocutore con il quale esprimersi apertamente e al quale confidare le proprie emozioni e incertezze. È importante che la persona che ascolta sia autentica, cioè se stessa, aperta alle proprie emozioni e capace di viverle: accettarsi per quello che si è realmente, prendere atto dei propri sentimenti più profondi. Accettare se stessi è indispensabile per accettare gli altri, l'autenticità è la condizione primaria di ogni vera relazione, che è anche la disponibilità all'ascolto dell'altro in un rapporto di accettazione incondizionata.

Per *comprensione empatica* Rogers intende il percepire i sentimenti e i significati personali che l'interlocutore della comunicazione sta sperimentando e nel comunicargli questa comprensione. L'autore definisce così questa importante potenzialità dell'essere umano: "Lo stato di empatia, dell'essere empatico, è il percepire lo schema di riferimento interiore di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato a esso pertinenti, come se una sola fosse la persona, ma senza mai perdere di vista questa condizione di *come se*. Significa perciò sentire le ferite e il piacere di un altro come lui lo sente e di percepire le cause come lui le percepisce, ma senza mai dimenticare che come se io fossi ferito e provassi piacere, e così via" (Rogers, 1983 p. 21). Si attua in questo modo un *ascolto attivo* che permette di entrare in sintonia con l'interlocutore captando le emozioni e i sentimenti più profondi del suo vissuto. Rogers dà molta importanza all'ascolto, un ascolto attento e partecipe, che permette a chi parla di sentirsi veramente compreso e accettato; un ascolto attivo: "Sensibile, eccezionalmente raro nelle nostre esistenze. Pensiamo di ascoltare, ma solo raramente ascoltiamo con una reale comprensione, con un'empatia. Eppure l'ascolto, di questo tipo molto speciale, rappresenta una delle forze più potenti del cambiamento che io conosca". Attraverso l'ascolto attivo, l'individuo è capace di dare all'altro una forte carica umana che gli permette di sentirsi compreso, accettato, libero di esprimere le sue emozioni, i suoi sentimenti più profondi, ma anche le preoccupazioni, le ansie, le paure.

Gli operatori di TA, seguendo soprattutto le indicazioni di Rogers, hanno elaborato una procedura di intervento che si propone di essere il più possibile rassicurante sul piano umano cercando di porsi nei confronti di chi telefona, in un atteggiamento di *non consiglio*, di *non giudizio*, di *non direttività*.

- *Non consiglio* perché chi chiama non è di consigli che ha bisogno, ne ha ricevuti abbastanza da amici, parenti, conoscenti. Al contrario, ha necessità di parlare liberamente di ciò che lo preoccupa per vivere così la sua condizione con maggiore obiettività, senza quel carico emotivo che gli fa perdere il senso

della realtà. Molto spesso, infatti, quando si è frustrati, depressi, quando ci si sente soli, si vive enfatizzando i problemi, si vedono solo i punti dolenti della propria esistenza, ignorando le conquiste, i traguardi e successi faticosamente raggiunti.

- *Non giudizio* perché l'appellante non deve sentirsi giudicato da chi è dall'altra parte del filo, ma necessita di essere accettato per quello che è o che fa; questo gli permette di aprirsi e di esporre all'operatore la sua situazione esistenziale.
- La *non direttività* permette sicuramente di evitare che gli operatori siano portati a dare risposte di tipo moralistico o ipotetiche soluzioni ai problemi, apparentemente facili, ma spesso anche inutili. È importante far parlare l'appellante, fargli comunicare il suo problema e portarlo a riflettere su di esso affinché trovi da solo un nuovo orientamento.

La Carta dei Valori del Volontariato (2001) nei 24 punti, descrive l'identità e le finalità comuni del volontariato italiano; al punto 5 chiarisce: "Il volontariato è scuola di solidarietà in quanto concorre alla formazione dell'uomo solidale e di cittadini responsabili. Propone a tutti di farsi carico, ciascuno per le proprie competenze, tanto dei problemi locali quanto di quelli globali e, attraverso la partecipazione, di portare un contributo al cambiamento sociale"². Secondo questa prospettiva il volontariato ha un alto valore formativo, di guida e di orientamento finalizzato al miglioramento delle relazioni sociali. Altri studi hanno confermato l'importanza del volontariato nel sopperire all'inefficienza di alcuni servizi pubblici che dovrebbero occuparsi del benessere psicosociale delle persone, specie di coloro che vivono in situazioni di fragilità (Doni, 2021). I continui tagli alla spesa pubblica, in particolare nel sociale, demandano alle associazioni di volontariato il compito di garantire servizi di aiuto che, seppure non erogati da specialisti, riescono molto spesso a colmare (almeno in parte), il vuoto dovuto alla mancanza di strutture di assistenza e di ascolto (Cascioli, 2016). Inoltre, come si vedrà nella ricerca di seguito proposta, il volontario che garantisce anonimato, riesce più che mai a garantire un valido supporto alle persone che vivono un disagio sociale.

3. La ricerca

L'obiettivo del presente contributo è quello di far comprendere il lavoro delle associazioni di volontariato TA, analizzando i bisogni e le problematiche di chi chiama, ossia dei cittadini che comunicano all'operatore le difficoltà che quotidianamente incontrano. Particolare attenzione è stata riservata al rapporto che gli operatori stabiliscono con persone con problematiche sociali, psichiatriche, esistenziali, di solitudine che si rivolgono al servizio per raccontare le loro difficoltà, le questioni familiari talvolta conflittuali, le problematiche lavorative e sessuali. In termini pedagogici si è cercato di appurare l'efficacia dell'ascolto attivo autentico, empatico, a cui si ispirano i volontari di TA applicato nell'interazione e nella comunicazione (telefonica) interpersonale come lo intende C.R. Rogers (1983).

La ricerca si è articolata in due momenti:

- Analisi dei dati forniti dai volontari dell'associazione per rilevare i numeri delle chiamate, l'età (presunta) e il sesso degli appellanti e le problematiche proposte agli operatori nell'ultimo quadriennio nell'intero territorio nazionale.
- Interviste semi-strutturate a 21 volontari che sono stati contattati dal ricercatore telefonicamente attingendo i nominativi e i recapiti da un elenco di circa 50 volontari forniti dall'associazione.

La prima fase ha consentito di conoscere numericamente l'entità del fenomeno studiato, il numero delle chiamate che arrivano al servizio, l'età degli appellanti e soprattutto le problematiche che essi portano all'attenzione dei volontari. Tali dati sono stati reperiti perché ogni operatore durante il suo turno compila una scheda per ogni telefonata dove indica sesso di chi chiama, età (presunta, se non viene riferita), situazione personale se affiora dal colloquio (single, sposato, vedovo, lavoratore, pensionato, disabile, etc.), tematiche prevalenti oggetto della conversazione.

2 CARTA DEI VALORI DEL VOLONTARIATO.pdf (csvnet.it).

L'intervista semi-strutturata (Gianturco, 2020) ha consentito al ricercatore di comprendere l'approccio dei volontari con chi telefona: accoglienza, ascolto, interazione, sensazioni provate, difficoltà incontrate. Durante l'intervista semi-strutturata, il ricercatore non segue una traccia rigida, prepara in anticipo un elenco di domande stimolo che ritiene importanti per l'indagine. Tuttavia, non le pone necessariamente tutte o segue l'ordine in cui le ha pensate. Questo tipo di colloquio è più simile a un dialogo, in cui l'intervistatore favorisce l'emergere delle varie tematiche in modo naturale con un approccio disteso (Corbetta, 2015). Attraverso questa metodologia è stato possibile acquisire il punto di vista degli operatori e di individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti, grazie all'utilizzo del software Atlas.ti (Chiarolanza, De Gregorio, 2007) che ha consentito di effettuare l'analisi del contenuto in maniera rigorosa e precisa. Le interviste sono state infatti integralmente registrate, trascritte e successivamente analizzate utilizzando il software.

4. Risultati della ricerca

Di seguito sono riportati sinteticamente i risultati delle due fasi della ricerca, sopra descritte: alcuni grafici aiuteranno il lettore a comprendere la complessità del fenomeno studiato e consentiranno una rapida identificazione degli aspetti maggiormente rilevanti che saranno successivamente presi in esame nella fase di discussione.

4.1 Prima fase: i numeri

La prima fase della ricerca si è rivolta a comprendere l'entità del servizio offerto dai volontari del TA in termini numerici. Come è evidenziato nella figura 1 la maggioranza degli appellanti sono di sesso maschile, tale tendenza è stabile negli anni presi in esame dalla ricerca.

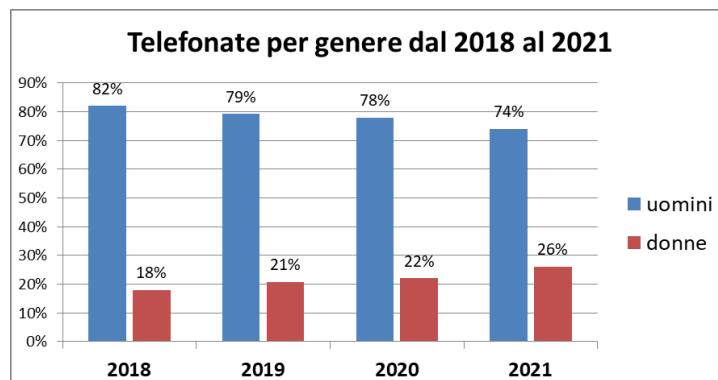


Fig. 1 Genere dei fruitori del TA

Altro dato studiato è l'età degli interlocutori che chiamano il telefono amico: come è possibile vedere nella figura 2, la maggioranza degli utenti ha un'età compresa fra i 46 e i 55 anni; un numero importante di chiamate arriva anche da persone più anziane e appartenenti alla fascia 26-35 anni, sono pochi i giovanissimi che chiamano il servizio.

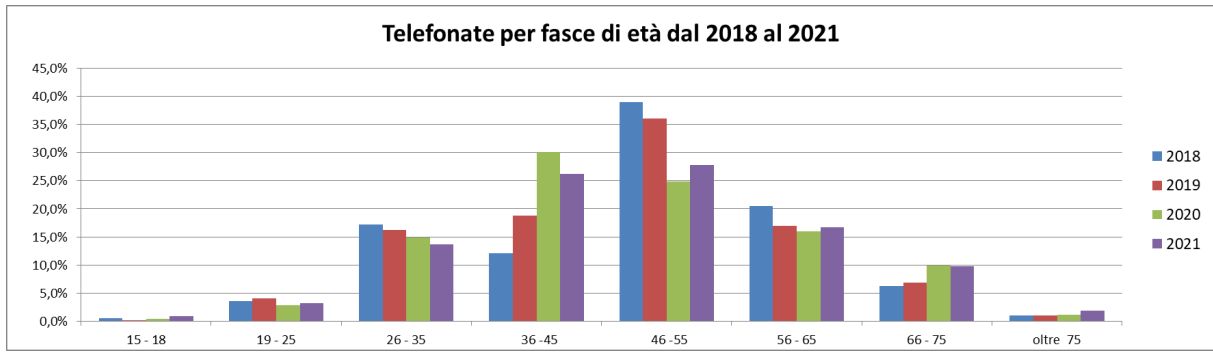


Fig. 2 telefonate per fascia d'età

Un altro aspetto preso in esame dalla ricerca è la tipologia di problematiche che gli interlocutori portano durante le chiamate, nelle figure n. 3, 4, 5 e 6 vengono riportati dei grafici riassuntivi per anno. La figura 7, elaborata grazie all'aiuto dei referenti dell'associazione, consente di comprendere meglio le problematiche più significative che sottendono tematiche più generiche riportate dagli operatori nelle schede che compilano durante la chiamata che ricevono. Dal confronto con i referenti è emerso, per esempio, che talvolta chi chiama per problemi di solitudine, spesso cela altre problematiche importanti di tipo relazionale, psicologiche, esistenziali che causano la solitudine che viene annunciata durante la chiamata.

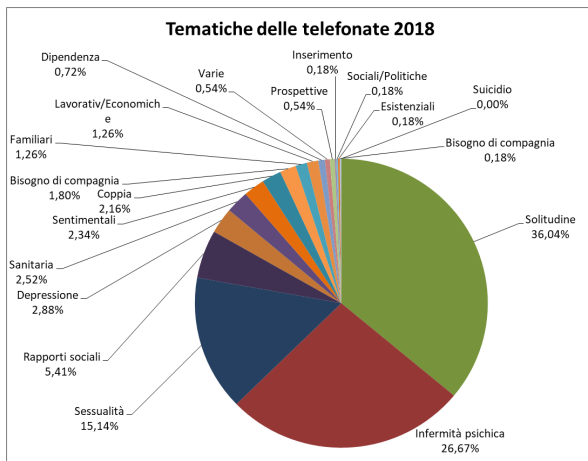


Figura 3. anno 2018

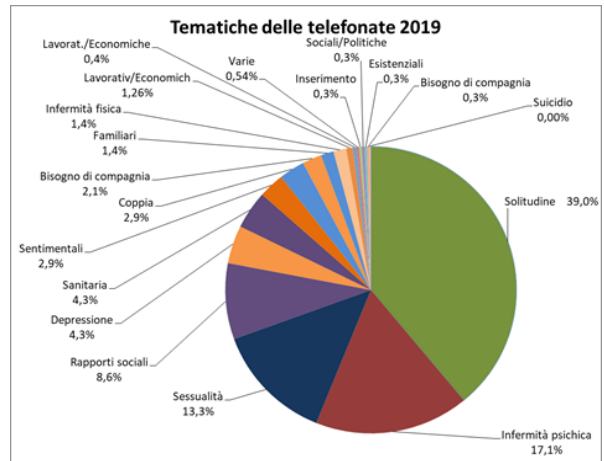


Figura 4: anno 2019

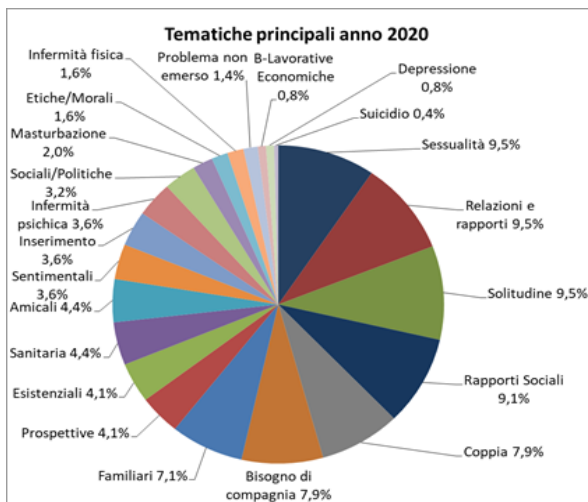


Figura 5: anno 2020

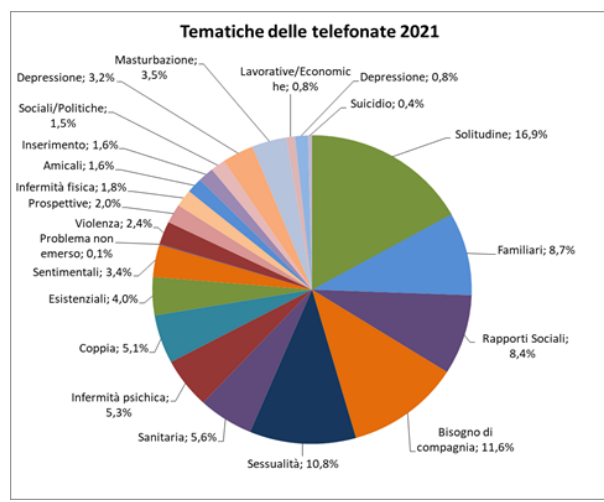


Figura 6: anno 2021

Periodo	Problematiche giovanili (16-20 anni)	Problematiche dell'età adulta: di coppia, sociali, lavorative (dai 21 a 65 anni)	Problematiche legate alla terza età, specie solitudine (adulti oltre i 66 anni)	Disagio sociale con malessere psicologico (adulti dai 30 agli 80 anni)
2021	4%	12%	26%	68%
2020	3%	14%	25%	58%
2019	3%	21%	20%	54%
2018	6%	20%	23%	51%

Figura 7: Problematiche più ricorrenti per fascia d'età

Come è possibile osservare, la figura 7 propone una sintesi più chiara che consente al lettore di avere un'idea delle questioni che gli operatori affrontano durante le telefonate. È interessante osservare che la maggioranza degli interlocutori presentano disagio sociale e malessere psicologico e che, chiamando il TA, cercano di riorientare le proprie scelte verso una prospettiva più soddisfacente.

4.2 Seconda fase: Il punto di vista degli operatori

Le interviste semi-strutturate sono state realizzate nel mese di marzo e aprile 2022. Il campione è costituito da 21 volontari (14 donne e 7 maschi) con un'età media di 52 anni. 9 di essi operano nel Nord Italia, 8 nel Centro e 6 nel Sud. Tutti gli intervistati sono volontari da più di 5 anni.

Dall'analisi delle interviste, effettuata con l'ausilio del software Atlas.ti, emergono 4 nuclei tematici descritti nella tabella che segue: nella prima colonna sono indicate alcune caratteristiche dell'operatore che pur garantendone l'anonimato danno al lettore alcune indicazioni su sesso, età, zona dove operano (N per Nord, C per Centro, S per Sud), per esempio la stringa M-42-C: indica che si tratta di un volontario maschio di 42 anni, che opera nel Centro Italia. Nella seconda colonna sono riportati alcuni stralci delle interviste, ritenuti particolarmente utili, a parere di chi ha condotto la ricerca, per la comprensione del fenomeno studiato.

Tematica 1: più adulti che giovanissimi si rivolgono al TA per portare difficoltà esistenziali	
F-50-C	"I giovani non sono tantissimi, ma quando chiamano è chiaro che hanno bisogno di persone autentiche che percepiscono essere interessate a ciò che hanno da dire. Gli argomenti sono spesso legati a conflitti familiari con i genitori, a rapporti difficili con i coetanei, a problemi di natura relazionale e/o sessuale".
M-51-N	"Proprio da poco ho sentito un ragazzo di vent'anni che ha intrapreso una relazione con un uomo molto più grande, sposato e con figli. Si sentiva la sua paura, la rabbia, il senso di impotenza per un amore che ha definito "travolgente e impossibile". Alla fine della chiamata era più sereno, ha concluso dicendo che questa è una storia che sarà importante per la sua vita, ma saprà trovare di meglio con gli anni".
M-49-N	"In tanti anni ho avuto modo di capire che manca da parte delle persone la voglia di ascoltare l'altro e di capirlo veramente, è più facile dare giudizi e proporre il proprio modello di vita come unico possibile".
F-62-C	"Sono tanti gli adulti che pur essendo in coppia, in famiglia, circondati da tante persone in realtà si percepiscono soli e si sentono non capiti e non considerati. La telefonata alle volte è uno sfogo, ma anche l'opportunità di fare il punto della situazione fra sé e sé, è una sorta di autoterapia che li porta a parlare con la parte più profonda di loro stessi".

Tematica 2: lo straordinario potere dell'ascolto	
F-54-S	"Quando chiamano all'inizio spesso sono titubanti, alle volte imbarazzati, poi piano piano si aprono e 'tirano fuori' tutto ciò che li opprime che li fa sentire negativi, inutili, fragili. L'ascolto, che noi offriamo, viene percepito come autentico, vero, reale, diverso da quello frettoloso e superficiale che talvolta trovano con parenti e amici".
M-44-C	"Facendo il volontario ho toccato con mano l'efficacia dell'ascolto proposto da Rogers che ho studiato e approfondito sia durante la formazione al TA che per conto mio. È verissimo: la persona sola se si sente ascoltata in maniera autentica, si apre, lascia scorrere l'ansia che spesso la opprime e si concede di essere se stessa. È straordinario come mediante l'ascolto si possano aiutare le persone a trovare dentro sé risposte a domande grandi e piccole della vita che alle volte non danno pace".

M-51-N	“Ascoltare veramente, così come Rogers ha teorizzato, non è facile, spesso ci viene voglia di dire la nostra, di sdrammatizzare certe situazioni, di esprimere giudizi, ma col tempo ho capito quanto sia inutile, ognuno da solo deve dare un senso ai suoi problemi e alle sue emozioni. Il nostro è un paziente lavoro di accompagnamento, di vicinanza, di supporto silenzioso ma che si percepisce in maniera forte”.
D-69-N	“Ascoltare è molto più difficile che dire la propria opinione, dare giudizi, esprimere critiche più o meno esplicite. Anche dire a un giovane che ha una cotta per una ragazza che non deve preoccuparsi che sono banalità, è sbagliato (anche se magari lo pensi perché lo hai provato). Solo lui sa come si sente in quel momento e il nostro ruolo è quello di rispettare queste emozioni forti, intense, alle volte sconvolgenti”.
F-55-C	“Mi accorgo che le persone che si sentono ascoltate piano piano durante la telefonata fanno ipotesi di cambiamento, si accorgono da sole che hanno dato troppa importanza a determinate questioni e che in esse si sono intrappolate da sole. Mi è capitato più volte di percepire che alla fine della telefonata le persone le sentissi più leggere, meno angosciate”.

Tematica 3: la vulnerabilità delle persone con disagio psicosociale	
F-44-N	“Ho scoperto molta fragilità in questi dieci anni di volontariato al TA, persone apparentemente forti presentano fragilità estreme, riferiscono di essere stati da medici e psicologi ma di non avere trovato ‘la pace’. Sono tantissimi gli adulti che manifestano ansia, attacchi di panico, depressione, paure, fobie che impediscono loro una vita serena. Si lamentano di non avere rapporti veri, ma solo incontri superficiali. Anche i legami affettivi spesso sono ‘distaccati’ ognuno vive la sua intimità pur dormendo nello stesso letto”.
F-50-C	“Proprio ieri un uomo di 50 anni si lamentava di sentirsi soffocato a casa dove lavora a distanza, non riesce a sopportare moglie e figli che stanno troppo vicini, ha voglia di scappare verso una vita meno concentrata nelle mura domestiche”.
F-44-N	“Ho sentito tante persone che stanno male: a casa, a lavoro, a scuola, in coppia, con gli amici. È come se ci fosse una recita esterna che non corrisponde alla realtà intima di ciascuno. Donne affermate ammettono di vivere con uomini che non amano, che fingono quando fanno l’amore, che non sopportano il compagno che hanno scelto. Uomini raccontano di vivere con moglie e figli e di essere depressi, di voler fuggire e alle volte di farla finita”
F-46-S	“Sono tantissime le persone con disturbi psichiatrici che chiamano, alle volte iniziano deliranti, sembra che abbiano un groviglio dentro che devono portare alla luce, ci riescono perché sentono che noi siamo lì per loro: non abbiamo fretta e non giudichiamo mai le loro posizioni, idee, decisioni”.

Tematica 4: il valore pedagogico dell’ascolto come strumento di orientamento	
M-58-S	“Sembra strano ma ascoltare offre un indirizzo per auto-orientarsi, non so come dire è come che alle volte chi chiama sappia ciò che deve fare ma non ne ha la forza, mentre riferisce il problema a noi trova una specie di illuminazione che indica la strada del cambiamento. Non so se le scelte che compiono sono veramente quelle giuste, ma in quel momento sono le uniche che la persona percepisce percorribili e funzionali al proprio benessere”.
F-53-N	“La persona che chiama sa già che problema sta affrontando ma è talmente confusa, angosciata e oppressa dall’ansia. Il nostro compito non è quello di dare soluzioni ai problemi (che tra l’altro non abbiamo), ma di offrire uno spazio positivo per consentire loro di trovare le energie per avviare un nuovo percorso esistenziale, un orientamento delle risorse verso nuove possibilità”
F-44-N	“Con l’ascolto noi favoriamo l’orientamento della persona verso la sua vera vita, i veri interessi e le passioni più autentiche. Chi si sente ascoltato e non inondato di pareri, idee, consigli, riesce a trovare dentro di sé la strada per il cambiamento”.
F-46-S	“Orientare significa per certi versi accompagnare l’altro verso scelte adeguate che non riesce a vedere immediatamente perché sono offuscate fra ombre di paure, pregiudizi, preconcetti. Noi con l’ascolto, creiamo una condizione emotiva positiva che alleggerisce gli animi dal chiasso sociale e consente di ritrovarsi nella propria identità personale”.
M-67-C	“L’ascolto è una modalità eccezionale per orientare le persone che si sentono smarrite verso scelte che loro stesse individuano come le uniche possibili. In tanti anni di volontariato al TA ho capito che descrivere il proprio problema e soffermarsi su di esso porta le persone a orientare in meglio le proprie esistenze”.

5. Discussione

Dall’analisi dei dati numerici e dal confronto con gli operatori durante le interviste, emergono i seguenti elementi:

- 1) Sempre meno giovani si rivolgono al servizio, è verosimile che ricorrano a chat, social, siti specifici per giovani (Tik Tok) e altre modalità di comunicazione. I giovani, tuttavia, chiedono ancora ascolto al TA quando hanno bisogno di fermarsi a pensare e trovare spazi più autentici per accostarsi alla parte più intima di sé.
- 2) Gli adulti fra i 30 e 65 anni sono stabili negli anni, talvolta si tratta di persone che chiamano occasionalmente (spesso una sola volta) per raccontare la fine di una relazione, una separazione, la morte di una persona cara, la perdita del lavoro. Il tenore delle loro telefonate, rispetto a quelle degli abituali, è più razionale, incentrato nel racconto di una specifica esperienza negativa (o qualche volta positiva) che hanno chiara e stanno elaborando per "ritornare" alla regolarità della vita di tutti i giorni.
- 3) Rimane costante, con un leggero aumento, il numero degli anziani che vedono nel TA un luogo nel quale cercare una voce amica per superare la solitudine che caratterizza le loro giornate, spesso troppo uguali e segnate dal senso di impotenza e di inadeguatezza che avvertono nel far parte di una società che corre sempre più veloce. Sono gli interlocutori che chiamano con maggiore regolarità e stabiliscono con i diversi operatori che rispondono al telefono, una sorta di quotidianità, che si arricchisce mediante il racconto degli ultimi avvenimenti vissuti.
- 4) L'incremento delle chiamate negli ultimi anni riguarda soprattutto persone con disagio sociale, spesso anche con disabilità intellettiva, depressione e problematiche di tipo psichiatrico, che ricorrono al TA per cercare un interlocutore con cui parlare, essere accolti e compresi. Soffrono molto spesso di solitudine perché non trovano contesti sociali per esprimersi e per essere se stesse. Sono persone che molto spesso hanno difficoltà a integrarsi nella società e trovano nel TA un porto sicuro che accoglie le loro diversità senza giudicare, colpevolizzare e stigmatizzare determinati comportamenti. Anche quando chiamano persone che hanno commesso reati, adottato condotte violente, che si sono persi nella dipendenza del gioco, dell'alcol, della droga, trovano un operatore che sa accogliere angoscia, sofferenza, forti sensi di colpa.

Sia dai numeri forniti dall'associazione che dalle interviste, emerge che l'utenza più stabile nel tempo e che chiama con regolarità è costituita da persone che soffrono di solitudine e cercano un confronto telefonico con persone capaci di offrire un po' di compagnia, ma soprattutto di accogliere il loro malessere. Gli anziani raccontano la malattia, la sofferenza per l'impossibilità ad avere contatti con il resto della società che non ha tempo per ascoltare chi non riesce a muoversi autonomamente nei ritmi frenetici della quotidianità. TA spesso serve loro per interrompere ore di solitudine che generano inquietudine, turbamento, paura, rabbia soprattutto quando si sentono trascurati da figli e parenti, personale sanitario. Altri studi hanno dimostrato che la terza età rappresenta un momento difficile per chi, non avendo più le energie per seguire i ritmi sociali accelerati, si percepisce "abbandonato, solo, rifiutato" e soprattutto escluso (Pugliese, 2011).

A chiamare con una certa regolarità il servizio sono persone con problematiche sanitarie (fisiche e psicologiche/psichiatriche) che non riescono a uscire di casa e che trovano nel TA una modalità per "evadere", anche se per qualche minuto, dalle pareti domestiche che talvolta diventano una prigione. La solitudine, la rabbia, la disperazione in molti casi li induce a chiamare il TA per scaricare il forte vissuto emotivo che appesantisce le loro giornate. Altri studi hanno dimostrato come l'ascolto, l'incontro con l'altro può essere utile per alleviare le sofferenze fisiche e mentali che influiscono sull'equilibrio psicologico (Dettori, 2015).

La persona con disagio sociale e/o con disabilità intellettiva chiama con regolarità, in alcuni casi anche quotidianamente il TA per esprimere ai volontari emozioni, sensazioni, stati d'animo. Sono persone che vivono con uno o più familiari con i quali talvolta entrano in un conflitto molto aperto e del quale si lamentano durante il colloquio telefonico. Difficilmente hanno relazioni amicali significative, trascorrono molte ore a guardare la TV e ricorrono al TA per interrompere la solitudine a causa della mancanza di scambi interpersonali. Mediante il colloquio telefonico gli appellanti possono essere se stessi, esprimere la loro fragilità, euforia, malinconia, singolarità. È proprio la singolarità che li caratterizza che propongono senza filtri all'operatore, sicuri di trovare un interlocutore non giudicante che non rimprovera, non redarguisce e non li richiama alla morale. Come altri studi hanno dimostrato, l'opportunità di confidare all'altro il proprio malessere aiuta se stessi a effettuare nuove valutazioni e nuovi progetti di vita, alleggerendosi dall'angoscia dovuta dall'ansia che impedisce di essere lucidi nel prendere le decisioni (Rogers, Russell, 2006). La telefonata può essere un momento di autenticità dove sentirsi liberi di riorientare le proprie

scelte di vita, senza nascondere parti di sé (omosessualità repressa, amori non corrisposti, reati commessi, etc.) che talvolta sono sconosciute alle persone che fisicamente vivono insieme a loro, ma che sono emotivamente lontane.

Riflessioni conclusive

Dall'analisi dei dati numerici forniti dai responsabili dell'associazione e dalle interviste ai volontari è emerso che al di là dei problemi esposti da chi chiama, vi è il bisogno estremo di poter realizzare una comunicazione vera, autentica e profonda, anche se soltanto telefonica. Attraverso il colloquio telefonico, chi chiama riesce a orientare la propria vita verso scelte più adeguate ai propri bisogni. Anche le persone che presentano disagi importanti dopo aver parlato a lungo con l'operatore ammettono di aver trovato dentro di sé la strada per superare le difficoltà. La telefonata è un modo per fermarsi a pensare, cercare dentro di sé risorse per orientare "il fare e l'essere" verso orizzonti meno angoscianti. Spesso dopo la telefonata gli appellanti dichiarano di aver preso una decisione che li rende più "leggeri", di sentirsi più congrui e adeguati alle richieste esterne e ai bisogni interni. Capita di frequente che chi chiama, dopo aver manifestato la propria rabbia, alla fine della comunicazione assuma toni più tranquilli, meno ansiosi, decisamente più obiettivi nella valutazione dei fatti narrati. Il rapporto di empatia stabilito con l'operatore, come testimoniato dai volontari nelle interviste, ha permesso a molti appellanti di trovare da soli un orientamento verso condizioni più favorevoli. Controllando la forte carica ansiosa che offuscava la propria percezione della vita, sono riusciti, mediante il dialogo con l'operatore, ad uscire da vissuti inadeguati che li opprimevano e li rendevano infelici.

Nonostante si tratti di un'indagine che ha coinvolto un numero esiguo di operatori, grazie all'analisi approfondita delle esperienze, che la ricerca qualitativa offre, è stato possibile comprendere il valore del TA nel supporto a persone in difficoltà. Gli operatori intervistati hanno descritto uno spaccato sociale dei nostri giorni particolarmente allarmante, caratterizzato da disagio, solitudine e incomprensione. Le persone, attraverso il TA, denunciano le difficoltà che incontrano e l'incapacità della collettività, della famiglia e dei servizi di rispondere in maniera efficace a questo profondo malessere.

Lo studio evidenzia, inoltre, le grandi difficoltà che incontrano gli anziani nella vita di tutti i giorni: si sentono inutili perché sono ormai fuori dall'organizzazione produttiva della società. Tale aspetto è confermato da altri studi che evidenziano la mancanza di un adeguato investimento sociale verso il futuro di coloro che, pur non giovanissimi, sentono di avere ancora molteplici interessi ed energie (Mazzucchelli, 2019). I dati dell'ISTAT raffigurano l'Italia come uno dei paesi più "vecchi", e ogni anno i numeri crescono. Sono quasi 14 milioni gli anziani in Italia, per tale ragione si caratterizza come lo Stato per la popolazione più vecchia d'Europa³.

Il TA offre agli anziani la possibilità di orientarsi nelle scelte future, ipotizzare progetti concreti grazie all'ascolto di un interlocutore che percepiscono interessato ai loro bisogni, che non sono solo materiali ma soprattutto legati alle relazioni sociali. Chi telefona talvolta vive da solo, spesso gode di una salute discreta ma lamenta difficoltà relazionali, emerge con chiarezza che in Italia mancano strutture adatte all'accoglienza, alla cura, allo svago, al sostegno psicologico e morale degli anziani, il cui numero è in progressivo aumento (Pregno, 2016).

Sebbene i giovani non chiamino frequentemente il TA, quando lo fanno propongono le difficoltà esistenziali che sono emerse in specifiche ricerche sul disagio giovanile (Speltini, 2016). L'adolescenza, come è noto, è una fase di transizione delicata, in cui uno dei compiti principali, per un ragazzo, è il passaggio dall'infanzia all'età adulta; i giovanissimi necessitano pertanto di processi che favoriscano l'orientamento verso le scelte del futuro, non solo scolastiche (Palmonari, 2011). La ricerca ha permesso di comprendere che il supporto, la cura, l'ascolto attento possono offrire ai giovani gli strumenti per orientarsi nella complessità sociale e trovare percorsi idonei alla loro crescita personale e professionale (Luguetti et. al, 2021). Il calo delle chiamate al TA da parte dei giovani è possibile sia dovuto al fatto che rivolgano le loro attenzioni ad altre forme di comunicazione, presumibilmente alle chat, su whatsapp e a siti internet per giova-

3 Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf (istat.it).

nissimi (Verrastro, 2015). Ciò nonostante, alcuni di loro, cercano ancora nell'operatore del TA un ascolto autentico, rassicurante e accogliente che non possono trovare in altre forme di comunicazione. Un aspetto rilevante, che si ravvisa dal confronto dei risultati di questa ricerca con altri studi sull'argomento, è la percezione incerta del futuro, tale atteggiamento di incertezza, che scoraggia ogni forma di progettualità a lungo termine, denota al contempo il bisogno di adulti autorevoli ai quali riferirsi per orientare le loro scelte verso il futuro (Quagliata, 2018). Chiamare il TA è un modo per cercare un confronto autentico magari dopo numerosi fallimenti nella ricerca di dialogo con genitori, educatori, insegnanti.

I numeri più importanti di coloro che ricorrono più spesso al TA, come già evidenziato, sono di persone con difficoltà sociale, disagio e disabilità intellettiva, problematiche di tipo psichiatrico. Trascorrono, in molti casi, le giornate da sole in casa, in aperto conflitto con parenti che le richiamano "alla normalità", le rimproverano per le loro stranezze, le incitano a rivedere i loro stili di vita. Il disagio mentale è quello più difficile da spiegare per chi ne soffre, pochi sono in grado di capire veramente sensazioni, vuoti, paure, fobie che appaiono insensate ma che impediscono una vita "normale". Dopo tante discussioni, litigi, sconforto, rabbia e sgomento le persone che vivono questi disagi trovano nell'operatore del TA una voce amica, che non giudica e non dà prescrizioni. Durante il colloquio telefonico l'appellante fa spesso una propria valutazione dei suoi problemi, dà un nome alle proprie emozioni e ai propri disagi e opera nuove scelte per il futuro.

In ultima analisi, la ricerca ha messo in evidenza che il TA, dopo molti fallimenti nel farsi ascoltare, rappresenta una strategia di resilienza, spesso l'ultima, per trovare dentro di sé le risorse per riorientare il proprio futuro.

Riferimenti bibliografici

- Amendolagine V. (2021). *Manuale di psicologia sociale per educatori*. Milano: Libellula.
- Amerio P. (2007). *Fondamenti di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Arcuri L. (1995). *Manuale di Psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cascioli S. (2016). *Il volontariato è una risorsa. Come motivarla e gestirla al meglio*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiarolanza C., De Gregorio E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Corbetta P. (2015). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Dettori F. (2015). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Doni P. (2021). Un volontariato che indica strade. *Studi Zancan: Politiche e servizi alle persone*, 10 (1), 23-25.
- Gianturco G. (2020). *L'intervista qualitativa*. Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Luguetti C., Oliver K. L., Parker M. (2021). Facilitation as an Act of Love: A Self-Study of How a Facilitator's Pedagogy Changed over Time in the Process of Supporting a Community of Learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40 (2), 207-214.
- Mazzucchelli C. (ed.) (2019). *Essere anziani oggi. Riflessioni su invecchiamento e morte*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmonari A. (ed.) (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Pregno, C. (2016). *Servizio sociale e anziani*. Roma: Carocci.
- Pugliese E. (2011). *La terza età - Anziani e società in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Quagliata E. (2018). *Adolescenti in crisi. Sviluppo normale e segnali di allarme: problemi alimentari, violenza, depressione e autolesionismo*. Roma: Astrolabio.
- Rogers C.R. (1983). *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze: Psycho.
- Rogers C.R., Russell D.E (2006). *Carl Rogers. Un rivoluzionario silenzioso*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Speltini G. (2016). *L'età giovanile. Disagio e risorse psicosociali*. Bologna: Il Mulino.
- Thibaut J. W., Kelley H.H. (1959). *The Social Psychology of Group*, New York: Wiley.
- Verrastro V. (2015). *Psicologia dell'orientamento in adolescenza. Teoria, metodi e strumenti*. Milano: FrancoAngeli.



FOCUS

Valutare la relazione tra le strategie di orientamento *culturally responsive* in aula e la self-efficacy accademica

Nicolina Bosco

Researcher of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Social, Political and Cognitive Sciences| University of Siena (Italy) | nicolina.bosco@unisi.it

Evaluating the relationship between culturally responsive guidance strategies in classes and academic self-efficacy

Abstract

In order to respond to the new needs of multicultural universities, it is important to investigate the potential trajectories that guidance practices could follow. In this context, this study explores the relationship between the use of teaching practices responsive to the multiethnic dimension in the university classroom and the academic self-efficacy perceived by the student population. The results show a high correlation between these dimensions and solicit theoretical and applicative reflections to support the construction and development of university careers of students with a migrant background.

Keywords

university; guidance; measures; culturally responsive teaching; academic self-efficacy.

Al fine di rispondere alle nuove esigenze delle università multiculturali, è importante indagare le potenziali traiettorie che le pratiche di orientamento potrebbero percorrere. In tale contesto, il presente studio esplora la relazione tra l'utilizzo di pratiche didattiche responsive alla dimensione multi-etnica dell'aula universitaria e il senso di autoefficacia accademica percepito dalla popolazione studentesca. I risultati mostrano una elevata correlazione tra tali dimensioni e sollecitano riflessioni teorico-applicative per supportare la costruzione e lo sviluppo delle carriere universitarie degli studenti con background migratorio.

parole chiave

università; orientamento; misure; culturally responsive teaching; self-efficacy accademica.

Ricevuto: 15-05-22

Accettato: 22-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Università multiculturali e pratiche di orientamento: scenari in trasformazione

Negli ultimi anni le università del territorio nazionale hanno visto aumentare il numero di studenti con background migratorio (<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei-statali#tabstudenti>): basti osservare il numero totale di studenti immatricolati ai corsi di studio triennali e a ciclo unico che solo per l'Anno Accademico 2020/2021 – riportato qui a titolo esemplificativo – contava 291.224 unità, di cui circa 15.000 studenti con background migratorio¹. Tali dati pongono in essere una questione scientifica sollevata anche dai più recenti decreti ministeriali (DM 1047/2017), ossia come costruire pratiche e teorie dell'orientamento che siano funzionali ai cambiamenti degli attuali scenari socio-economici ed educativi (Fabbri, Giampaolo, 2021).

Tale sfida è stata accolta, così come riportato dai numerosi progetti presenti in letteratura, e i contributi nazionali e internazionali (Di Rienzo, Serrieri, 2015; Bianchi, 2017; Biasi *et alii*, 2017; Occhini, 2018; Giacomantonio, Luciano, Marcuccio, 2019; Cunti, Priore, 2020; Ricchiardi *et alii*, 2021; Fabbri, Giampaolo, 2021) costituiscono la cornice di riferimento all'interno della quale si inserisce una delle domande di ricerca a cui tenta di rispondere tale contributo: come tenere conto della diversità etnico-culturale nelle azioni didattiche e di orientamento che vengono implementate in aula e al di là di essa?

Le sfide che l'orientamento deve affrontare oggi sono molteplici. La popolazione studentesca multiculturali sottolinea infatti due bisogni emergenti a cui l'università è chiamata a rispondere: la prima ha a che fare con la trasformazione nella gestione e nelle pratiche didattiche da implementare in aula per rispondere alle specifiche esigenze didattico-formative degli studenti (Gist *et alii*, 2019); la seconda chiama in campo le pratiche di orientamento affinché accompagnino gli studenti nello sviluppo del proprio percorso accademico e li supportino nell'apprendere come affrontare le sfide didattiche, educative, sociali e culturali (Bove, 2019) che caratterizzano la società contemporanea (Fabbri, Amiraux, 2020). L'orientamento, diventato un "valore permanente nella vita di ogni persona" (MIUR, 2014), accompagna lo studente nelle fasi di definizione e sviluppo della propria identità professionale, ossia 1) quella caratterizzata da aspetti specifici di riflessività critico-operativa che ha propriamente a che fare con la scelta del proprio percorso, di studi e professionale, 2) quella caratterizzata dalla preparazione teorico-metodologica, specifica della professione scelta e 3) quella volta alla transizione alla vita lavorativa (Da Re, Riva, 2018; Bianchi *et alii*, 2021).

L'orientamento quindi, inteso come processo che vede coinvolte figure istituzionali (docenti universitari, ad esempio) e non (figure amicali che hanno intrapreso un percorso accademico) e come strumento attraverso cui effettuare scelte motivate per costruire la propria traiettoria professionale (Rossi, 2017), richiede di "esercitare una pratica socialmente condivisa" (Fabbri, Giampaolo, 2021, p. 7) che reclama il contributo degli attori sociali che costituiscono il panorama educativo – scolastico e universitario – e del mondo del lavoro per riprogettare le offerte didattiche (Occhini, 2018) affinché siano orientative (Colazzo, 2019) e rispondenti dei bisogni anche culturali della popolazione studentesca.

2. La didattica *culture-based* e il suo valore orientativo

Quanto descritto fino ad ora permette di sottolineare il ruolo dell'orientamento, chiamato a valorizzare il capitale culturale dell'università e a rispondere ai bisogni educativo-didattici degli studenti, anche di coloro i quali sono portatori di un vissuto di migrazione (Bove, 2019).

La formazione attiva e *culture-centered* può essere di aiuto poiché può fornire alle studentesse e agli studenti strumenti educativi che abbiano valore orientativo, che permettano quindi di interpretare gli eventi della realtà che li circonda, gli imprevisti e l'inedito attraverso un apprendimento dinamico (Colazzo, 2019), contesualizzato (Fabbri, Romano, 2017; Fabbri, Romano, 2019) e che valorizzi la diversità culturale (Gay, 2018).

Oltreoceano la ricchezza delle culture presenti nelle aule accademiche è un *topic* ampiamente dibattuto

1 Questa ricerca si inserisce all'interno del Progetto Forward, i cui obiettivi e attività pongono attenzione al tema della multiculturalità nei contesti di vita educativi e sociali

e ciò ha permesso di esplorare e definire strumenti di rilevazione specifici, strategie di azione e programmi di sviluppo di carriera pensati per gli studenti con background migratorio che si iscrivono all'università (Flores, Heppner, 2002; Crockett, Hays, 2011; Woodley *et alii*, 2017). Nel nostro territorio, invece, tale argomento e le pratiche di orientamento riferite a tale fascia di popolazione appaiono essere ancora poco esplorate (Bertozzi, 2018). Il rapporto nazionale sugli alunni con background migratorio promosso dalla Fondazione Iniziative e Studi sulla Multietnicità (Fondazione ISMU, 2021) enfatizza la necessità di investire sulla formazione (scolastica e universitaria) per favorire lo sviluppo dell'appartenenza dei giovani che crescono in Italia. A livello nazionale e internazionale le indagini empiriche fino ad ora condotte permettono di intercettare due macro-filoni di studi: il primo si concentra sugli aspetti "negativi" e sull'impatto che la dinamica di mobilità possa aver agito sugli esiti di apprendimento, sull'insuccesso accademico o l'abbandono universitario di giovani di varia provenienza ed origine (Verhaeghe *et alii*, 2017); il secondo indaga e approfondisce i successi conseguiti per intraprendere un processo di comprensione circa le strategie di negoziazione e le opportunità educative che si possono sperimentare, a scuola e in università (Santagati, 2021). La riflessione sull'azione orientativa della pratica didattica in aula può collocarsi all'interno di quest'ultimo filone di studi poiché pone le basi per pensare alle strategie da mettere in atto per supportare lo studente con background migratorio nel processo di costruzione di conoscenza, nel conseguimento di risultati positivi in termini accademici e di sviluppo professionale e più in generale nella costruzione del proprio progetto di vita.

La letteratura internazionale sull'argomento sottolinea il ruolo delle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione multietnica dell'aula racchiudendole all'interno del "*culturally responsive teaching*" (da ora in poi CRT, Gay, 2018). Tale costrutto presuppone la costituzione di un ambiente di apprendimento dinamico, che si struttura sulle esperienze pregresse dei *learners* e fa leva sulle loro conoscenze culturalmente acquisite (ad esempio, scenari culturalmente familiari) per rendere l'insegnamento più efficace (Woodley *et alii*, 2017). La valorizzazione del capitale culturale degli studenti, promosso dai docenti che vengono intesi come facilitatori di tale processo, ne favorisce il conseguimento di successi accademici (Gay, 2013) e migliora in maniera reciproca il processo di insegnamento-apprendimento che si struttura in aula (Siwatu, 2007).

La letteratura sull'argomento permette di delineare gli aspetti specifici che caratterizzano le pratiche didattiche su base CRT, le quali, per essere efficaci e inclusive, dovrebbero:

- validare le conoscenze pregresse dei *learners* e i significati culturalmente situati che vengono attribuiti alle esperienze;
- concepire il setting di apprendimento nella sua totalità, per favorire lo sviluppo del senso di appartenenza alla comunità accademica, e comprendere gli aspetti contenutistici, valutativi e relazionali (fra pari e fra studenti-docenti) dell'apprendimento affinché questo sia multidimensionale, trasformativo ed emancipativo per gli studenti con background migratorio (Gay, 2010; Gay, 2018).

Il modello *learner-centered* che si declina è finalizzato a riconoscere il ruolo degli studenti, "*tenendo conto delle loro peculiarità e criticità nonché dei loro interessi, insieme alla percezione che essi hanno di sé stessi e delle proprie potenzialità*" (Fermani, Taddei, 2020, p. 303). La percezione circa il grado di conseguire con successo obiettivi educativi ha a che fare con la percezione personale della *self-efficacy* (Bandura, 2002). Numerosi studi evidenziano la relazione tra la *self-efficacy* accademica (Schunk, Pajares, 2002; Elias, MacDonald, 2007; Honicke, Broadbent, 2016) e i risultati accademici positivi (Robbins *et alii*, 2004; Alivernini, Lucidi, 2011) sottolineando il ruolo motivazionale che la *self-efficacy* accademica può esercitare nel processo di apprendimento.

Numerosi contributi di ricerca sull'argomento suggeriscono che questa predice il livello motivazionale e la performance del singolo in diversi contesti di apprendimento e per diverse fasce di popolazione, compresa quella universitaria (Chemers, Hu, Garcia, 2001). Considerato il potenziale impatto che la *self-efficacy* accademica può agire rispetto al conseguimento di successi educativi, assume rilevanza indagare se vi è una relazione tra il percepirsi accademicamente competente e le pratiche didattiche su base CRT applicate in aula al fine di delineare strategie orientative che tengano conto anche di tali dimensioni nello sviluppo del progetto di vita degli studenti con background migratorio.

È in tale scenario che si inserisce lo studio qui descritto, il cui obiettivo è esaminare la relazione tra la

percezione delle pratiche didattiche su base CRT e la *self-efficacy* accademica al fine di fornire spunti di riflessione utili per le teorie e le pratiche di orientamento nei contesti universitari in evoluzione.

3. Materiali e metodi

Partecipanti: hanno preso parte allo studio 359 studentesse e studenti dell'Università di Siena selezionati attraverso la procedura di campionamento di convenienza e iscritti ai seguenti corsi di laurea triennale e magistrale: Scienze dell'Educazione e della Formazione; Scienze Economiche e Bancarie; Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa; Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni.

Strumenti: ciascun partecipante ha ricevuto le informazioni relative al trattamento dei dati personali e dopo aver preso visione dell'informativa ha avuto modo di esprimere il proprio consenso. Lo strumento somministrato è costituito da tre sezioni: la prima è volta a raccogliere le informazioni demografiche dei partecipanti; la seconda raccoglie le percezioni relative alle pratiche didattiche attente e responsive alla dimensione culturale in aula attraverso la somministrazione della *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (Huang, 2019); la terza raccoglie le percezioni relative alla *self-efficacy* accademica (Owen, Froman, 1988, modificata da Huang, 2019).

La *Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale* (SMCRT, Huang, 2019) si compone di 23 item volti a raccogliere la misura dell'osservazione delle pratiche didattiche su base CRT attraverso una scala Likert a 5 punti, in cui 1 equivale a "Mai" e 5 corrisponde a "Sempre". Il punteggio viene sommato per i 23 items: un punteggio più alto indica un più alto grado di osservazione degli studenti rispetto al CRT; un punteggio più basso indica un grado più basso di osservazione di pratiche didattiche *culturally-responsive*. La scala risulta essere costituita da tre dimensioni specifiche (*diverse teaching practice*, *cultural engagement* e *relationship building-practice*) e il punteggio medio calcolato per ciascuna sottoscala permette di conoscere le percezioni degli studenti in merito a ciascuna di esse. Nello studio qui presentato, viene utilizzata la versione italiana del SMCRT (Bosco, Fabbri, Giampaolo, 2022) che, così come nella versione originale, si compone di tre fattori: 1) il *diverse teaching practices*, che richiama l'utilizzo e la differenziazione di strategie didattiche specificatamente impiegate in aula per rispondere ai bisogni della popolazione studentesca, 2) il *cultural engagement*, che ha a che fare con una didattica *culture-based*, con l'integrazione della dimensione culturale nel processo di insegnamento – apprendimento e con le competenze cross-culturali di cui il corpo docente deve essere portatore, 3) la *relationship building-practice*, che si concentra sulla costruzione di relazioni positive tra docenti e studentesse/studenti, che può porre le basi per la creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo e capace di valorizzare la diversità culturale che costituisce l'aula.

All'interno di tale studio è stata utilizzata la versione modificata dell'originale *College Academic Self-Efficacy Scale* (Owen, Froman, 1988) Tale versione, modificata da Huang (2019), si compone di 10 item attraverso cui lo studente può esprimere quanto si sente capace e fiducioso nel completare le attività e i *tasks* accademici utilizzando una scala Likert a 5 modalità di risposta, in cui 1 corrisponde a "Per niente" e 5 corrisponde a "Moltissimo". Il punteggio viene sommato per i 10 item e diviso per la sua totalità: il punteggio medio che si ricava permette di rilevare una misurazione del punteggio della *self-efficacy* accademica (SEA) dei partecipanti.

Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata realizzata attraverso l'uso del software *Statistical Package for Social Science* (SPSS, versione 28) e ha previsto l'uso di test statistici descrittivi e inferenziali. La direzione e la forza della relazione tra il CRT e la *self-efficacy* accademica è stata esplorata attraverso il coefficiente di Pearson.

4. Risultati della ricerca

4.1 Statistiche descrittive

Il campione che ha preso parte allo studio è costituito da 332 studentesse (F=92,5%), 25 studenti (M=7%) e due studentesse/studenti che si dichiarano non binari (0,6%) iscritti all'Università di Siena, la cui età media è pari a 22 anni (min=19 anni, max=63 anni).

I partecipanti che compongono il campione frequentano il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF), a cui è iscritto il maggior numero (76,4%), Lingue per la Comunicazione Interculturale e d'Impresa (LCI, 17%), Scienze Economiche e Bancarie (SEB, 1,9%) e Scienze per la Formazione e la Consulenza Pedagogica nelle Organizzazioni (SFCPO, 3,9%, Fig. 1).

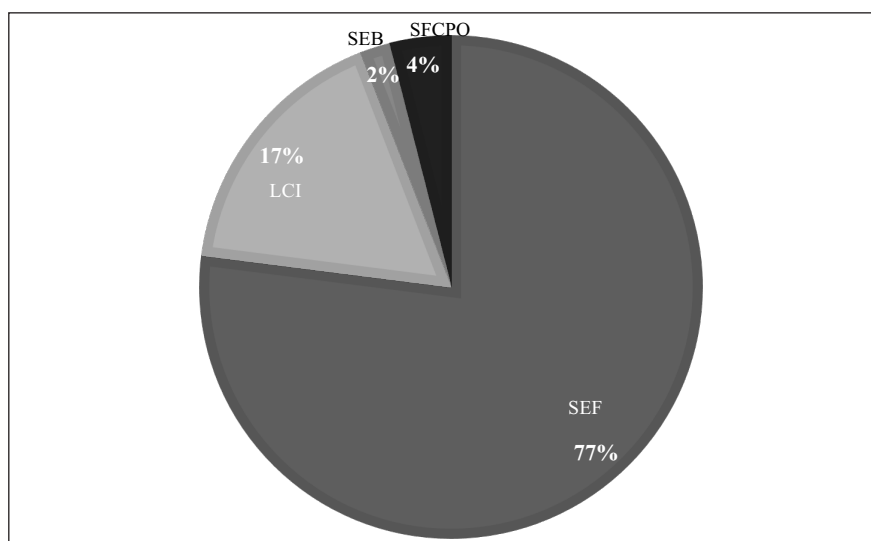


Fig.1: Il campione suddiviso per Corsi di Laurea

La maggior parte dei partecipanti dichiara di essere di nazionalità italiana (92%) e l'8% di essere studente/studentessa con background migratorio, la cui provenienza e nazionalità è di origine Rumena (2,9%), Albanese (1,5%), Macedone (0,3%), Ucraina (0,3%), Siriana (0,3%), Uzbeka (0,3%) e Colombiana (0,3%). Una minima percentuale dei partecipanti dichiara poi di essere di nazionalità italo-brasiliana (0,3%), italo-tunisina (0,3%), italo-americana (0,3%), italo-rumena (0,3%), italo-filippina (0,3%) e italo-colombiana (0,3%). La percentuale relativa agli studenti con background migratorio, seppur minima rispetto alla totalità, è di interesse per chi scrive poiché permette di riflettere sulle potenziali azioni didattiche *culture-based* con valore orientativo che possono intercettare e rispondere ai bisogni, anche culturali, degli studenti.

L'indagine rispetto alle pratiche didattiche su base CRT permette di rilevare l'utilizzo di differenti metodologie, pratiche didattiche e strumenti utilizzati in aula per facilitare i processi di apprendimento (M=3,84; ds=0,62) e ciò viene associato anche alla buona capacità, da parte del corpo docente, di costruire relazioni positive con le studentesse e gli studenti (M=4,02; ds=0,63). I partecipanti riportano che tale processo è accompagnato dall'utilizzo di elementi conoscitivi familiari per essi (M=3,72; ds=0,82) e dall'attenzione del docente di cogliere gli elementi di interesse (M=3,65; ds=1,03) e di applicarli ad esempi di vita vera per facilitare i processi di comprensione del materiale didattico (M=4,05; ds=0,82). Punteggi mediamente più bassi vengono rilevati rispetto alla dimensione legata all'*engagement* culturale che, secondo la prospettiva dei partecipanti, viene osservato meno rispetto alle precedenti dimensioni (M=2,94; ds=0,81).

Nonostante il punteggio mediamente più basso riportato, i dati evidenziano che il corpo docente si mostra particolarmente attento nel creare un *setting* di apprendimento in cui sono tutti importanti (M=4,52; ds=0,78), in cui è possibile poter esprimere le proprie opinioni (M=4,22; ds=0,87) e in cui si è incoraggiati ad apprendere dalla propria e dall'altrui cultura (M=3,60; ds=1,07).

Di seguito (Fig. 2) vengono riportati i punteggi medi calcolati per le dimensioni che costituiscono il SMCRT.

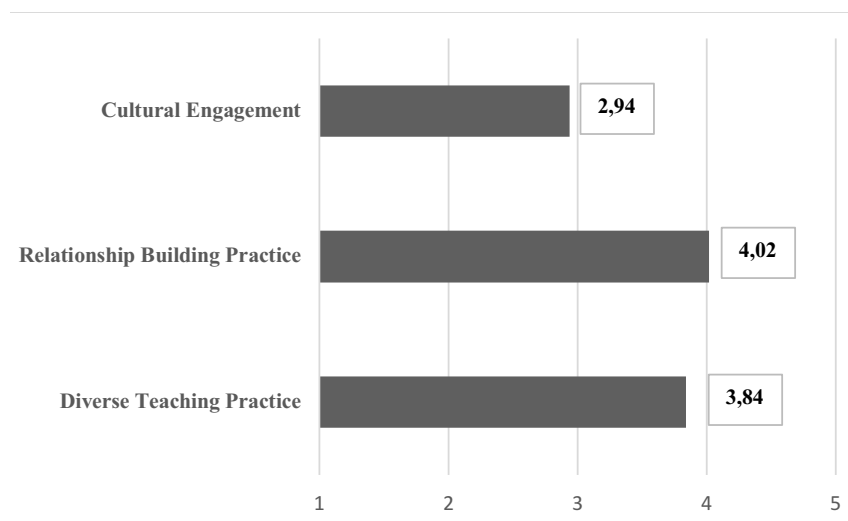


Fig. 2: I punteggi medi osservati nelle dimensioni del SMCRT

Quanto si sentono efficaci sul piano accademico le studentesse e gli studenti coinvolti? I punteggi totali rilevati permettono di osservare che mediamente essi si sentono capaci e fiduciosi delle proprie capacità per svolgere efficacemente e con successo le attività richieste dal percorso accademico ($M=3,34$; $ds=0,52$). Approfondendo in dettaglio, i dati mostrano che partecipanti dichiarano di sentirsi mediamente poco a proprio agio nel partecipare alle discussioni in aula ($M=2,83$; $ds=1,02$) e nel chiedere approfondimenti al corpo docente circa argomenti e/o concetti non compresi ($M=2,94$; $ds=0,96$) mentre riportano di sentirsi maggiormente in grado di affrontare efficacemente la discussione con i pari circa gli argomenti di studio ($M=3,36$; $ds=0,73$).

I dati permettono infine di osservare che i partecipanti si sentono in grado di preparare efficacemente il materiale di studio ($M=3,35$; $ds=0,82$) e di raccogliere i contenuti, anche quelli più difficili ($M=3,96$; $ds=0,78$) in maniera funzionale alla riuscita positiva del percorso, poiché fiduciosi di superare con successo gli esami ($M=3,54$; $ds=0,75$).

Nelle tabelle di seguito riportate (Tab.1 e Tab. 2) vengono mostrati i punteggi medi osservati nelle risposte dei partecipanti ai singoli item che costituiscono la scala.

	<i>Media</i>	<i>ds</i>
1. Riesco a prendere appunti ben organizzati durante le lezioni	3,35	0,82
2. Mi sento a mio agio nel partecipare regolarmente alle discussioni in aula	2,83	1,02
3. Ascolto attentamente le lezioni che affrontano argomenti difficili	3,96	0,78
4. Sono in grado di spiegare un concetto ad un/a collega di Corso	3,36	0,73
5. Mi sento a mio agio nel chiedere al/la docente di rispiegare un concetto che non ho ben compreso	2,94	0,96
6. Sono fiducioso di poter ottenere buoni risultati in diversi esami	3,54	0,75
7. Riesco a comprendere la maggior parte delle idee presentate in aula	3,68	0,67
8. Riesco a comprendere contenuti difficili riportati nei libri di testo	3,14	0,73
9. Posso padroneggiare la maggior parte dei contenuti di un corso	3,31	0,70
10. Sono bravo/a nell'applicare il contenuto delle lezioni alle attività laboratoriali	3,26	0,70
SEA_TOT	3,34	0,52

M=Media; ds=deviazione standard; SEA_TOT=Self-Efficacy Accademica_punteggi totali medi
Tab. 1: I punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per il campione

	SITA		SBM	
	Media	ds	Media	ds
1. Riesco a prendere appunti ben organizzati durante le lezioni	3,37	0,83	3,08	0,74
2. Mi sento a mio agio nel partecipare regolarmente alle discussioni in aula	2,84	1,02	2,81	0,98
3. Ascolto attentamente le lezioni che affrontano argomenti difficili	3,95	0,78	4,08	0,74
4. Sono in grado di spiegare un concetto ad un/a collega di Corso	3,38	0,73	3,19	0,75
5. Mi sento a mio agio nel chiedere al/la docente di rispiegare un concetto che non ho ben compreso	2,96	0,97	2,77	0,71
6. Sono fiducioso di poter ottenere buoni risultati in diversi esami	3,53	0,75	3,65	0,74
7. Riesco a comprendere la maggior parte delle idee presentate in aula	3,68	0,67	3,69	0,55
8. Riesco a comprendere contenuti difficili riportati nei libri di testo	3,15	0,72	3,08	0,82
9. Posso padroneggiare la maggior parte dei contenuti di un corso	3,32	0,71	3,19	0,56
10. Sono bravo/a nell'applicare il contenuto delle lezioni alle attività laboratoriali	3,28	0,70	3,00	0,63

Tab. 2: I punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per le popolazioni studentesche
Tale tabella (Tab. 2) riporta i punteggi medi osservati nella percezione della self-efficacy accademica per le studentesse e gli studenti con o senza background migratorio.

Durante la raccolta dati, è stato chiesto infine ai partecipanti di esprimere a quale insegnamento avessero pensato; tali risposte sono state suddivise in 7 gruppi, che equivalgono agli insegnamenti indicati, ossia discipline psicologiche (32%), pedagogiche (25%), sociologiche (18%), filosofiche (3,4%), linguistiche (10,4%), generiche (10%) e giuridiche (0,9%).

4.2 Statistiche inferenziali

Esiste una relazione tra il senso di autoefficacia accademico e il modo in cui le studentesse e gli studenti percepiscono la messa in atto di pratiche didattiche su base CRT? E quindi, le pratiche didattiche osservate possono agire in qualche modo sul grado di fiducia accademica?

Tali questioni sono state esplorate attraverso la statistica inferenziale e in particolar modo attraverso l'utilizzo del test statistico di Pearson al fine di indagare la potenziale relazione, la forza e la direzione tra le dimensioni appena citate. Prima di procedere, sono state condotte le analisi preliminari necessarie per verificare che non fossero violate le assunzioni di normalità, linearità e omoschedasticità. I dati riportano una correlazione positiva tra il CRT e la *self-efficacy* accademica ($r=0.42$, $p<0.01$) lasciando intendere che la pratica didattica incide sul grado di fiducia che uno studente o una studentessa può percepire durante il conseguimento del percorso accademico. Non solo. L'analisi condotta permette di rilevare una correlazione positiva anche tra le componenti del CRT e la *self-efficacy* accademica permettendo di sottolineare che la valorizzazione della diversità e l'uso di strumenti di insegnamento variegati nella pratica didattica ($r=0.43$, $p<0.01$), l'*engagement* culturale ($r=0.35$, $p<0.01$) e la capacità di costruire relazioni positive con la popolazione studentesca ($r=0.31$, $p<0.01$) possono influenzare il modo in cui gli studenti e le studentesse si percepiscono fiduciosi di raggiungere esiti accademici di successo.

	SMCRT	SEA	DTP	CE	RBP
SMCRT	1				
SEA	0,42**	1			
DTP	0,89**	0,43**	1		
CE	0,81**	0,35**	0,53**	1	
RBP	0,82**	0,31**	0,69**	0,45**	1

**: $p<0.01$

SMCRT=Student Measure of Culturally Responsive Teaching; SEA= Self-Efficacy Accademica; DTP= Diverse Teaching Practice;
CE=Cultural Engagement; RBP=Relationship Building Practice

Tab. 3: Misure di correlazione tra le variabili esaminate

Per esplorare l'eventuale impatto degli insegnamenti nei punteggi della *self-efficacy* accademica è stata realizzata la *one way between groups analysis of variance (ANOVA)*. L'analisi (Fig. 3) non ha rilevato differenze statisticamente significative tra essi.

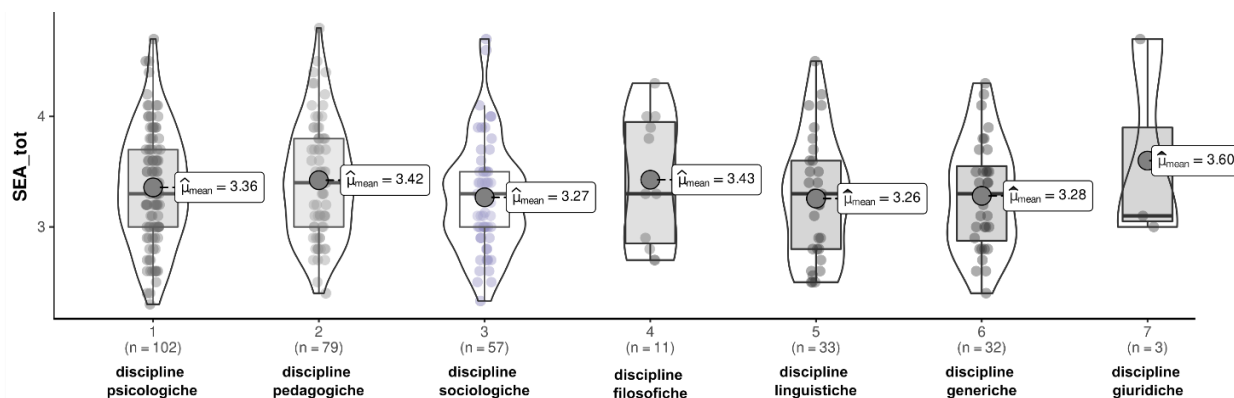


Fig. 3: Tipo di insegnamento e *self-efficacy* accademica

Riflessioni conclusive

Esiste una relazione tra il senso di autoefficacia accademico (SEA) e il modo in cui le studentesse e gli studenti percepiscono la messa in atto di pratiche didattiche su base CRT? Questo lavoro si è posto tale obiettivo di indagine e l'analisi statistica ha permesso di rilevare, coerentemente con quanto riportato in letteratura (Huang, 2019), l'esistenza di tale relazione, che appare essere lineare e positiva tra SEA e attività didattiche su base CRT.

Questi risultati suggeriscono che tanto più si mettono in atto strategie e pratiche didattiche attente alla dimensione culturale quanto più si agisce sulla percezione di fiducia circa il raggiungimento di obiettivi accademici, come sostenere e superare gli esami e/o completare il percorso di studi intrapreso. I risultati suggeriscono inoltre che la capacità del corpo docente di creare relazioni positive all'interno di un *setting* di apprendimento inclusivo e multiculturale non è specifico di un insegnamento, ma appare essere associata alle pratiche che vengono messe in campo, alle strategie didattiche che vengono utilizzate e agli strumenti diversificati che facilitano un processo di apprendimento che è riflessivo e critico (Fabbri, Romano, 2019), dinamico (Colazzo, 2019), contestualizzato e cross-culturale (Gay, 2018). Anche la dimensione dell'*engagement* culturale appare avere una relazione positiva con la *self-efficacy* accademica e seppur i risultati indichino una relazione moderata, la correlazione emergente permette di evidenziare la complessa e forse multivariata relazione tra le variabili.

L'attenzione verso queste dimensioni permette di pensare alla popolazione studentesca che cambia e che si costituisce oggi di un maggior numero di studenti e studentesse portatori di *background* culturale differente. Seppur tale categoria studentesca sia costituita dall'8% dei partecipanti a questo studio, questo dato permette di riflettere sul numero di iscrizioni a livello nazionale poiché si osserva che solo il 5% sul totale della popolazione studentesca è costituito da studentesse e studenti con background migratorio (ustat.miur.it). Coinvolgere un maggior numero di partecipanti con patrimonio culturale differente permetterà di approfondire, ad esempio, i significati culturali che vengono attribuiti alle pratiche didattiche e che possono potenzialmente avere un impatto sulla valutazione che ne deriva (Bosco, *in preparation*). In tale scenario, la valorizzazione del capitale culturale della popolazione studentesca può essere pensata e resa possibile attraverso la realizzazione di una didattica che orienta mentre tiene conto della dimensione culturale in aula, valorizzandola (Gay, 2018). Ciò ha delle implicazioni pratico-operative nelle azioni di orientamento in aula e che si appoggiano su pratiche di facilitazione didattica in grado di supportare l'apprendimento riflessivo degli studenti nelle dimensioni contenutistiche e professionali del proprio percorso di studi (Bianchi *et alii*, 2021). Questo vuol dire attivare nei contesti educativi multiculturali, quali le scuole e l'università, processi che uniscano "l'apprendimento attivo e l'orientamento" (Fabbri, Giampaolo, 2021, p. 19) nella esplorazione delle prefigurazioni professionali (Fabbri, Romano, 2019) e nell'avvio di

un percorso di transizione tra scuola, università e mondo del lavoro durante il quale supportare gli studenti nella definizione delle proprie traiettorie di crescita (Bianchi *et alii*, 2021; Ricchiardi, Torre, 2021). L'aggancio continuo con la realtà e la riflessione - individuale e di gruppo - su essa può facilitare il potenziamento delle competenze di base, anche grazie all'autovalutazione degli apprendimenti conseguiti, e agire contemporaneamente sull'autoefficacia, considerato uno tra i fattori predittori del successo accademico (Scierri, Toti, Trapani, 2019).

I risultati dello studio possono essere applicati ad esempio nelle aree di intervento dell'offerta orientativa e nell'area della progettualità didattica. Tener conto delle dimensioni che costituiscono il CRT durante il percorso universitario può facilitare la creazione di uno spazio relazionale, di condivisione in cui favorire il dialogo fra i saperi disciplinari con le istanze orientative e auto-orientative per la costruzione dell'identità professionale e per la pianificazione del progetto di vita degli studenti (Cunti, Priore, 2020), anche di coloro i quali hanno un vissuto migratorio. Pensare l'orientamento all'interno della pratica didattica *culture-based* equivale a intercettare le rappresentazioni legate al lavoro e alla figura professionale che si immagina di svolgere in futuro e le implicazioni culturali dei bisogni formativi di cui gli studenti e le studentesse con background migratorio sono portatori (Woodley *et alii*, 2017), che saranno, per chi scrive, oggetti di indagine da esplorare.

In tal senso la pratica didattica su base CRT può assumere valore orientativo poiché potrebbe essere plausibile ipotizzare, sulla base dei risultati presentati in questo lavoro, che essa faciliti la costruzione della propria identità personale, lo sviluppo delle competenze per la definizione del proprio progetto di vita, personale e professionale e agire sulla percezione delle proprie capacità, nella valorizzazione del capitale culturale che costituisce l'università di oggi.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini F., Lucidi F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. *The Journal Of Educational Research*, 104, 241-252.
- Bandura, A. (2002). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. (G. Loiacono trans) Trento: Erickson (Original work published 1996).
- Bertozi R. (2018). Studenti di origine immigrata che accedono all'università. Il ruolo del background migratorio e delle scelte scolastiche. *Scuola democratica*, 9(1), 5-22.
- Bianchi F. (2017). Voci di donna. Le traiettorie femminili tra progetti e stereotipi in un'iniziativa di orientamento universitario. AG About Gender. *Rivista internazionale di Studi di Genere*, 6(11), 297-323. doi: 10.15167/2279-5057/AG2017.6.11.355.
- Bianchi F. *et alii* (2021). Tradurre l'orientamento in pratica: laboratori per lo sviluppo delle prefigurazioni professionali degli studenti e delle studentesse. *Educational Reflective Practices-Open Access*, 2, 5-19.
- Biasi V. *et alii* (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico. Un'indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228. doi:10.7358/ecps-2017-015-bias.
- Bove C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine: la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17(1), 59-75. doi: <http://doi.org/110.14605/EI1621904>.
- Bosco N., Fabbri L., Giampaolo M. (2022). La Student Measure of Culturally Responsive Teaching scale: adattamento e validazione per il contesto universitario italiano. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 7(1), 39-54. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2022oa13935>
- Chemers M. M. *et alii* (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Colazzo S. (2019). Per una didattica orientativa. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2019(4), 21-28.
- Cunti A., Priore A. (2020). Prefigurarsi il lavoro. L'orientamento universitario tra ricerca, didattica e formazione. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195, doi: 10.3280/ERP2020-002011.
- Crockett S. A., Hays D. G. (2011). Understanding and responding to the career counseling needs of international college students on US campuses. *Journal of College Counseling*, 14(1), 65-79.
- Da Re L., Riva C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 9(2), 271-290. doi: 10.12828/90562.
- Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2017, n. 1047. Interventi a favore degli studenti universitari (Fondo per il Sostegno dei Giovani e Piani per l'Orientamento).

- Di Rienzo P., Serrieri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Elias S. M., MacDonald S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2518-2531.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2019). Costruire infiniti mondi professionali. Prospettive trasformative. *Education Sciences & Society*, 2, 292-301.
- Fabbri L., Amiraux, V. (2020). Apprendere a vivere in una società multietnica. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-17, doi: 10.3280/ERP2020-001001.
- Fermani A., Taddei A. (2020). Valutare la self-efficacy all'Università. Uno studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione. *Form@re*, 20(1), 302-317.
- Flores L. Y., Heppner M. J. (2002). Multicultural career counseling: Ten essentials for training. *Journal of career development*, 28(3), 181-202.
- Fondazione ISMU (2021), *XXVI Rapporto sulle migrazioni 2020*, FrancoAngeli. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/633
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.) (Multicultural education series). New York: Teachers College.
- Gay G. (2013). Connections between classroom management and culturally responsive teaching. In Evertson C. M., Weinstein C. S., *Handbook of classroom management* (pp. 353-380). New York: Routledge.
- Gay G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College press.
- Giacomantonio A. et alii (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 148-165. doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2140>.
- Giampaolo M., Fabbri, L. (2021). Prefigurare professionalità future: i Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 5-21, doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11484.
- Gist C., Jackson I., Nightengale-Lee B., Allen K. (2019). Culturally Responsive Pedagogy in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.266>.
- Honicke T., Broadbent J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84.
- Huang, Y. (2019). *Undergraduate students' perceptions of culturally responsive teaching and their sense of belonging and academic self-efficacy in higher education* (Tesi di Dottorato, Purdue University Graduate School).
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). (2014). Linee guida nazionali per l'orientamento permanente. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus210214>.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, (18), 75-98, doi: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh>.
- Owen S. V., Froman R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*. (retrieved on <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>).
- Ricchiardi P. et alii (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1, 49-64, doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11510.
- Robbins S. B. et alii (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Rossi P. (2017). Rapporto con il territorio, orientamento e reclutamento come condizioni abilitanti per una 'buona università'. *Scuola democratica*, 2, 387-401.
- Santagati M. (2021). Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools. *Social Sciences*, 10(5), 1-18.
- Scierrri I. D. M. et alii (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193-220.
- Schunk D. H., Pajares F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Siwatu K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1086-1101.
- Verhaeghe F. et alii. (2017). Structural assimilation in young first-, second-, and third-generation migrants in Flanders. *Ethnic and Racial Studies*, 40, 2728-2748.
- Woodley X. et alii (2017). Celebrating difference: Best practices in culturally responsive teaching online. *TechTrends*, 61(5), 470-478.



FOCUS

Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti*

Roberta Bonelli

Phd student of experimental pedagogy | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | roberta.bonelli@studenti.unipd.it

Lorenza Da Re

Researcher of experimental pedagogy | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | lorenza.dare@unipd.it

University guidance and the dialogue with students' expectations

Abstract

Starting from a literature review, we explore the role of guidance and tutoring in higher education and their dialogue with university students' expectations. In the light of these considerations, we then analyse the experience of Formative Tutoring (FT), a guidance and tutoring program offered at the University of Padua, which supports first-year students to promote context adaptation, academic success and the development of their own educational and professional project, with a focus on guidance, development and educational accompaniment. In line with the stimuli proposed by the literature, an analysis of the expectations of the participants in the Program will be proposed, with the aim of reflecting on the alignment between these expectations, the actual offer of the program and the stimuli from the literature about guidance.

Keywords

university, guidance, expectations of university students, empowerment, educational accompaniment

A partire da una *literature review*, verrà approfondito il ruolo delle azioni di orientamento e tutorato nell'*Higher Education* e il loro dialogo con le aspettative degli studenti. Verrà quindi analizzata l'esperienza del Tutorato Formativo (TF), un programma di orientamento e tutorato, proposto presso l'Università di Padova, che supporta gli studenti favorendo l'adattamento al contesto, il successo accademico e la promozione del progetto formativo e professionale in ottica di accompagnamento, orientamento e sviluppo. Verrà poi presentata un'analisi delle aspettative dei partecipanti al TF, con il fine di riflettere sull'allineamento tra tali aspettative, l'offerta del Programma e le sollecitazioni provenienti dalla letteratura.

Parole chiave

università, orientamento, aspettative degli studenti universitari, empowerment, accompagnamento

* A Roberta Bonelli sono da attribuire i paragrafi 1, 4 e 5; a Lorenza Da Re i paragrafi 2 e 3. La "Discussione dei risultati e conclusione" (par. 6) è stata scritta congiuntamente dalle Autrici.

Ricevuto: 10-05-22

Accettato: 15-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Il ruolo delle azioni di orientamento in università

Il termine orientamento rimanda a un concetto familiare e ricorrente nella vita di ognuno, ma connota anche una pratica formativa specifica in ambito universitario. In particolare, grazie ad importanti riforme degli ordinamenti scolastici e universitari, negli ultimi decenni è stata data un'attenzione particolare alla promozione di attività di orientamento dedicate agli studenti¹ (De Vincenzo, Patrizi, Mosca, 2019), ed è oggi molto raro non trovare iniziative di questo tipo in contesto accademico (Annovazzi et al., 2019).

Già nel 1970, durante il Congresso internazionale Unesco svoltosi a Bratislava, si è valorizzato l'importante ruolo dell'orientamento in ambito formativo. In particolare, in tale Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento, viene indicato che:

Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della sua persona (Bratislava, 1970, in Varani, 2006, p. 18).

Nel 2008, la Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, intitolata "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente", propone invece una definizione di orientamento

come processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze (p. C 319/4).

In queste prime definizioni ritroviamo un concetto di orientamento come pratica continua e rivolta a cittadini di ogni età e in diverse fasi della vita, che aiuta a prendere coscienza di sé e ad orientare le decisioni per il proprio percorso di sviluppo personale, ma anche formativo e professionale. Anche l'Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente (2012), accoglie la prospettiva del Consiglio Europeo del 2008, e conferma l'orientamento come un:

processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale, culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire con tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative.

In questa definizione emergono nuovamente aspetti di conoscenza e consapevolezza personale e del contesto, nonché un riferimento all'orientamento come supporto allo sviluppo di competenze importanti per la persona in senso olistico e come aiuto nei processi di scelta.

Per quanto riguarda più nello specifico l'orientamento nell'*Higher Education*, in linea anche con quanto premesso finora, esso si connota in letteratura come una attività di accompagnamento costante e olistico, sicuramente fondamentale per chi si appresta a iniziare il proprio percorso universitario, ma di grande rilevanza anche *in itinere* e per un sostegno in fase di uscita (Annovazzi et al., 2019; Lucangeli et al., 2009; De Vincenzo, Patrizi, Mosca, 2019, De Vincenzo, 2021; Loiodice, Dato, 2017). Tali azioni orientative multilivello possono rispondere, fin dall'inizio del percorso, ad alcuni bisogni connessi all'esperienza accademica. In fase di orientamento in ingresso, ad esempio, gli Atenei possono mettere a disposizione materiale informativo col fine di far conoscere le opportunità e i percorsi formativi proposti. A tale scopo,

1 Per rendere più fluida l'esposizione, nel testo utilizzeremo il maschile plurale "studenti" come etichetta, ma intendiamo includere tutti i generi. Lo stesso per altre parole come "I tutor", "I docenti" e simili.

vengono attivati diversi canali (sito web, eventi, servizi di orientamento e tutorato, iniziative e incontri informativi...) (Lucangeli et al, 2009; Margottini, 2006), svolgendo così un ruolo di informazione, formazione, supporto e mediazione ancor prima che gli studenti inizino il loro percorso.

Il supporto in itinere è poi importante tanto quanto quello in ingresso: come descrive Sabrina Fagioli (2019, p. 59), “*Il servizio di orientamento in itinere si configura come un insieme di azioni di supporto e assistenza continuativi allo studente, che perdurano per tutta la vita accademica e che sono mirate principalmente a ridurre i rischi di insuccesso e contenere il fenomeno della dispersione studentesca*”. I servizi che svolgono azioni di orientamento durante il percorso universitario sono una risorsa riconosciuta per prevenire *drop-out* e insuccesso accademico, dinamiche connesse sia a problematiche personali che a difficoltà incontrate nel processo di apprendimento (De Vincenzo et al., 2019) e di integrazione nel contesto (Tinto, 2006). Anche in itinere ritroviamo la funzione informativa e formativa dell’orientamento, per contrastare eventuali criticità legate alla mancanza o scarsità di informazioni di qualità, il che potrebbe impedire di gestire la propria esperienza universitaria con le giuste risorse (Eleyan, Eleyan, 2011). Se non supportati, gli studenti possono avere infatti difficoltà a orientarsi tra l’ingente mole di informazione da ottenere e tra le responsabilità da ottemperare, e complesso può rivelarsi anche identificare le fonti più adeguate e imparziali da consultare in un sistema altamente complesso (Fabbris et al., 2009). Come sostengono Eleyan e Eleyan (2011):

The first year students who just pass the school period and commence their higher education face many problems. These problems are related to lack of information gained and planning to take an appropriate and accurate decision to decide which major to follow.” (p. 1).

L’aver informazioni di qualità, corrette e complete, da fonti attendibili, e saperle gestire per supportare le proprie scelte, è uno dei bisogni di orientamento principali di chi si iscrive all’università, sia in ingresso che *in itinere*, in quanto permette di scegliere e vivere con più cognizione ed efficacia il proprio percorso, orientandosi con consapevolezza nel contesto. Un ulteriore bisogno a cui le azioni di orientamento possono rispondere *in itinere* è quello di avere riscontro e supporto rispetto ai propri dubbi, domande e difficoltà. Le incertezze possono riguardare molte tematiche: le scelte effettuate o da effettuare, il corso di studi, le procedure amministrative, gli esami da seguire e gli esami a scelta, la possibilità di conciliare la formazione con eventuali attività esterne, lavoro, stage, ecc. (Fabbris et al., 2009): le azioni di orientamento possono aiutare a trovare risposta a eventuali dubbi o indirizzare verso le giuste fonti e servizi.

Per quanto riguarda infine l’orientamento in uscita, possono essere realizzate azioni di sostegno alla transizione al mondo professionale supportando la definizione di progetti professionali o promuovendo esperienze di tirocinio e di stage (De Vincenzo et al, 2019; Lucangeli et al, 2009). Questo risponde ai bisogni degli studenti in uscita rispetto alla consapevolezza sulle diverse opportunità (De Vincenzo et al, 2019).

Oltre alla “continuità” nel tempo (in ingresso, *in itinere* e in uscita) delle azioni orientative in università, va ricordato poi in generale che ogni studente presenta delle peculiarità singolari e inedite, ed “è portatore di una storia formativa originale che si è strutturata e sedimentata lungo tutto il percorso scolastico precedente e che entrerà in gioco in modo sensibile, benché spesso non evidente, con l’avvio del percorso di studi universitario” (Annovazzi et al., 2019, p. 203). È importante quindi ricordare anche il carattere personalizzato delle azioni orientative, che devono tenere conto anche della specificità dei destinatari: l’informazione orientativa aiuta infatti a unire le caratteristiche singolari della persona con il contesto ambientale, sociale e culturale in cui è inserita (Bertagna e Puricelli, 2008). Va ricordato infine che, nel percorso di orientamento, gli studenti devono essere protagonisti attivi, in una visione di orientamento come processo di riflessione e co-costruzione in cui lo studente ha un ruolo da protagonista e non solo marginale o passivo (Annovazzi et al., 2019; De Vincenzo et al., 2019).

Riassumendo, nell’accezione qui proposta, si sta parlando di un orientamento universitario non solo come mera azione informativa ma come risorsa *formativa* importante, che può accompagnare lo studente lungo tutto il suo percorso di studi promuovendo la consapevolezza di sé e del contesto attraverso un ruolo attivo (Annovazzi et al., 2019).

A livello operativo, “*L’orientamento comprende attività individuali o collettive di informazione, di consulenza, di bilancio di competenze, di accompagnamento e di insegnamento delle competenze necessarie per assu-*

mere decisioni e gestire la carriera.” (Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, 2008, pag.: C319/4). Si tratta quindi di azioni molto eterogenee, che implicano il coinvolgimento di diverse figure e professionalità e la collaborazione con altri servizi (Annovazzi et al., 2019; Lucangeli et al., 2009).

Tra le diverse opportunità orientative, è di nostro interesse ricordare il ruolo importante delle azioni di tutorato (Berta et al., 2009; Gemma, 2010; Felice, 2005). Infatti, come indicato nella Legge n. 341 del 19 novembre 1990 “Riforma degli ordinamenti didattici universitari”, che istituzionalizza la figura del tutor universitario,

Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli. (Art 13).

Questa definizione di tutorato rientra pienamente nelle caratteristiche delle azioni orientative finora presentate, e sarà un’utile premessa per le riflessioni successive.

Va ricordato infine che orientamento e tutorato sono dinamiche “vive” all’interno delle istituzioni e si modificano con essa, riflettendo costantemente sui propri processi e mutando nel corso del tempo. Pur non essendoci ancora molte evidenze in letteratura, è d’obbligo, in tempi post-pandemici come quelli attuali, riflettere sul ruolo importante che i programmi di supporto come quelli descritti possono avere nel dare sostegno agli studenti, mettendosi però anche contemporaneamente in gioco per riprogettare la propria proposta al fine di continuare a proporre interventi efficaci. In particolare, a livello operativo, la pandemia ha richiesto nuove modalità di interazione, soprattutto per i servizi che erogavano le proprie prestazioni in presenza, nonché una riflessione rispetto a nuovi possibili bisogni degli studenti in tempo di emergenza sanitaria, che potrebbero non essere gli stessi (Aresi et al., 2020). Questo ha portato a pratiche di riprogettazione anche all’interno dei servizi di orientamento e tutorato, e all’utilizzo di metodi e tecniche nuovi (Passalacqua, Zuccoli, 2021; Di Vita, 2021; Aznam et al, 2021; Dato et al., 2020).

2. Le aspettative degli studenti universitari: verso un allineamento costruttivo con i servizi offerti

Non è infrequente trovare in letteratura riflessioni sui bisogni degli studenti e sui servizi e le opportunità che l’istituzione universitaria mette a disposizione per rispondere ad essi. Un numero minore di studi si è invece concentrato sulle *aspettative* degli studenti verso il loro percorso, e su come i servizi di supporto, compresi quelli che si occupano di orientamento e tutorato, possono dialogare con tali aspettative. In particolare, l’ampia letteratura sulla transizione educativa sottolinea un significativo disallineamento tra le aspettative degli studenti in entrata e le esperienze reali della vita universitaria (Nelson et al., 2008).

Un approfondimento su questo aspetto è giustificabile considerando innanzitutto l’intrinseca connessione tra le aspettative, molto diverse da persona a persona, e l’esito dell’esperienza formativa sotto diversi punti di vista, soprattutto al primo anno (Pithers, Holland, 2007; Alderson et al., 2014; Nelson et al., 2008). Si ritiene infatti che le aspettative degli studenti e la loro realizzazione abbiano un effetto significativo sul successo della transizione educativa all’università (Nelson et al., 2008): l’allineamento positivo o negativo tra aspettative personali ed esperienza effettiva, soprattutto in una fase iniziale, può avere infatti un’influenza tangibile su molte dinamiche connesse al percorso, come *l’engagement*, la motivazione, la *retention* e, in generale, la soddisfazione degli studenti verso la propria esperienza accademica (Appleton-Knapp, Krentler, 2006). Essendo le aspettative parte integrante dell’esperienza universitaria, e consapevoli che un disallineamento tra aspettative e realtà può portare a un vissuto accademico negativo, una consapevolezza maggiore su questi aspetti può essere d’aiuto alle istituzioni per dare risposte più appropriate in termini di servizi di supporto (Appleton-Knapp, Krentler, 2006).

A livello operativo, un miglior allineamento tra aspettative ed esperienza effettiva degli studenti può essere facilitato in due direzioni:

- fornendo informazioni efficaci volte a far conoscere bene l’oggetto verso cui si possono creare le aspettative (l’università, ma anche un progetto, un servizio, etc.): questo permette che i fruitori generino aspettative consapevoli e più corrispondenti alla realtà, evitando quelle irrealistiche;

- cambiando alcune azioni proposte dall’istituzione (o dal progetto, o dal servizio, etc.) al fine di soddisfare meglio le esigenze e aspettative dei fruitori.

Entrambe queste azioni possono essere implementate solo attraverso un dialogo continuo tra le parti (Crisp et al., 2014). Va comunque sottolineato che un mancato allineamento tra le aspettative degli studenti e l’esperienza universitaria non è sempre dannoso, e può anzi essere una sfida per lo studente, da affrontare in senso propositivo. Inoltre, nel cercare di incontrare le aspettative degli studenti, l’istituzione non deve mai venir meno ai propri obiettivi e *vision*: cercare di soddisfare le aspettative e richieste a tutti i costi può distorcere gli scopi più fondamentali dell’istruzione superiore (Nelson et al., 2008). In ogni caso, l’allineamento tra aspettative degli studenti e realtà è comunque un obiettivo verso cui tendere, e le iniziative di orientamento e tutorato hanno un ruolo primario nell’aiutare a superare il “*mismatch*” tra il sapere pre-universitario e il contesto accademico reale, aiutando anche un riallineamento tra il bagaglio di conoscenze pregresso e tra quanto richiesto nel corso di studi prescelto (De Vincenzo et al., 2019).

3. Una risposta dell’Ateneo di Padova ai bisogni di orientamento degli studenti universitari in entrata: il Programma Tutorato Formativo

Al fine di rispondere alle necessità di orientamento degli studenti universitari, favorendo la *student retention* e il successo accademico, molte istituzioni propongono dei programmi di supporto specifici. Nel complesso quadro dell’educazione superiore, ogni singola istituzione ha infatti il compito di offrire un insieme qualificato e coordinato di servizi e risorse a supporto dei bisogni degli studenti (Fabbris et al., 2009), compresi i bisogni di orientamento.

Anche l’Università di Padova ha introdotto diverse opportunità e servizi di orientamento e tutorato fruibili a seconda delle necessità. Una tra le molteplici risorse offerte in quest’ambito è il Tutorato Formativo (abbreviato TF)² (Da Re, 2017), un programma di attività e incontri arrivato alla sua ottava edizione e proposto nel 2021-22 agli iscritti al primo anno di diciotto Corsi di Studio (CdS) triennali dell’Ateneo di Padova. Il programma, che si colloca all’interno delle iniziative di orientamento e tutorato, nasce dalla personalizzazione di un’esperienza spagnola chiamata *Tutoría Formativa de Carrera* (Álvarez, 2002), e in questa forma è attualmente presente in Italia soltanto presso l’Ateneo di Padova. Il programma ha l’obiettivo di fornire un supporto alle matricole per agevolare la transizione all’università, favorendo l’inclusione al contesto universitario attraverso il potenziamento di alcune competenze trasversali particolarmente utili per il percorso accademico. Questo permette di accompagnare chi studia nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale (Romero, 2004) e nel processo di *decision making*, aspetti come abbiamo visto propri delle attività di orientamento per gli studenti e fondamentali per lo sviluppo della persona. Il percorso prevede un incontro settimanale di circa un’ora, nel primo e nel secondo semestre (per una media di circa 12 incontri l’anno), e affronta diverse tematiche avvalendosi del contributo di molteplici figure tutoriali. Vengono nello specifico approfondite le funzioni di alcuni Servizi dell’Università (come biblioteche, segreterie, servizio Erasmus, etc.) con il Tutorato dei Servizi, che vede la partecipazione di esperti di un determinato ufficio in incontri che si tengono in plenaria. Vengono poi proposte attività formative in piccoli gruppi di studenti dello stesso CdS con la mediazione di Tutor Studenti (studenti di anni successivi al primo, iscritti allo stesso CdS) e Tutor Docenti (insegnanti del CdS). Nello specifico, le attività sono volte a potenziare alcune competenze trasversali particolarmente utili per il singolo contesto: in Fig.1 vengono riassunti gli obiettivi del progetto e le competenze trasversali che il programma si propone di valorizzare.

2 <https://www.unipd.it/tutorato-formativo>

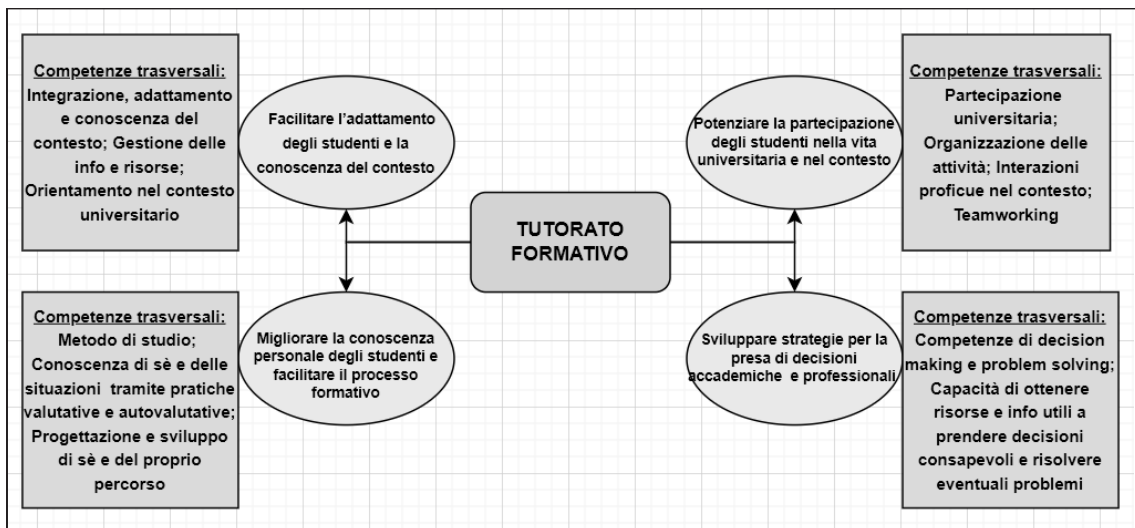


Figura 1: Obiettivi del TF e competenze promosse

Come è possibile notare, il programma cerca di rispondere a molti dei bisogni di orientamento che abbiamo approfondito nel paragrafo precedente, lavorando su aspetti di conoscenza personale e del contesto, sul processo decisionale, sulla partecipazione e relazione, sulla valorizzazione della conoscenza di sé e sulla promozione del successo formativo. Il programma risulta peculiare rispetto ad altri servizi di orientamento e tutorato perché opera in un'ottica preventiva e proattiva (Lent, Brown, 2006): non si configura cioè come una risorsa a cui accedere solo dopo l'insorgenza di un problema o necessità, o soltanto "al bisogno" quando si riscontrano difficoltà, ma propone un percorso di molteplici attività incontri che affronta tematiche e approfondimenti utili in generale per tutti gli studenti, cercando di fornire preventivamente strumenti per il successo accademico e prevenendo i fattori che possono influire negativamente sul percorso.

4. Le aspettative degli studenti partecipanti al Tutorato Formativo

Il Programma Tutorato Formativo accompagna le proprie attività con diversi strumenti di monitoraggio, valutazione e ricerca, che coinvolgono sia le figure tutoriali che gli studenti partecipanti. Attraverso gli strumenti valutativi proposti, sono stati negli anni monitorati partecipazione, efficacia del programma (anche dopo la fine del percorso), impatto formativo e soddisfazione delle parti in gioco, e sono state costantemente ascoltate le esperienze dei partecipanti, in ottica migliorativa per la riprogettazione annuale degli interventi³.

In particolare, a inizio percorso viene proposto un questionario in modalità CAWI a tutti i partecipanti volto a approfondire la posizione degli studenti su diverse tematiche, prima che essi inizino il proprio percorso formativo nel TF. Il questionario propone una serie di item di autovalutazione, a risposta chiusa, su diverse competenze trasversali (es: attività di studio, organizzazione, *problem solving* etc), a cui è possibile rispondere secondo una scala 1-4. È presente, infine, una domanda a risposta aperta, che conclude la compilazione. In particolare, in questa sede si vogliono analizzare gli esiti rispetto a tale domanda aperta proposta a fine indagine, che chiede "Cosa ti aspetti dal Tutorato Formativo?", con un focus di analisi sulle aspettative legate alle funzioni di orientamento e tutorato del programma.

Come abbiamo visto, conoscere le aspettative dei fruitori di un "servizio" (in questo caso di un programma di orientamento e tutorato) è molto importante per conoscere meglio chi partecipa e per favorire un allineamento tra la proposta del programma e le aspettative dei suoi partecipanti. Infatti, dal punto di vista di chi propone le attività, essere consapevoli circa le aspettative degli studenti aiuta a capire meglio

3 Per approfondimenti sull'impianto valutativo si veda Clerici et al, 2019.

lo “spirito” con cui essi si avvicinano al percorso in esame: se le aspettative prima di iniziare il Tutorato Formativo sono molto diverse da quello che il Programma propone, è necessario rivedere le operazioni di informazione legate a tale opportunità, in quanto sono state create aspettative erranee, il che può danneggiare sia le azioni orientative proposte, sia chi prende parte alle attività. Inoltre, conoscere le aspettative dei partecipanti può generare spunti riflessivi in generale per migliorare quanto offerto.

Le domande che hanno guidato l'azione di ricerca qui presentata si sono focalizzate soprattutto sulle aspettative legate ad azioni di orientamento, e possono essere riassunte come segue:

- i) Quali sono le aspettative, legate nello specifico ad azioni di orientamento, degli studenti che partecipano al Tutorato Formativo?
- ii) Con quali funzioni delle azioni di orientamento presenti in letteratura sono allineate tali aspettative?
- iii) Con quali delle sue attività il TF è in grado di accogliere queste aspettative?

Per rispondere alle domande sopra presentate sono state analizzate le 669 risposte alla domanda “Cosa ti aspetti dal Tutorato Formativo?” date dagli studenti partecipanti all'edizione 2020-2021, nel mese di ottobre 2020. Gli studenti erano iscritti al primo anno di corso e appartenevano a 12 Corsi di Studio (CdS) dell'Ateneo di Padova (Fig. 2).

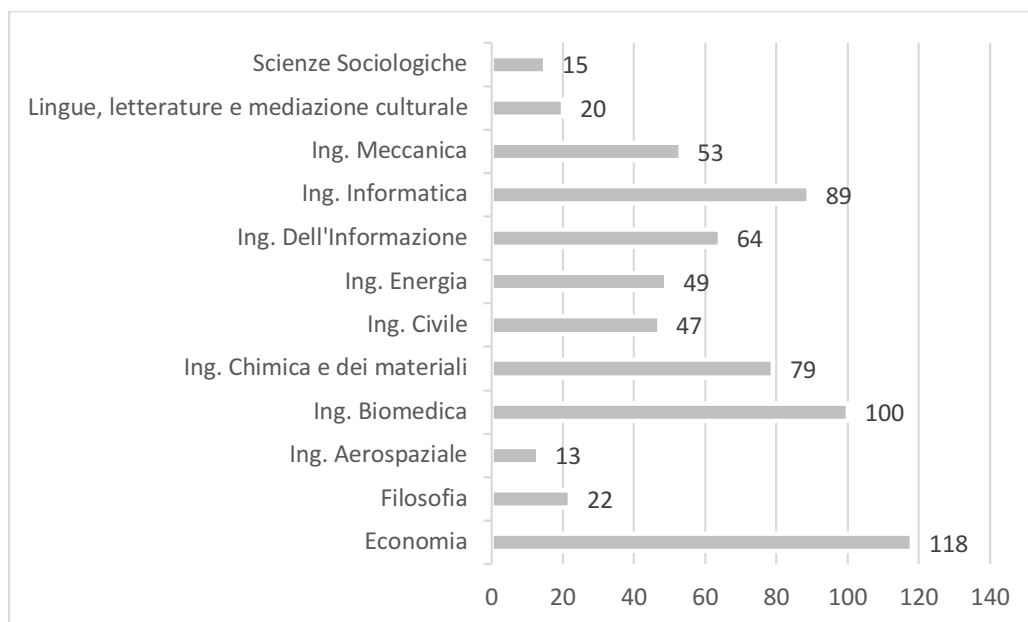


Figura 2. Distribuzione assoluta dei rispondenti in base al CdL di appartenenza

Le risposte sono state analizzate mediante sistematizzazione dei dati (Semeraro, 2011), utilizzando il software ATLAS.ti. In particolare, l'analisi dei contenuti ha seguito il seguente processo:

- 1) Estrazione delle 669 risposte
- 2) Codificazione: per ciascuna risposta sono stati evinti uno o più nuclei di significato, con attenzione nello specifico a elementi legati a esigenze e aspettative di orientamento. A tali nuclei sono stati associati dei codici (delle “etichette”) per via inferenziale, che ne riassumessero i contenuti. A una stessa frase possono anche essere stati associati più codici qualora uno solo non bastasse a descrivere tutti i nuclei tematici presenti. La scelta dei codici è fatta dai ricercatori, non ha carattere oggettivo ma si è cercato di trovare le etichette più fedeli possibili ai nuclei di significato presenti nelle risposte, in linea con gli obiettivi della ricerca. La codificazione è avvenuta in duplice direzione: sia cercando aspetti coerenti con la letteratura sopra presentata in merito alle funzioni dell'orientamento e alle aspettative degli studenti universitari (approccio *top down*), sia valorizzando aspetti peculiari emersi nelle risposte, anche non frequenti in letteratura (approccio *bottom up*).

- 5) Si è proceduto poi ad *aggregare* i codici creati, dividendoli in macro-tematiche (gruppi di codici in ATLAS.ti), includendo quindi ogni codice in un altro codice dal significato più ampio. Un singolo codice può essere talvolta presente in diversi gruppi. I gruppi sono stati creati dai ricercatori seguendo la logica di inclusione (il codice individuato è una parte di un altro codice dal significato più ampio);
- 6) Per ogni gruppo sono state poi rese evidenti le possibili “relazione tra codici” attraverso la creazione di *networks* in ATLAS.ti. Un *network* può, per esempio, identificare relazioni tra codici come “*Essere parte di...*”; “*Essere in contraddizione con...*”; “*Essere connesso con...*”, il che permette di visualizzare eventuali relazioni tra le risposte ottenute.
- 7) Per ogni macro-tema, sono state poi fatte riflessioni sui *nuclei tematici più frequenti*, indicando quali sono, quanto spesso sono emersi e includendo anche alcune *citazioni letterali*.

Vi è da precisare che la rappresentazione dei dati ha cercato di rendere i risultati il più comprensibili possibile attraverso l'utilizzo di *network*, tabelle, e citazioni. Tuttavia, va ricordato che gli aspetti emersi sono molto complessi e interrelati, e la presentazione in macrocategorie è arbitraria e funzionale alla riflessione e alla rappresentazione, ma si tratta sempre di aspetti fortemente interagenti e non settorializzati.

5. Risultati

In linea con l'obiettivo di questo articolo, vengono qui presentate le aspettative dei partecipanti al Tutorato Formativo 2020/21 legate soprattutto a funzioni di orientamento e tutorato.

In particolare, le risposte 669 risposte hanno toccato le seguenti macro-aree:

- Aspettative di ottenere conoscenze e informazioni utili;
- Aspettative di orientamento specifico;
- Aspettative di supporto personale.

Tali nuclei tematici sono coerenti con le funzioni dell'orientamento universitario presentate in letteratura, che, come ricordiamo, propongono un ruolo dell'orientamento sia come strumento informativo che come azione formativa di supporto e guida nel processo di scelta e di sviluppo della persona.

Vediamo di seguito nello specifico le riflessioni emerse su ogni nucleo tematico.

5.1 *Aspettative di ottenere conoscenze e informazioni utili*

Come rappresentato nel network in Fig. 3, alcuni studenti si aspettano, partecipando al Tutorato Formativo, di potenziare aspetti di conoscenza e informazione che possono impattare sul proprio percorso. Oltre a informazioni utili sul funzionamento del “mondo universitario” in generale, ci si aspetta di ottenere anche conoscenze più specifiche, ad esempio sapere come affrontare il proprio percorso, conoscere i servizi, le risorse del contesto, nonché le opportunità, le procedure e il funzionamento del proprio CdS (Fig.3).

Ricordiamo che tali aspettative sono coerenti con la funzione informativa dell'orientamento, e rispondono ad uno dei bisogni evidenziati in letteratura: infatti, la mancanza di informazioni valide, o di fonti attendibili a cui fare riferimento, può rivelarsi un ostacolo di particolare rilevanza per l'esperienza degli studenti (Eleyan, Eleyan, 2011).

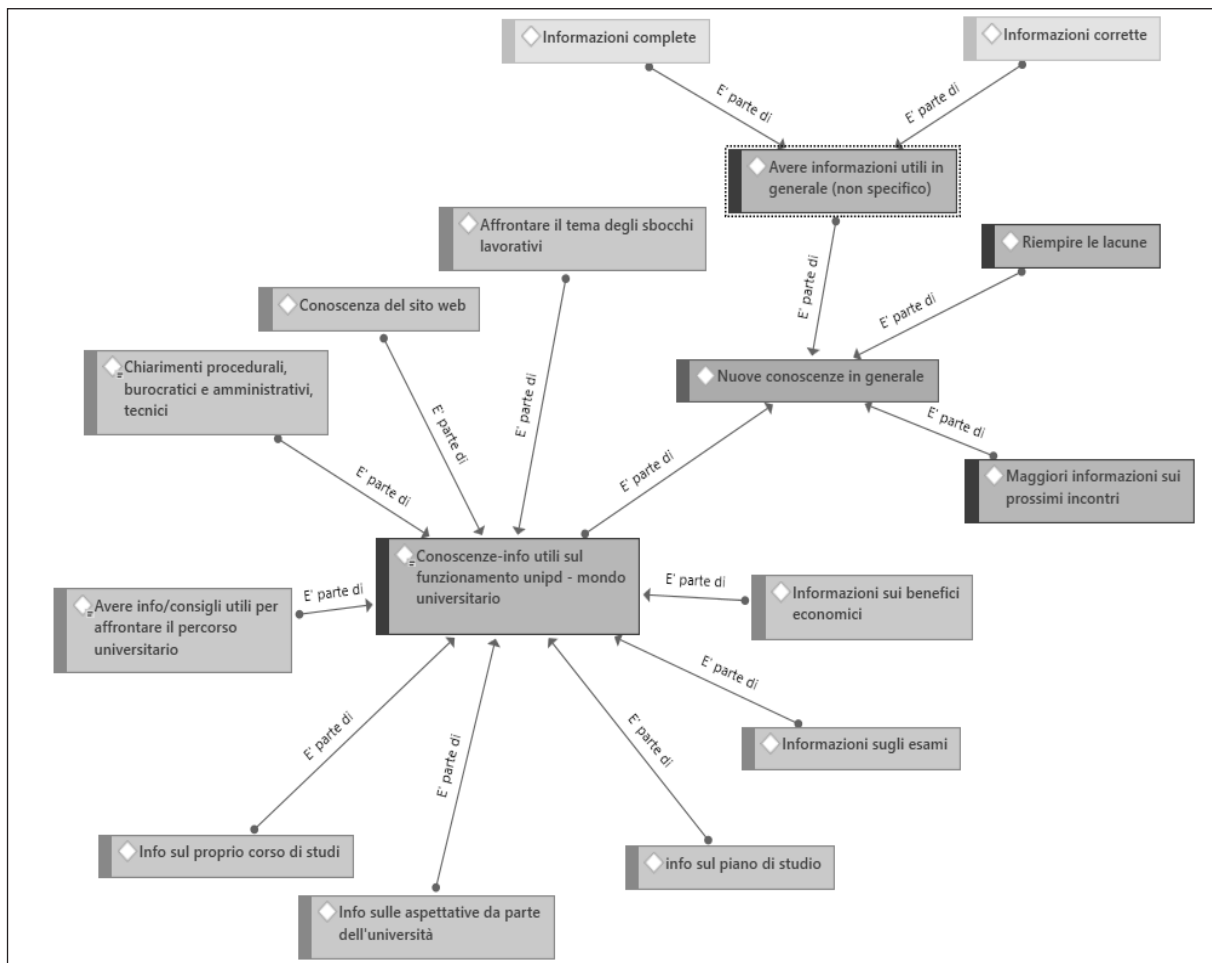


Figura 3: Aspettative di ottenere nuove conoscenze e informazioni partecipando al TF

In particolare, alcuni nuclei tematici presenti in Fig.2 emergono più frequentemente nelle risposte degli studenti. Innanzitutto, un gran numero di rispondenti (N=174) si aspetta di ottenere dal TF conoscenze e informazioni utili sul funzionamento del mondo universitario, al fine di conoscerne le caratteristiche e dinamiche in generale: *“Di avere informazioni più chiare sul funzionamento e l’organizzazione dell’ateneo”; “Un approfondimento della conoscenza della dinamica universitaria [...]”*.

Alcuni studenti si aspettano anche di capire come *affrontare* il percorso universitario (N=83), quindi non solo conoscere le sue caratteristiche, ma anche approfondire come approcciarlo ed esperirlo: *“Informazioni e consigli per poter affrontare meglio l’università”; “Consigli su come affrontare al meglio il percorso di studi”*.

Vengono espresse poi aspettative di ottenimento di nuove conoscenze in generale (N=25) (*“Incrementare le mie conoscenze”; “Nuove conoscenze”*), mentre 19 studenti aspirerebbero a un supporto più procedurale, su aspetti burocratici o tecnici. *“Mi aspetto di capire meglio come funziona il sistema burocratico universitario [...]”; “Chiarimenti riguardanti alcuni aspetti dell’amministrazione di ateneo”*. Altri 19, infine, si aspettano di potenziare le conoscenze specifiche sul proprio corso di studi: *“Chiarezza riguardo il percorso di studi”; “Avere le idee più chiare sul percorso universitario che sto intraprendendo [...]”*.

5.2 Orientamento specifico

Altre risposte fanno riferimento ad aspettative di *orientamento* grazie alla partecipazione al percorso di Tutorato Formativo. In questa categoria abbiamo incluso le risposte che fanno esplicitamente riferimento al termine “orientamento”: si tratta di un orientamento nel contesto universitario e nel percorso di studi, tra le informazioni, sul sito o verso prospettive future (Fig.4).

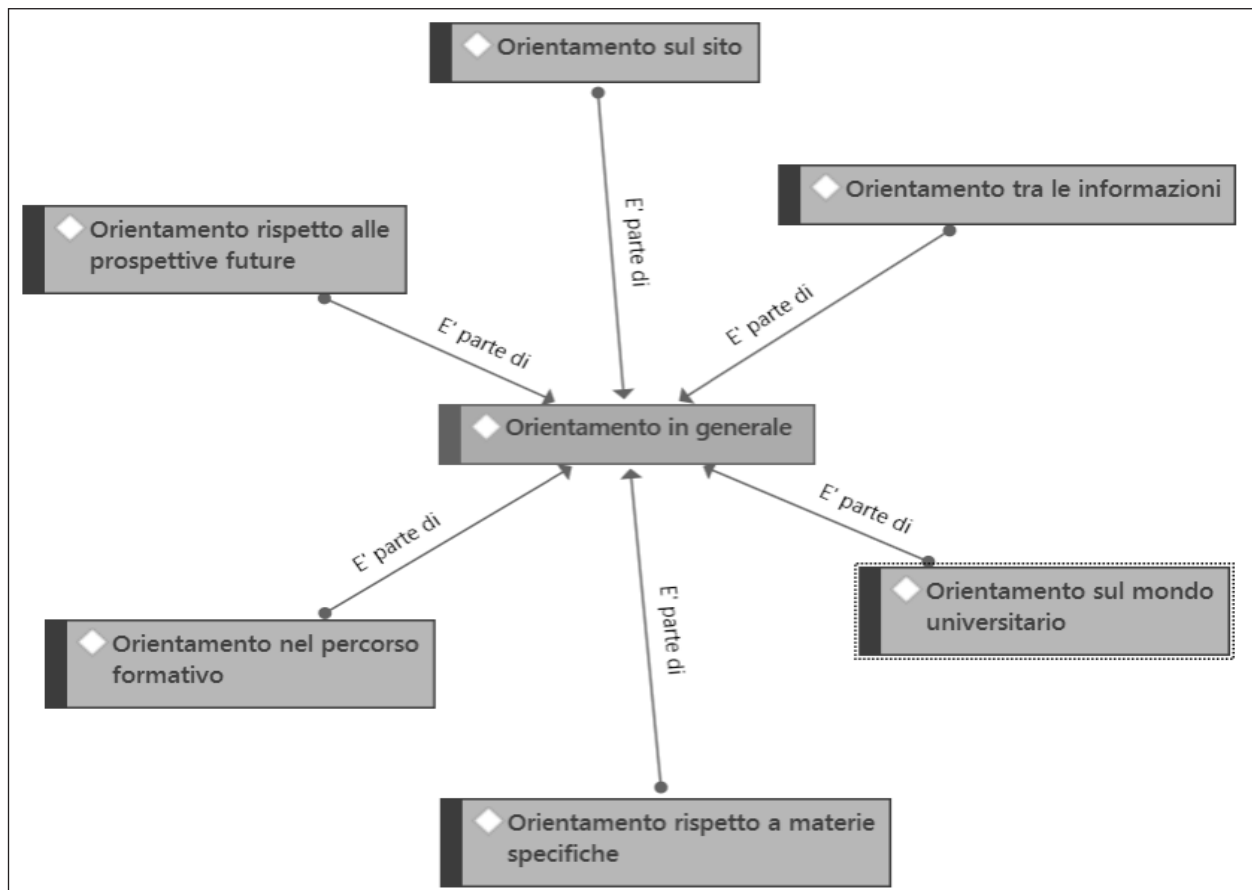


Figura 4: Aspettative di orientamento specifiche

In particolare, tra chi fa riferimento esplicitamente all'orientamento, troviamo alcuni studenti (N=11) che si aspettano di avere, partecipando al Tutorato Formativo, un orientamento nel contesto universitario (*"Una possibilità di orientamento all'interno di un contesto nuovo"; "Aiuti da parte dei tutor, soprattutto nell'iniziare ad orientarmi all'interno dell'università"*). Allargando però la riflessione su questo tema, gli studenti che citano aspettative che possiamo ricondurre all'orientamento nel mondo universitario, pur non utilizzando la parola "orientamento", sono 41: *"Imparare a muovermi all'interno dell'università per quanto riguarda l'organizzazione e lo studio"; "Una guida chiara riguardo al nuovo mondo dell'università"*. Sono qui incluse risposte che hanno fatto riferimento a concetti come "sapersi muovere nel contesto", "essere guidati", che rimandano comunque a una funzione di orientamento nel mondo universitario.

Altri studenti citano un orientamento più specifico: *"riuscire ad orientarmi meglio all'interno dell'ateneo e sul sito web dell'università"; "Mi aspetto di ricevere degli aiuti che mi possano servire ad orientarmi meglio sia per quanto riguarda il percorso di studio che per quanto riguarda lo studio di ogni singola materia"*. In generale, allargando la riflessione non solo a chi ha usato la parola "orientamento" nella risposta, ma ha trasmesso comunque concetti correlati, troviamo aspettative di orientamento tra i servizi dell'Ateneo (14) (*"Chiarimenti sui servizi dell'Università"; "Conoscenza maggiore dell'università e dei vari uffici nel percorso"*) oppure verso le scelte e ai processi futuri (N=15) *"orientamento al mondo dell'università e alle prospettive future"; "Spero che il Tutorato Formativo si riveli una preziosa fonte di informazioni per affrontare al meglio l'università, per comprendere in modo più approfondito le mie attitudini e per orientarmi con più consapevolezza nel mondo del lavoro"*.

5.3 Aspettative di supporto personale

Alcune risposte fanno riferimento ad aspettative di orientamento con impatto sulla sfera personale sotto diversi punti di vista. Si è scelto di valorizzare questi aspetti perché, come visto nel paragrafo teorico,

l'orientamento ha un ruolo importante nel dare ascolto e supporto agli studenti verso uno sviluppo olistico, con impatto anche a livello personale. Tra le risposte (Fig.5) troviamo, ad esempio, aspettative di impatto sul benessere (sentirsi sicuri, ascoltati, sereni), aspettative di empowerment personale (raggiungere i propri obiettivi, crescita personale e professionale), aspettative di supporto (aiuto, sostegno) e consulenza (consigli, aiuto nelle scelte, etc.).



Figura 5: Aspettative di supporto a livello personale

Tra gli aspetti più frequenti, alcune aspettative in tale area (N=30) riguardano l'ottenere dal percorso aiuto e supporto in generale: *“Supporto generico”, “Un aiuto”*.

Alcune risposte relative all'impatto sulla sfera personale riguardano la crescita a livello personale (N=22) (*“Di poter crescere a livello personale”; “Migliorare me stesso e il mio percorso universitario”*) o professionale (N=9) (*“Mi aspetto che mi possa far crescere dal punto di vista didattico e personale”; “Di migliorare e integrare il mio percorso di studi”*). Ciò è in linea con quanto approfondito in letteratura sull'orientamento, le cui azioni possono essere d'aiuto per lo sviluppo personale e professionale della persona.

Alcuni studenti fanno invece riferimento a un impatto sul benessere in termini di promozione della serenità e controllo dell'ansia (17 studenti): *“Di vivere con più serenità l'esperienza universitaria”; “Mi aspetto che mi aiuti (con consigli pratici) a gestire serenamente lo studio e gli impegni universitari”*.

Altri rispondenti si aspettano un potenziamento della sicurezza e fiducia verso sé stessi e verso le proprie scelte e capacità (N=9): *“Maggiore chiarezza e sicurezza (anche in sé stessi) per quanto riguarda il metodo di studio, l'organizzazione”; “Un aumento della sicurezza in me stesso riguardo il mio percorso universitario”*.

6. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati presentati si sono focalizzati nello specifico sulle aspettative dei partecipanti al Tutorato Formativo (TF) (edizione 2020/21) che fanno riferimento ad azioni di carattere orientativo. In Tabella 1 sono riassunti gli esiti ottenuti incrociando i risultati con le domande di ricerca che hanno guidato l'analisi. In particolare:

Nella prima colonna troviamo risposta alla prima domanda che ha guidato la ricerca *i) Quali sono le aspettative, legate nello specifico ad azioni di orientamento, degli studenti che partecipano al Tutorato Formativo?*: in tale colonna sono inserite le aree presentate nel paragrafo precedente;

La seconda colonna riassume le risposte alla domanda *ii) Con quali funzioni delle azioni di orientamento presenti in letteratura sono allineate tali aspettative?*, e vengono incrociati i dati emersi dalle analisi con la letteratura sulle funzioni dell'orientamento universitario, sulla base di quanto presentato nel paragrafo teorico;

La terza colonna risponde alla domanda *iii) Con quali attività attualmente proposte il TF è in grado di accogliere queste aspettative?*, sottolineando quali attività e azioni effettivamente attuate nel TF rispondono alle aspettative indicate degli studenti partecipanti.

1) Aspettative legate all'orientamento	ii) Funzioni dell'orientamento presente in letteratura collegate alle aspettative:	iii) Attività del TF (Da Re et al., 2016) collegate alle aspettative
1) Ottenere Nuove Conoscenze e Informazioni	Funzione informativa: L'orientamento è riconosciuto come risorsa utile per ottenere informazioni corrette e complete.	- Il Tutorato dei Servizi propone conoscenze e informazioni utili sui servizi e opportunità dell'ateneo da parte di esperti competenti; - Le attività con Tutor Docenti e Tutor Studenti approfondiscono altri aspetti conoscitivi importanti per orientarsi nel contesto (Es: attività specifica "Conosciamo il nostro contesto"; "Il piano di studi" etc)
2) Orientamento Specifico	Funzione di supporto personalizzato in base alle necessità: l'orientamento aiuta a prendere coscienza di sé, del contesto e delle risorse al fine di prendere decisioni consapevoli e favorire lo sviluppo personale e professionale.	L'attività informativa dei Tutor permette in generale di conoscere nuove opportunità di partecipazione nel contesto, fungendo anche da mediazione con altri servizi.
3) Supporto Personale	Funzione di ascolto e "consulenza": - per dare riscontro in caso di necessità o dubbi; - per aiutare a conoscere sé stessi e raggiungere i propri obiettivi; - per aiutare a crescere sul piano personale e professionale - per aiutare a far vivere positivamente il percorso accademico.	- La modalità tutoriale del TF si basa su dinamiche di supporto, mediazione e facilitazione che possono accogliere le aspettative di supporto personale. - Le attività informative dei tutor aiutano a chiarire i dubbi e dare risposta agli studenti. - Le attività in piccolo gruppo permettono di lavorare sulla persona e sui suoi obiettivi personali (in particolare, vi sono attività riferite al Progetto formativo e professionale, alla conoscenza di sé e degli obiettivi, alla pianificazione etc); - Tutte le attività del TF prediligono situazioni di ascolto e condivisione in cui lo studente è messo al centro e ha un ruolo attivo, favorendo il suo sviluppo personale e il potenziamento di alcune competenze trasversali utili per il percorso.

Tabella 1: Riassunto dei risultati emersi in relazione con le domande di ricerca

Riassumendo, dai risultati sulle aspettative di orientamento dei partecipanti al Tutorato Formativo emergono aspettative rispetto all'ottenere conoscenze e informazioni, all'orientarsi nel contesto e all'aver un supporto a livello personale (colonna 1), che risultano effettivamente allineate con le attività proposte nel Tutorato Formativo (colonna 3); tali aspettative sono coerenti anche con quanto detto rispetto a quella che dovrebbe essere la funzione delle azioni di orientamento in università (colonna 2).

Nonostante vi siano allineamenti tra le aspettative dei partecipanti, la proposta del Tutorato Formativo e le funzioni dell'orientamento in letteratura (Tab1), i risultati ottenuti possono comunque essere la base per altri approfondimenti e per migliorare ulteriormente la qualità di questo allineamento. In particolare, si auspica, sulla base di queste riflessioni preliminari, di poter sviluppare la riflessione indagando come poter accogliere ulteriormente le aspettative degli studenti, e valutando eventuali disallineamenti tra tutte le aspettative raccolte e la proposta del programma, in modo da intervenire in senso migliorativo. Sarà interessante, inoltre, rilevare eventuali co-occorrenze prevalenti, incrociando i dati con altri fattori socio-demografici o predittivi del successo formativo (genere, provenienza geografica e scolastica, pendolarismo etc) (Meggiolaro, 2014). Un altro approfondimento potrà essere fatto analizzando le aspettative dei partecipanti di edizioni successive e precedenti, riflettendo anche sull'eventuale impatto della pandemia sulle aspettative e sulle pratiche tutoriali messe in atto. Inoltre, i dati sulle aspettative raccolti, anche integrati con gli approfondimenti sopra ipotizzati, potrebbero configurarsi come evidenze importanti per l'istituzione nel suo complesso, per conoscere meglio i bisogni e esigenze degli studenti e riflettere di conseguenza sulle azioni di sistema rispetto all'orientamento e tutorato nel loro complesso.

Riferimenti bibliografici

- Alderson D., Hall C., Latreille P. (2014). Transition and the First Year Experience: University Students' Expectations. *University of Wales Journal of Education*, 17(1), 73-87.
- Álvarez P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Olivieri Stiozzi S., Zuccoli F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 201-209.
- Appleton-Knapp S. L., Krentler K. A. (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264.
- Aresi G., Bichi R., Ellena A. M., Introini F., Luppi F., Marta E., Martinez Damia S., Mesa D., Pasqualini C., Pistoni C., Rosina A., Triani P. (2020). *Giovani ai tempi del coronavirus* (N. 8; Quaderni Rapporto Giovani). Istituto Toniolo. Vita e Pensiero.
- Aznan N., Perdana R., Jumadi J., Nurcahyo H., Wiyatmo Y. (2021). The Implementation of Blended Learning and Peer Tutor Strategies in Pandemic Era: A Systematic Review. *Proceedings of the 6th International Seminar on Science Education (ISSE 2020)* (pp. 906-914). Atlantis Press.
- Berta L., Lorenzini V., Torquati B. (2009). *Una ricerca-azione sul tutorato nell'Ateneo di Perugia*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna G., Puricelli E. (eds.) (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Soveria Manelli: Rubbettino.
- Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.
- Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Da Re L., Clerici R., Álvarez Pérez P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del Programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università: una guida operativa*. Padova: Cleup.
- Dato D., Cardone S., Mansolillo F. (2020). *E-guidance. Percorsi online di orientamento Formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- De Vincenzo C., Patrizi N., Mosca M. (2019). Orientamento universitario in entrata e in uscita: Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (ed), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- De Vincenzo C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 0(23), 219-236.

- Di Vita A. (2021). Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* - Open Access, 6(2).
- Crisp G., Palmer E., Turnbull D., Nettelbeck T., Ward L., Lecouteur A., Sarris A., Strelan P., Schneider L. (2014). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Learning and Teaching Practice*.
- Eleyan D., Eleyan A. (2011). Coaching, Tutoring and Mentoring in the Higher Education as a solution to retain students in their major and help them achieve success. In *Proceedings of the International Arab Conference on Quality Assurance in Higher Education (IACQA)*, Zarqa University, Zarqa, Jordan, 10–12 May 2011.
- Fabbris L., Boccuzzo G., Martini M. C., Roncallo A., Vanin C. (2009). Bisogni di servizi e organizzazione esistenziale degli studenti dell'Università di Padova. In L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 1-52). Padova: Cleup.
- Fagioli S. (2019). Orientamento universitario in itinere: Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (ed.), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Felice A. (ed.) (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. I libri del Fondo Sociale Europeo: ISFOL. Catanzaro: Rubbettino.
- Gemma C. (ed.) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Legge 1990 - n. 341. Riforma degli ordinamenti didattici universitari.
- Lent R. W., Brown S. D. (2006). On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 12–35.
- Loiodice I., Dato D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Vol. 2 (pp. 76-118). Roma: Armando.
- Lucangeli D., Mirandola A., De Gasperi M., Rota G., Vanin C., Zago P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (a cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). Padova: Cleup.
- Margottini M. (2006). L'informazione nell'orientamento: Una questione di carattere formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 1-6.
- Meggiolaro S. (2014). I fattori che influenzano i percorsi universitari. In G. Zago, A. Girado, R. Clerici, *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: il Mulino.
- Nelson K., Kift S., Clarke J. (2008). Expectations and realities for first year students at an Australian university. In J. Thomas, *Proceedings of the 11th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, 2008* (pp. 1-9). Queensland University of Technology Publications.
- Passalacqua F., Zuccoli F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 187-215.
- Pithers B., Holland T. (2006). Student Expectations and the Effect of Experience. *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide, Australia. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/-2006/pit06290.pdf>
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2012). *CONFERENZA UNIFICATA DEL 20.12.2012: Accordo tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali concernente la definizione del sistema nazionale sull'orientamento permanente*.
- Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008—*Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*.
- Romero Rodríguez, S. (2004). *Aprender a construir proyectos profesionales y vitales*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15 (2), 337-354.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, 7, 97-106.
- Tinto V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *J. College student retention*, 8(1), 1-19.
- UNESCO (1970). *Raccomandazione conclusiva sul tema dell'orientamento*, Bratislava.
- Varani A. (2006). *Cercare e cercarsi*. Trento: Erickson.



FOCUS

Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della Qualità della Vita

Gianluca Amatori

Associate Professor of Methodologies of Teaching and Special Education | Department of Human Sciences | Europa University of Roma (Italy) | gianluca.amatori@unier.it

Orientation and emotional life. Promote inclusive paths in the perspective of the Quality of Life

Abstract

Orientation is often thought of as a linear path, aimed at identifying possible employment opportunities at the end of the school process. Although it is a far-sighted vision, the focus on the working aspect alone makes this process not always inclusive, especially when it does not take into account the dimensions linked to emotional life, preparatory to the construction of any professional career. For people with disabilities, the question takes on connotations of urgency, since these are issues considered taboo by society, which struggle to spread due to cultural stereotypes still strongly rooted in common thought. The contribution moves some reflections on the relationship between disability and emotional life, considering orientation as a process of educational accompaniment that, having as a reference the Quality of Life construct, aims to build a complete and satisfying life plan.

Keywords

orientation, emotional life, Quality of Life, lifelong learning, inclusion

L'orientamento viene spesso pensato come un percorso lineare, indirizzato all'individuazione dei possibili sbocchi occupazionali al termine dell'iter scolastico. Pur trattandosi di una visione lungimirante, la focalizzazione sul solo aspetto lavorativo rende tale processo non sempre inclusivo, specialmente quando non tiene conto delle dimensioni legate alla vita affettiva, fondamentali per la costruzione di un Progetto di Vita di qualità. Per le persone con disabilità, poi, la questione assume connotazioni di urgenza, trattandosi di tematiche considerate tabù dalla società, che faticano a diffondersi per stereotipi culturali ancora fortemente radicati nel pensiero comune. Il contributo muove alcune riflessioni sul rapporto tra disabilità e vita affettiva, considerando l'orientamento come processo di accompagnamento educativo che, avendo come riferimento il costrutto della Quality of Life, miri alla costruzione di un Progetto di vita completo e soddisfacente.

Parole chiave

orientamento; vita affettiva; Qualità della Vita; lifelong learning; inclusione

Ricevuto: 13-05-22

Accettato: 21-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Disabilità, affettività e sessualità

Sebbene la vita affettiva e la sessualità siano state riconosciute dagli organismi internazionali come diritti essenziali per tutti, non possiamo dire ancora pienamente superate diverse resistenze in relazione alla loro declinazione rispetto alla disabilità. Tali rigidità sembrano identificarsi, nel complesso, in atteggiamenti stigmatizzanti da parte della società, che affondano le radici in una matrice culturale piuttosto liminale. Come ricordato anche da Mura (2009), nei confronti della disabilità permane un retaggio storico connesso alla dicotomia corpo-spirito, nell'idea che sia proprio il corpo della persona disabile a rappresentare un elemento di diversità e a segnare il confine tra salute e malattia o tra normalità e anormalità. A questo, si aggiunge anche la tendenza, ancora esistente, a considerare la persona con disabilità un "eterno bambino", con il rischio evidente di imprigionare in un corpo adulto pulsioni e tensioni del tutto lecite che non riescono a trovare una giusta via di uscita, a fronte di atteggiamenti infantilizzanti e vigilanti che delegittimano la promozione di autodeterminazione (Shakespeare, 1996; Salis, 2019).

Non a caso, infatti, la stessa Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), all'art. 23 c. 1 l. a, sollecita gli Stati membri all'adozione di misure capaci di garantire, con efficacia, il riconoscimento del diritto di ogni persona con disabilità a costruirsi una famiglia e, dunque, a progettare e sperimentare una vita affettiva di qualità.

In altri casi, però, l'evoluzione sessuale degli individui con disabilità viene addirittura trattata come un'emergenza educativa (Salis, 2019), un "sintomo" da curare all'interno di quadro "clinico-patologico". A vincere sono, dunque, la paura, il pregiudizio, che danno luogo ad una pericolosissima spirale di evitamenti e di silenzi, bisogni inespressi che rischiano di sfociare in aggressività. Secondo Sundram e Stavis (1994), la mancanza di opportunità e di espressione sessuali da parte degli individui con disabilità intellettiva può di fatto contribuire ad implementare un relativo senso di vulnerabilità che può dare luogo a una serie di comportamenti considerati inadeguati (Levy, Packman, 2014). A conferma di tale ipotesi, una ricerca longitudinale ha evidenziato il fatto che le persone con disabilità intellettiva possono effettivamente manifestare comportamenti sessuali designati da un certo livello di iperattività e scarso auto-controllo, che li potrebbe condurre a sperimentare sentimenti di negazione, rabbia e frustrazione, legati proprio all'incapacità di esprimere in modo corretto ed equilibrato i propri desideri e le proprie necessità (Frawley, O'Shea, 2020). Una inadeguata espressione sessuale è da rintracciarsi anche nella scarsa o addirittura mancata informazione e formazione che gli individui con disabilità intellettiva possiedono in merito all'argomento. Più precisamente, gli atteggiamenti negativi, che gli individui con disabilità intellettiva hanno nei confronti della sessualità, sarebbero pienamente correlati alla mancanza di conoscenza delle diverse dimensioni relative alla sfera sessuale (Leutar, Mihoković, 2007). Questa problematica andrebbe non solo ad inficiare le esperienze e le espressioni sessuali di questi soggetti, ma potrebbe oltremodo, così come già evidenziato da Schor (1987), indurre gli stessi a non saper distinguere e segnalare incidenti, abusi o disagi a livello sessuale (Levy, Packman, 2014). A ragione di ciò, una ulteriore ricerca longitudinale condotta da Sobsey e Doe (1991) ha in effetti confermato che quasi l'80% degli individui con disabilità intellettiva non è capace di distinguere il comportamento sessuale "affettivo" da quelli che, invece, sono considerabili come abusi e, in linea con Hingsburger (1995), questo potrebbe essere spiegato dalla ridotta conoscenza di cui sono in possesso questi soggetti relativamente al funzionamento del proprio corpo (Levy, Packman, 2014). Secondo Buckley e Sacks (1987), la privazione della possibilità di vivere relazioni affettive, sentimentali ed amoroze, può indurre le persone con disabilità intellettiva a esprimere i propri bisogni e le proprie necessità sessuali esclusivamente attraverso pratiche di autoerotismo. In alcuni casi, si ricorre alla prostituzione, all'utilizzo di farmaci o, addirittura, della chirurgia, al fine di eliminare il "problema" dalla radice. Soluzioni, queste, che, chiaramente, non riconoscono alla persona con disabilità il diritto essenziale di coltivare il proprio benessere: queste persone si ritrovano, così, anche a reprimere i propri legittimi sentimenti d'amore, le cui manifestazioni, secondo quanto suggerito dalla ricerca scientifica, dipendono essenzialmente dalla rappresentazione mentale che si ha di tale concetto.

In considerazione della *Triangular Theory of Love* proposta da Sternberg (1986), l'amore si compone di tre elementi: la passione, l'intimità e l'impegno, raffigurate graficamente e metaforicamente ai vertici di un triangolo. L'intimità è rappresentata dal legame emotivo; la passione corrisponde, sostanzialmente, all'attrazione fisica; l'impegno nella scelta del proprio partner e nel mantenere viva e stabile nel tempo la propria relazione. Sulla base di questo modello, Sternberg individua diverse tipologie di relazione (Fig. 1):



Figura 1: le tipologie di relazione di Sternberg (1986)

In questo contesto, risulta evidente il fatto che le persone con disabilità, specialmente se intellettiva, possono riscontrare notevoli difficoltà nel riuscire a stringere rapporti sentimentali ed affettivi significativi, ovvero ad integrare in modo sinergico e completo le tre dimensioni: com'è stato ampiamente suggerito, la disregolazione o comunque menomazione a carico di specifici domini cognitivi, potrebbe rappresentare un limite nella valutazione di peculiari norme stabilite dalla società e, di conseguenza, inficiare i relativi sentimenti di amore ed affettività (Mattila, Määttä, Uusiautti, 2017). Nonostante tali rilevanti problematiche e le ridotte capacità espressive e comunicative, Mattila, Määttä e Uusiautti (2017), attraverso una serie di sperimentazioni metodologiche, sono giunti alla conclusione che gli adulti che vivono tale condizione di disabilità possono pienamente comprendere il significato ed il valore delle espressioni affettive e sentimentali, se opportunamente e adeguatamente guidati e supportati.

In conclusione, se a livello intellettuale questi soggetti possono essere anche molto lontani dalla propria età anagrafica, il relativo sviluppo corporeo rispetta comunque i tempi della pubertà. Dunque, considerando la sessualità anche come un rapporto con il proprio corpo, questa finisce per essere desiderata ma, non sempre, sperimentata.

2. Orientamento, autodeterminazione e Qualità della Vita

Gli spazi e i luoghi dell'apprendimento, all'interno dei quali si promuovono relazioni educative, esprimono la possibilità di orientare alla costruzione del proprio progetto di vita. Già nella sua radice etimologica, che rimanda al sorgere del sole, *orientarsi* richiama la facoltà di riconoscere dove ci si trova (presente) e la direzione verso cui tendere (futuro). L'orientamento, allora, è una posizione all'interno di un sistema di riferimento. Sta ad indicare che il proprio verso, la propria direzione, la propria situazione sono possibili solo avendo presente ciò che c'è intorno. A fronte di una certezza, quella dimostrata dall'etimologia, nella declinazione pratica dei sensi interpretativi permane, invece, una più opaca realtà (Riva, 2020), dimostrata dalla difficoltà che i giovani di oggi sperimentano nel «confrontarsi con le proprie capacità e con le proprie potenzialità in vista delle scelte che debbono essere affrontate, relative alla formazione o al lavoro, ma anche di ottenere “semplicemente” un supporto professionale per potenziare la propria capacità di affrontare positivamente la progressiva costruzione del proprio percorso di sviluppo» (Sangiorgi, 2020).

Questa fase di “accompagnamento” e di supporto, all'interno dei meccanismi di scelta, sembra, per altro, incentrarsi (e formalizzarsi) quasi esclusivamente all'interno di segmenti definiti: il passaggio tra ordini di scuola, da un lato, e dalla scuola al mondo del lavoro, dall'altro. Da questo punto di vista, anche le *polices* internazionali hanno sottolineato, a più riprese, un invito a promuovere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente qualitativamente elevati e di tipo inclusivo, allo scopo di garantire a tutti le opportunità di costruire le competenze chiave, come indicato, ad esempio, anche dal Consiglio Europeo.

Da un punto di vista più squisitamente marcato dall'impronta della Pedagogia Speciale, potremmo leggere l'orientamento come un processo di progressivo consolidamento della propria capacità di autodeterminazione, interpretando quest'ultima come pieno esercizio della scelta. Così, dunque, assumere la prospettiva di un orientamento finalizzato alla sola scelta del proprio futuro scolastico o lavorativo significa cancellare una più ricca visione d'insieme che può condurre all'idea di un continuo *divenire* senza fare i conti con il proprio *essere*. In altri termini, guardare solamente al futuro senza alcuna attenzione per il presente, nella prospettiva di un incontro sistematico e cruciale, tra persona e contesti, per lo sviluppo di processi autodeterminati.

Per di più, assumendo la prospettiva della Qualità della Vita nel suo rapporto diretto con l'autodeterminazione, (Wehmeyer, Schalock, 2001; Giaconi, 2015; Cottini, 2016; Del Bianco, 2019) appare ancor più evidente che un'idea di orientamento finalizzata alla sola dimensione professionale/professionalizzante non può tener conto della molteplicità dei domini verso i quali (e sui quali) costruire un intervento educativo di senso e pedagogicamente fondato, inclusivo e lungimirante all'interno della realizzazione dei percorsi di vita di persone con disabilità. Da qui, si evidenzia, con sempre maggiore efficacia, un evidente collegamento tra i costrutti di autodeterminazione e Qualità della Vita e l'orientamento. L'elemento che li accomuna, senza dubbio, è legato alla centralità che rivestono le dimensioni soggettive e personali assieme a quelle oggettive e ambientali, attraverso le quali i tratti caratteristici della persona con disabilità sul piano personale possano essere considerati in continuità con i fattori contestuali (Del Bianco, 2019), alimentando ulteriormente la connessione tra le prospettive del presente e quelle del futuro.

L'orientamento, allora, diviene un processo formativo ed educativo (Mura, 2018) che mira ad una sempre maggiore autodeterminazione secondo il paradigma della Qualità della Vita, in grado di agire in modo significativo sul sistema delle scelte non più esclusivamente eteroregolate.

In questo modo, l'orientamento, letto all'interno di una prospettiva ecologica e quanto più olistica, mira, prima di tutto, ad una progressiva conoscenza di sé, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire nella realtà, «al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e di sostenere le scelte relative» (ISFOL, 2012, pp. 120-121).

Si delineano con sempre maggiore evidenza alcuni profili del processo di orientamento che richiamano con forza le dimensioni legate all'affettività (in tutte le sue declinazioni) e alla relazione con sé e con l'altro da sé. Anche la costruzione di un alfabeto delle percezioni, delle emozioni e dei sentimenti, la costruzione e il consolidamento di relazioni amicali e intime, la gestione di una vita di coppia costruttiva rientrano, dunque, in un'ottica progettuale di orientamento e accompagnamento, in quanto altrettanto rilevanti per la determinazione della Qualità della Vita insieme all'occupazione, alla stabilità economica, al benessere materiale. Senza la capacità di costruire relazioni basate sul rispetto, sull'empatia e sull'equità, senza la capacità di comunicare bisogni, desideri e confini o di accettare il proprio corpo e i limiti ad esso connessi, la ricerca di un "sé professionale" non trova alcuno spazio di senso, perché privo della sua unità primordiale e identitaria.

La direzione dell'orientamento è fortemente connessa al *flourishing* (Ghedin, 2015), ovvero alla fioritura di un individuo, che si realizza nel momento in cui si riesce a dare un significato e un senso alle dimensioni importanti della vita. Tra le diverse dimensioni del *flourishing* proposte da Keyes Corey (2005), così come per i domini della QdV, è possibile rintracciare la costruzione di relazioni significative, intime e intense con le altre persone.

Educazione e orientamento si intrecciano costantemente, perché finalizzate ad una logica di empowerment progressiva e sistematica. Anche in questo senso, allora, educare all'affettività diviene parte integrante di un processo orientativo. D'altra parte, l'educazione affettiva e sessuale ancora oggi, nel nostro Paese, non gode di una regolamentazione chiara, precisa e diffusa. Questa assenza istituzionale rischia di continuare ad alimentare una cultura dello stereotipo, del pregiudizio, del non-detto (quindi, del tabù). Gli spazi lacunosi in relazione a tematiche connesse alla dimensione esistenziale e relazionale, come appunto quella affettiva e sessuale, possono condurre a due poli opposti: da un lato, la promozione di una antisessualizzazione/desessualizzazione (Bocci, Guerini, Isidori, 2019), dall'altro quello della scoperta autonoma, con i relativi rischi legati ad un'esplorazione non guidata (non orientata, appunto) e amplificata, oggi, dalla facilità di accesso a contenuti espliciti online.

3. L'affettività come scelta: ripensare al senso dell'orientamento a scuola e in famiglia

Come anticipato nei precedenti paragrafi, per far fronte alle sfide connesse alla creazione e al mantenimento di una vita adulta felice ed equilibrata tra affettività ed espressione sessuale, le persone con disabilità necessitano, in primo luogo, di quelle conoscenze ritenute basilari e caratteristiche, le quali permetterebbero loro di manifestare proattivamente decisioni relative al proprio benessere, alla propria salute e ai propri affetti. Veglia (2014) ritiene che l'educazione rivolta alle persone con disabilità intellettiva – in particolar modo per quanto concerne la fascia di popolazione adolescenziale e adulta – debba necessariamente prevedere una focalizzazione sugli aspetti fisiologico-sessuali, senza trascurare la dimensione socio-psicologica sottesa alla sessualità, sulla base di metodologie attive, volte a rendere il soggetto sempre più autonomo nei suoi comportamenti e nelle sue espressioni affettive, attraverso percorsi semplici, che pongano questi individui nella condizione di comprendere pienamente anche l'importanza della prevenzione (Cario, 2019). Percorsi che devono essenzialmente tenere conto delle specificità individuali dei soggetti, offrendo a ciascuno il potere di orientarsi rispetto a quelli che sono i propri bisogni e desideri affettivi e sessuali (Bocci, Guerini, Isidori, 2019). Prospettiva, questa, già anticipata da Morsanuto (2017), secondo il quale va osservato il funzionamento personale dell'individuo, in considerazione dei seguenti aspetti:

- Sviluppo e implemento di abilità comunicative e relazionali
- Potenziamento e mantenimento della conoscenza relativa al Sé e di quelle che sono le proprie necessità ed i propri desideri
- Sviluppo di abilità di *decision making* in merito alle esperienze ed alle consapevolezze emotive ed affettivo-sessuali.

Tali azioni educative dovrebbero avere luogo, anzitutto, all'interno degli ambienti familiari e scolastici, con la costruzione e l'implemento di specifici programmi (McDaniels, Fleming, 2016). L'importanza di affrontare questi argomenti nell'ottica di un orientamento educativo all'affettività e alla sessualità, specialmente nelle situazioni di disabilità, assume contorni concreti rispetto alla declinazione, alle ricadute e all'importanza di esprimere il proprio consenso (ovvero, la propria *scelta deliberata*) nelle situazioni che coinvolgono (realmente o virtualmente) comportamenti sessuali.

Prendendo le mosse dalla proposta di Morsanuto, l'orientamento alla vita affettiva, in un'ottica educativa, dovrebbe muoversi, dunque, attorno a tre assi portanti: le abilità comunicative, *il decision making* e la definizione di uno spazio personale.

Esprimere i propri bisogni, poter comunicare assensi o dinieghi è fondamentale per la conduzione di una vita sana, tesa al benessere in tutti i diversi ambiti (familiare, relazionale, scolastico, lavorativo). In questo senso, è necessario promuovere anzitutto forme di automonitoraggio rispetto ai propri desideri e alle proprie intenzioni per poi riuscire a comunicarli nel modo più efficace possibile.

L'abilità di *decision making* è strettamente connessa all'autodeterminazione, in quanto correlata all'autonomia decisionale. Rispetto alla cornice affettiva e sessuale, questa abilità assume un ulteriore significato: non si tratta, infatti, solamente di godere della libertà di scegliere, quanto più di farlo in maniera libera da preconcetti e pregiudizi, senza il timore di essere giudicati. «Spesso, infatti, la capacità di prendere decisioni in un contesto sessuale viene influenzata dalle aspettative della società rispetto agli stereotipi di genere che, in un senso o nell'altro, obbligano [...] a comportarsi come il gruppo di riferimento vorrebbe e di conseguenza a vivere una condizione di disagio che può avere strascichi emotivi» (Pazzeri, Fontanesi, 2021, p. 101).

Riuscire a determinare (e, in alcuni casi, a delimitare) uno spazio personale si collega non soltanto alla gestione di sé e del proprio corpo, quanto anche alla vicinanza all'altro in termini relazionali. Un percorso di educazione all'affettività deve essere in grado anche di intercettare questo aspetto, nell'idea che la troppa vicinanza con l'altro, soprattutto se indesiderata, possa generare disagio e malessere. È importante non soltanto riconoscere che gli standard e la sensibilità altrui possano essere diversi dai nostri, ma anche essere in grado di riconoscere la natura delle differenti relazioni (quelle amicali da quelle intime, quelle familiari da quelle personali).

Le riflessioni condotte finora pongono in evidenza il fatto che un orientamento alla vita affettiva, che è sempre e comunque inserito all'interno di una cornice educativa e progettuale, deve considerarsi come

compito precipuo della famiglia e della scuola, sia singolarmente sia collettivamente. In questo senso, la costruzione del Progetto di Vita si delinea, dunque, anzitutto come una ricognizione dei desideri, delle necessità e delle aspettative delle persone con disabilità, che possono configurarsi come veri e propri indicatori di benessere e che, unitamente al supporto ed al sostegno dei circuiti sociali e familiari, possono diventare sempre più capaci di esprimere il proprio potenziale e di condurre, così, una vita soddisfacente (Parisi *et al.*, 2021).

Si tratta, dunque, di un progetto dinamico, la cui pianificazione si articola nel tempo in relazione alle differenti fasi evolutive della persona, collocandosi in uno spazio che ne copre l'intero ciclo vitale nell'ottica di un percorso *orientato* ma non vincolante, modificabile in ragione dei cambiamenti delle aspettative, dei desideri e dei bisogni della persona con disabilità. Costruire un Progetto di Vita non vuol dire programmare tutti i momenti dell'esistenza di un individuo, ma guardare oltre pensando al futuro, uscendo dalla dimensione scolastica per affacciarsi ad altre realtà possibili (Pavone, 2008), così da preparare gradualmente alla vita adulta senza necessità di procedere per emergenze.

Alla luce di tali considerazioni, sembrano dunque delinearci due importanti considerazioni in merito al processo di orientamento, che chiamano in causa la Pedagogia Speciale come scienza inclusiva.

La prima è che l'orientamento deve essere inteso come processo educativo permanente e non più come azione emergenziale nei momenti di snodo. È di fondamentale importanza leggere l'orientamento come strettamente interdipendente dalla dimensione educativa, nella prospettiva della *care*: entrambi, infatti, richiedono la necessità di abbandonare pregiudizi e moralismi, anacronismi ed egoismi, riconoscendo la persona per ciò che è prima ancora di considerarla per ciò che potrà diventare. Un lavoro di questo tipo abbraccia tutte le età del ciclo di vita: l'infanzia, come fase nella quale si determinano i legami relazionali e si stabiliscono i primi rapporti sociali e affettivi con l'altro da sé; l'adolescenza come stadio di maturazione identitaria e di progettualità, nella quale il corpo diventa spazio di pulsioni e di scoperte; l'adulthood, che permette di concretizzare i desideri, compresa la possibilità di una vita autonoma e indipendente e che non fa venire meno la necessità di un accompagnamento (orientamento) teso pure alla ricerca continua di significati per interpretare ciò che è stato, ciò che è e ciò che potrà essere.

In secondo luogo, non certo per importanza, la necessità di considerare l'orientamento come processo olistico e integrale all'interno del paradigma del *lifelong learning*. Una pratica orientativa, dunque, finalizzata non soltanto all'individuazione dei percorsi più funzionali per la formazione o per il futuro professionale, quanto soprattutto all'imprescindibile dimensione dell'affettività per la costruzione di un progetto di vita autodeterminato. Se questo è vero per tutti, per le persone con disabilità diviene ancora più importante, in virtù del fatto che permangono diverse resistenze legate al raggiungimento di un'adulthood completa, che comprenda quindi sia un benessere emotivo e affettivo, sia un benessere professionale e materiale.

La possibilità di essere educati e orientati anche alle dimensioni dell'affettività e della sessualità è il primo passo fondamentale per ridurre i pregiudizi e promuovere un processo virtuoso di coscientizzazione che muova attorno ad assi culturali, senza dubbio, ma pure politici, in grado di (ri)affermare il legame indissolubile tra educazione, salute, benessere, pari opportunità inclusive e diritti umani nella direzione di una vita di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Bocci F., Guerini I., Isidori M.V. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 233-250.
- Bocci F., Guerini I., Isidori M.V. (2020). Disabilità e sessualità. La voce degli insegnanti sull'assistenza sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 568-686.
- Buckley S.J., Sacks B.I. (1987). *The adolescent with Down's syndrome - life for the teenager and for the family*. Portsmouth: Portsmouth Polytechnic.
- Cario M. (2015). Disabilità intellettiva e affettività: spunti dalla letteratura internazionale. *Educare.it*, 15(8), 109-115.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [urly.it/37_dx](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/it/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018R0633&from=do) (u.c. 12/05/2022).
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Frawley P., O'Shea A. (2020). Nothing about us without us: sex education by and for people with an intellectual disability in Australia. *Sex education*, 20(4), 413-424.
- Ghedin E. (2015). A flourishing life: educarsi al ben-essere per promuovere il progetto di vita. In T. Liccardo, A. Ricciardi, S. de Conciliis, P. Valerio (Eds.), *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali* (pp. 45-61). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Hingsburger D. (1995). *Just say know: Understanding and reducing the risk of sexual victimization of people with developmental disabilities*. Eastman, QC: Diverse City Press.
- ISFOL – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (2012). *Rapporto orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma: ISFOL.
- Keyes Corey L.M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Lascioli A. (2011). *Handicap e Pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2007). Handicap e sessualità. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 339-354). Trento: Erickson.
- Lascioli A., Pezzetta R., Tosi F. (2010). *Cinquanta di Questi, Giorni. Per Pensare la sessualità del di-sabile intellettivo*. Roma: Aracne.
- Lepri C. (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Leutar Z., Mihokovi M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability*, 25(3), 93-109.
- Levy H., Packman W. (2004). Sexual abuse prevention for individuals with mental retardation: Considerations for genetic counselors. *Journal of Genetic Counseling*, 13(3), 189-205.
- Liccardo T., Ricciardi A., de Conciliis S., Valerio P. (eds.) (2015). *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Mattila J., Määttä K., Uusiautti S. (2017). 'Everyone needs love' – an interview study about perceptions of love in people with intellectual disability (ID). *International journal of adolescence and youth*, 22(3), 296-307.
- McDaniels B., Fleming A. (2016). Sexuality education and intellectual disability: Time to address the challenge. *Sexuality and Disability*, 34(2), 215-225.
- Morsanuto S. (2017). Disabilità e sessualità riflessioni e linee guida. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(1), 1-11.
- Mura A. (Ed.) (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (Ed.) (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Zurru A.L. (Eds.) (2013). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Murdaca A.M., Oliva, P. (2017). Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 43-52.
- Oliva P., Murdaca A.M., Gatto, S. (2020). Qualità di vita e bisogni di sostegno in soggetti con disabilità intellettiva. *Italian Journal of Education for Inclusion*, 8(1), 324-334.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York.
- Panzeri M., Fontanesi L. (2021). Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti. Bologna: Il Mulino.
- Parisi S., Parisi A., Giannattasio M., Striano M., Cesarano V.P. (2021). Realizzare progetti di vita indipendente mediante lo strumento Matrici ecologiche e dei sostegni. Il lavoro educativo della cooperativa Icaro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 115-129.
- Pavone M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2), 120-125.
- Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 37-50.
- Salis F. (2019). La persona adulta con disabilità. Affettività, socialità, amore e sessualità fanno rima con disabilità? In F. Salis, F. De Felice, *Dinamiche inclusive nella società post-complessa. Ricerche, riflessioni, esperienze e narrazioni* (pp. 127-159). Roma: Anicia.
- Sangiorgi G. (2020). *Programma MITO*. <https://www.sio-online.it/2020/04/08/programma-mito/> (u.c. 12/05/2022).
- Schor D.P. (1987). Sex and sexual abuse in developmentally disabled adolescents. *Semin AdolescMed*, 3(1), 1-7.

- Shakespeare T. (1996). Disability, Identity and Difference. In Barnes C., Mercie G. (Eds.), *Exploring the divide: Illness and disability* (pp. 94-113), Leeds: The Disability Press.
- Sobsey D., Doe T. (1991). Patterns of Sexual Abuse and Assault. *Sexuality and Disability*, 9, 243-259.
- Sternberg R.J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135.
- Sundram C.J., Stavis P.F. (1994). Sexuality and mental retardation: Unmet challenges. *Mental Retardation*, 32, 229-240.
- Ulivieri M. (ed.) (2014). *LoveAbility. L'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Veglia F. (2014). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza. Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Wehemeyer M.L., Schalock R. (2001). Self-determination and quality of life: implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.



FOCUS

Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica

Enrico Miatto

Adjunct professor of Pedagogy | Area of Pedagogy | IUSVE – Pontifical Salesian University (Italy) | e.miatto@iusve.it

The Challenges of Becoming Adult. Open Issues from Pedagogical research on orientation and transition of young people with Intellectual Disabilities

Abstract

The article offers a theoretical reflection on the capacitative scope that school orientation can provide for young people with intellectual disabilities in the transition to adulthood. The approach to the analysis starts from inclusive education, relevant national legislation and studies on the transition to adult life. The study values the intertwining of personal trajectories and systemic vision that underlie orientation actions and investigates educational challenges and critical elements that can guide future pedagogical research on the topic.

Keywords

transition to adulthood, intellectual disability, inclusion, school

Il presente contributo offre una riflessione teorica sulla portata capacitante che l'orientamento scolastico può garantire ai giovani con disabilità intellettiva nella transizione alla vita adulta. A muovere da un approccio di fondo valorizzante l'educazione inclusiva, quanto previsto dalla normativa nazionale in materia e gli studi su tale transizione, l'articolo mette a valore l'intreccio di traiettorie personali e visione sistemica che sottendono le azioni orientanti, lasciando intravedere sfide educative ed elementi di criticità in grado di orientare la futura ricerca pedagogica sul tema.

Parole chiave

transizione alla vita adulta, disabilità intellettiva, inclusione, scuola

Ricevuto: 18-05-22

Accettato: 30-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Introduzione

L'attività di orientamento scolastico, nel suo essere pratica di accompagnamento, in particolare nel ciclo secondario superiore, rappresenta un'occasione privilegiata di progettazione del sé, che attraverso il raccordo tra i vissuti esperiti dentro e fuori i percorsi formativi, consente ad ogni giovane una personale elaborazione del senso che l'esperienza ricopre proprio in funzione del suo sviluppo, supportandolo a compiere scelte autonome. Le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014) lo intendono non più solo come strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma in senso più ampio, come possibilità e prospettiva che assume un valore permanente nella vita di ogni studente, al fine di garantire sviluppo e sostegno nei processi di scelta e decisione, orientati a promuovere inclusione sociale oltre ad occupazione attiva.

Da fatto privato e personale, affrontato tra le mura domestiche, l'orientamento è traducibile, dunque, in una pratica di accompagnamento che coinvolge il sistema formativo nelle sue componenti formali ed informali, rappresentando una questione di interesse collettivo.

Rimanendo ancorati a quanto previsto dalle *Linee guida* (2014) è chiara la centralità che ricopre l'istituzione scolastica nel suo essere luogo nel quale ogni giovane è chiamato ad acquisire e potenziare competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, ma anche autonomia, capacità di autodeterminazione e progettualità.

Ogni azione orientante richiede presupposti e metodi razionali e raffinati, utili a rinforzare gli orientamenti vocazionali e le scelte formative e professionali dei giovani, oltre a volontà e capacità di sostenere sinergie e convergenze per aiutarli a individuare e scegliere percorsi percorribili sul versante esistenziale.

Su questo piano è distinguibile la differenza, nell'azione orientante, tra la promozione delle competenze orientative generali o di base, apprendibili durante l'età evolutiva e finalizzate all'acquisizione di una cultura dell'orientarsi e di un metodo nell'orientarsi, dalle competenze orientative specifiche, volte a risolvere compiti che caratterizzano sfere di vita peculiari, quali quella della formazione e del lavoro (Guichard, 2007; Chiappetta Cajola, 2015; Hooley *et alii*, 2018, Restiglian *et alii*, 2021).

Tale sottolineatura si fa d'interesse laddove l'orientamento è pratica che accompagna i percorsi esistenziali di studenti con bisogni educativi speciali e, in particolare, con disabilità intellettiva, soprattutto di quelli che sono al termine della formazione secondaria superiore.

È proprio tale momento a rappresentare una tappa evolutiva in cui i giovani sono chiamati ad abitare scelte in grado di avvicinarli il più possibile all'idea di sé futuro che negli anni della scuola hanno progressivamente costruito e immaginato. In materia, le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, prevedono che ogni scuola attivi "specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto" (MIUR, 2009). Altresì, mettono in luce la necessità di predisporre piani educativi capaci di prefigurare le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica, anche mediante l'orientamento.

Il secondo *Programma d'azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità* (2017), elaborato dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità sulla base delle disposizioni della legge n. 18 del 2009¹, ha sottolineato la necessità di garantire azioni di continuità tra orientamento, formazione e transizione al lavoro. Tale documento ha incoraggiato la messa in atto di "percorsi educativi misti di istruzione, formazione professionale ed esperienze di lavoro, sulla base di accordi presi, per iniziativa della scuola, fra scuola, centri di formazione professionale e mondo del lavoro". Ciò per offrire opportunità di inclusione e sviluppo professionale attraverso percorsi educativi favorevoli l'acquisizione di abilità di autonomia e l'inclusione socio-lavorativa delle persone con disabilità, sulla scia di quanto previsto dalla legge n. 107 del 2015², che nel suo impianto prevedeva l'attivazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro nelle scuole secondarie di secondo grado, inseriti nei piani triennali dell'offerta formativa elaborati dalle istituzioni scolastiche.

1 "Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità".

2 "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

Anche il decreto legislativo n. 66 del 2017 in materia di “*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità*”, all’articolo 7 chiarisce come nel progetto educativo individualizzato debbano essere precisati strumenti, strategie e modalità utili alla realizzazione di ambienti di apprendimento incoraggianti la dimensione dell’orientamento e delle autonomie.

A fronte di quanto previsto dalla normativa in materia di transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità che si apprestano a concludere il percorso di educazione, istruzione e formazione secondaria, il presente contributo propone una riflessione teorica che muove dalla portata capacitante che l’orientamento scolastico può garantire alle persone nei loro contesti di vita e, in specie, ai giovani con disabilità intellettiva nel loro percorso di transizione alla vita adulta, intravedendone sfide educative ed elementi di criticità in grado di orientare la ricerca pedagogica.

La prospettiva a cui ci si avvicina al tema del transito all’età matura permette di cogliere, con attenzione peculiare, elementi di sviluppo e oltremodo, le evoluzioni di natura personale e sociale, che i giovani esperiscono nel loro percorso di crescita (Miatto, 2012), ma anche elementi processuali che caratterizzano la risposta pedagogica dei servizi di accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità intellettiva, tra questi la scuola. Si tratta di un tema centrale che coinvolge a pieno il sapere pedagogico impegnato nella promozione di una cultura dell’inclusione e, in particolare, di quello della pedagogia speciale (Canevaro, 2012; Malaguti, 2019; Miatto, 2020; Canevaro *et al.* 2021; Bocci, 2021) a cui è affidato il compito di esplorare, attraverso la ricerca teorica e sul campo, i modi con cui i percorsi del diventare adulti delle persone che vivono condizioni di disabilità intellettiva sono possibili (Cottini *et al.*, 2016; Lascioli, 2017; Marchisio, 2019; d’Alonzo, 2021).

2. Il transito alla vita adulta: sfida pedagogica

Il termine della scuola superiore rappresenta un periodo particolarmente sfidante nell’esperienza di vita dei giovani con disabilità intellettiva. L’allontanamento dall’influenza della scuola e delle relazioni che in essa nel tempo si sono create con i pari e con le figure adulte di riferimento, così come l’incerto percorso per l’indipendenza e l’autodeterminazione, sono fattori che tendono ad aumentare sfide e vulnerabilità possibili nella transizione di tali giovani, a cui si aggiungono ulteriori sfide dovute alla condizione di disabilità, oltre a quelle che di norma si possono sperimentare in questa fase di sviluppo.

La transizione ha a che vedere con un cambiamento nei modelli di vita fondamentali ed è solitamente vissuta come un passaggio da una fase, condizione o stato della vita ad un altro, che richiama elementi processuali, temporali e percettivi (Hendry, Kloep, 2003; Arnett, 2004; Kralik *et al.*, 2006; Meleis, 2010; Miatto, 2012).

Guichard (2007), facendo riferimento alla dimensione professionale della transizione alla vita adulta, ne sottolinea gli elementi modificanti circa l’assunzione di nuovi comportamenti, ruoli e rappresentazioni di sé, e mette in luce come nel campo dell’orientamento, tale concetto rimandi a quattro principali significati. Il primo fa riferimento al cambio di *status* possibile da una carriera all’altra. Ciò avviene, ad esempio, quando lo studente termina la scuola ed è chiamato ad abitare nuovi contesti formativi, occupazionali e/o lavorativi. Il secondo, invece, richiama il cambiamento indotto da un evento casuale che può avvenire in uno degli ambiti di sviluppo personale, per esempio, nei casi di interruzione repentina del percorso scolastico o lavorativo dovuto a questioni di salute o ad un cambio di residenza.

Il terzo significato rimanda alla transizione come trasformazione di uno o più contesti nei quali lo studente è chiamato ad interagire. Rientrano in questa significazione, per esempio, le modifiche per questioni di sostenibilità economica o di riorganizzazione interna dei servizi in grado di dare risposte ai bisogni orientativi dei giovani con disabilità.

Il quarto significato dato da Guichard, infine, assume una valenza più soggettiva e sottolinea il desiderio di cambiamento delle persone alla ricerca attiva di un luogo compatibile con il proprio sistema di aspettative, bisogni, desideri e valori.

Ciò che accomuna tali significati riguarda sia la capacità di influire positivamente o negativamente nell’esistenza degli studenti in transizione, sia di indurre ogni persona a definire e ridefinire in senso progettuale attività, ruoli e rappresentazioni, pervenendo a nuove sintesi e prospettive di realizzazione personale.

Proprio per tali ragioni l’orientamento non può ridursi ad offerta di informazioni e di servizi, ne può

essere confinato ad attività di consulenza al fine di permettere ad ogni persona di occupare il proprio posto in corrispondenza alle proprie capacità (Guichard, Huteau, 2003; Guichard, 2007; Hooley *et alii*, 2018). Va invece considerato nella sua portata progettuale per la capacitazione progressiva e l'acquisizione di un maggior controllo nella propria vita, anche in senso professionale, che non tralasci la capacità di autodefinizione, soprattutto nelle esperienze dei giovani con bisogni educativi speciali (Cottini, 2016; Friso, 2017; Del Bianco, 2019; Giraldo, 2020).

Si tratta di attività progettuali del sé che richiedono tempo e accompagnamento, affinché gli esiti siano il più possibile efficaci per il soggetto.

Gi studi in merito alla transizione all'età adulta dei giovani con disabilità intellettiva lasciano intravedere come dopo la scuola superiore essi tendano a sperimentare isolamento sociale, ridotta partecipazione e alti tassi di disoccupazione (Young-Southward *et alii*, 2017; Lindsay *et alii*, 2019; Miatto, 2022).

Tale cambiamento di *status*, da studente ad "un altro" (tendenzialmente inoccupato, prima ancora che occupato all'interno di servizi dedicati a carattere semiresidenziale o residenziale), richiede un graduale processo di adozione di nuovi ruoli che comporta la modificazione di quelli esistenti e che necessita di essere accompagnato, mediato e supportato dall'ambiente familiare, dalla scuola, dai servizi territoriali, da altre reti informali che possono fungere da elementi facilitanti.

Come ricorda Lascioli, il pensare a se stessi come adulti "non dipende solo dalla volontà ma anche da capacità che, in presenza di deficit di tipo intellettivo, possono essere limitate" (2017, p. 225), laddove per esempio ne risentono capacità immaginative e rappresentazionali.

Ciò richiama non solo la necessità di un affiancamento da parte di figure adulte di riferimento in grado di sostenere un pensiero adulto capace di contribuire alla costruzione di una soggettività che si pensa e si costituisce nel tempo, ma anche di sostenere, in ottica capacitante, una prospettiva progettuale del sé trasformativa, e volta a consentire alla persona in transito verso l'età adulta, di vivere pienamente il proprio diritto di cittadinanza (Marchisio, 2019; Curto, 2021). Su questo versante, l'approccio *right-based*, sostenuto dalla convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), apre un fronte che invita a cambiare paradigma di intervento e a ragionare, anche nei modi dell'accompagnamento alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, in termini di sostegni e di accomodamenti ragionevoli in grado di garantire l'effettivo godimento dei diritti e delle libertà fondamentali.

Come evidenziato da King *et alii* (2006), in uno studio sull'efficacia di percorsi di accompagnamento e pianificazione della transizione al termine degli studi per i giovani con disabilità, esperienze di successo sono possibili laddove i giovani sono in grado di approssimarsi a vivere i ruoli adulti desiderati o di viverli come protagonisti di un percorso di progressivo avvicinamento a tali ruoli o di loro consapevole ridefinizione, proprio sulla base dei punti di forza e delle opportunità che consentono di avvicinare la realtà ai bisogni o a quanto desiderato in termini di realizzazione personale. Il livello di autoconoscenza, di capacità di prefigurarsi nel futuro, di competenza, di percezione del sostegno, di conoscenza della realtà e di presenza di un ambiente facilitante e supportivo, rappresentano tutti indicatori concorrenti all'esito della transizione (King *et alii*, 2006; Dyke *et alii*, 2013; Mannino, 2015; Mitchell, 2015). Si tratta di elementi che contribuiscono a sostenere i giovani a crescere e ad assumersi il compito di abitare con progressiva consapevolezza la transizione all'età adulta, laddove l'essere adulti non consiste nella soppressione dei desideri, ma in un percorso di ridimensionamento di questi ultimi da parte della realtà che conduce a coltivare un atteggiamento interrogante nei confronti del futuro, e a chiedersi, come invita a fare Biesta (2022, p. 26) se "ciò che desideriamo sia effettivamente desiderabile, per la nostra vita e per la vita che viviamo con gli altri". La questione si fa oltremodo sfida pedagogica perché ha pienamente attinenza con l'articolazione dei percorsi di crescita e accompagnamento che richiedono un pensiero progettuale in grado di accompagnare il desiderio evolutivo delle persone orientandole attraverso riassetto non coercitivi, a muovere dal riconoscimento delle istanze personali. Far ciò significa guardare al passaggio all'età adulta, anche dei giovani con disabilità intellettiva, non in modo lineare come una fase di sviluppo o al risultato di un percorso evolutivo, piuttosto in termini esistenziali come una qualità particolare, un modo di esistere in cui nell'alterità è possibile riconoscere – e dunque distinguere – l'integrità di ciò e di chi è altro da sé (Biesta, 2022).

3. L'intreccio di traiettorie personali e visione sistemica per l'orientamento

Come osservato, le problematiche legate alla transizione alla vita adulta per le giovani persone con disabilità intellettiva sono complesse e, in quanto tali, non possono che essere intese in una prospettiva ampia, sistemica e multifattoriale, capace di considerare tanto le istanze particolari, uniche, singolari che hanno a che vedere con le biografie soggettive, quanto l'impatto dei fattori personali e ambientali che influenzano i modi della partecipazione alle attività della vita.

Secondo Malaguti (2017) le ricerche e le riflessioni contemporanee circa la progettazione di percorsi di vita adulta che hanno per oggetto l'autonomia e l'autodeterminazione dei giovani con disabilità, si sviluppano lungo tre differenti traiettorie, tra loro interconnesse: l'analisi delle differenze individuali, a muovere dall'identificazione delle variabili evolutive, culturali e sociocontestuali; l'impegno a trasformare le difficoltà in opportunità di apprendimento nella logica dei sostegni e degli aiuti mirati; la riorganizzazione dei contesti di vita che risente ampiamente della promozione della cultura sottesa ai processi di inclusione sociale.

Tale sintesi permette di chiarire come la prospettiva personale e la prospettiva sistemica siano fortemente intrecciate e sul piano dell'intervento educativo, didattico e formativo non possano essere pensate disgiunte, se non fuori da una cornice concettuale che ha a cuore l'educazione inclusiva. Tuttavia ciò significherebbe avvalorare la parzialità degli interventi tipica di logiche segreganti e custodistiche, lontane dal tener conto del ruolo capacitante dei fattori personali, contestuali e ambientali.

Laddove il terreno dell'educazione inclusiva valorizzante anche l'approccio *right-based*, è considerabile come campo privilegiato e preferenziale dell'attività di orientamento e di accompagnamento alla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva, le linee pedagogiche che ne emergono, si possono riflettere nell'attenzione allo sviluppo di potenzialità esistenti e latenti, al consolidamento e ampliamento delle capacità acquisite, all'individuazione e analisi dei bisogni psico-pedagogici e formativi, alla ricerca di adeguate metodologie per lo sviluppo delle funzioni orientative, alla realizzazione di interventi a sostegno della capacità di scelta e deliberativa, alla promozione di azioni capaci di trasformare il contesto per la promozione di partecipazione, diritto all'educazione e cittadinanza attiva (Pavone 2014; Chiappetta Cajola, 2015; Mura *et al.*, 2021).

Certo è che la progettazione e la pianificazione di percorsi di adultità per lo sviluppo di autonomia è questione articolata che interpella non solo i modi dell'accompagnamento nella costruzione di un pensiero autonomo dentro e fuori la scuola, ma anche la progettazione di pratiche operative capaci di pensare all'altro come essere pensante, a prescindere dai limiti dati dal deficit intellettivo, per porre le basi della sua capacità di pensare e di pensarsi (Lascioli, 2017).

In tal modo è possibile mettere al centro ogni studente affinché possa essere in grado, quanto più possibile, di orientarsi nella complessità della sua realtà personale in coerenza con risorse e potenzialità proprie, favorite dalla qualità dei vari contesti formativi, riabilitativi e sociali con cui interagisce (Domenici, 2009; Chiappetta Cajola, 2015).

Dentro a tale quadro prendono vita le traiettorie personali dell'orientamento in cui ogni studente è chiamato a sperimentare abilità e competenze sul piano cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo, esprimendo opinioni e preferenze, ma anche condividendo interessi, passioni, desideri, aspirazioni. Si tratta di azioni che hanno forte attinenza con lo sviluppo di abilità metacognitive che sostengono l'organizzazione, il monitoraggio e il controllo del personale processo di conoscenza, rendendo lo studente autonomo e in grado progressivamente di poter scegliere consapevolmente le opportunità che gli si presentano (Mura *et al.*, 2021).

A fronte di tutto ciò, si chiarisce come l'orientamento, quale azione progettuale e non di mera informazione, non può essere ridotto a strumento per la gestione dei passaggi formali tra ordini scolastici, tra scuola e servizi o, ancora, tra scuola e mondo del lavoro, ma è chiamato, invece, ad assumere un valore permanente nell'esperienza degli studenti con bisogni educativi speciali, così come indicato nelle *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* (2014). In questo senso è necessario riferirsi a un modello di orientamento diacronico-formativo, in grado di valorizzare la componente progettuale personale, accompagnata alla progressiva strutturazione di un progetto di vita, lungo gli anni della formazione e oltre (Domenici, 2009). Vero è che laddove l'ambiente scolastico si pone come orientativo, si fa capace di stimolare gli apprendimenti e nel contempo pone l'accento sulle capacità di ogni soggetto, in quanto sono

queste che ne consentono, tramite le scelte e l'operatività, il funzionamento in classe, nella scuola, in tutte le occasioni rappresentate dall'extrascuola (Pavone, 2014).

Le modalità di risposta del sistema scuola alle traiettorie personali per l'orientamento devono abbracciare una logica di accompagnamento capace di superare la frammentarietà delle singole azioni, spesso sporadiche, collocate lungo il percorso scolastico, assumendo nella continuità, una prospettiva progettuale favorente "sin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e sviluppi, che devono emergere attraverso le proposte educative, formative che ogni singolo ordine di scuola offre, di anno in anno" (Dainese, 2016, p. 65). Si tratta di avvalorare una dimensione euristica in grado di operare sulle potenzialità possibili, probabili e latenti.

Di più, va chiarito che le dinamiche personali che si innestano, circa la capacità di effettuare una buona scelta per sé, si presentano articolate e mai slegate dal contesto di vita. Da qui la valenza sistemica della transizione alla vita adulta al termine del percorso secondario superiore. Le influenze della famiglia, della comunità di appartenenza, del contesto scolastico e della rete amicale non sono sottovalutabili, così come non lo sono, sul versante esistenziale, la percezione delle capacità personali, i livelli di funzionamento tra facilitatori e barriere nel contesto di vita, l'idea che ha di sé nel futuro ogni giovane e i valori di riferimento che possono condizionare l'agire personale. La prospettiva sistemica rimanda alla presenza di un approccio inclusivo ed ecologico capace di rinviare a soluzioni che non possono che partire dai cambiamenti attuabili dall'istituzione scolastica, operando concretamente per lo sconfinamento collaborativo dei contesti, e la promozione dell'impegno anche da parte della politica di prendersi cura di tale aspetto della vita delle persone con disabilità (Canevaro *et alii*, 2021; Miatto, 2022). Perché ciò avvenga è però necessario che si articoli una regia pedagogica di natura collegiale capace di non tralasciare i punti di contatto tra piano educativo individualizzato e curriculum, "nel sapiente intreccio delle dinamiche relazionali, nell'individuazione dei contenuti disciplinari, nella promozione delle competenze chiave per l'apprendimento, nell'accompagnamento verso il processo di auto-valutazione, nella strutturazione dell'ambiente di apprendimento, con l'obiettivo di generare processi di piena inclusione scolastica e sociale" (Mura *et alii*, 2021, p.147).

Altresì è necessario operare affinché il processo di transizione possa assicurare il livello maggiore di coinvolgimento nei processi orientativi e di presa di decisione, in quanto molto spesso la percezione dei livelli di partecipazione dei giovani con disabilità intellettiva e delle loro famiglie rimane bassa, e destinatari della transizione e loro familiari, rischiano di sentirsi poco coinvolti nei processi decisionali più ampi che hanno a che vedere con le opportunità e con la partecipazione alla gestione dei servizi. Sul piano dell'azione sistemica, infatti, l'influenza di sistemi più ampi sembra avere un impatto significativo sull'esperienza di transizione, e la questione di come queste influenze operino nella pratica sembra essere poco compresa, anche sul versante della ricerca (King *et alii*, 2006; Dyke *et alii*, 2013, Mannino, 2015; Mitchell, 2015; Jacobs *et alii*, 2018).

4. Conclusioni: orientamenti per la ricerca pedagogica

Una transizione è un evento il cui verificarsi o la cui assenza influisce in modo significativo – in positivo o in negativo – sulla vita quotidiana di un individuo in termini di relazioni, abitudini, credenze e ruoli. Pratiche di orientamento formativo ed esistenziale possono certamente contribuire ad allargare le maglie della consapevolezza sulle opportunità per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva. L'orientamento, infatti, ha il compito di avvicinare qualcuno affinché, quest'ultimo, possa avvicinarsi a se stesso, per farsi accompagnare e per costruire, in relazione, un cambiamento possibile (Dainese *et alii*, 2017). Quel qualcuno va accompagnato nella consapevolezza pedagogica che sono sempre disponibili prospettive per tutti, laddove la logica progettuale è attenta a prospettare percorsi in grado di assecondare l'affrancamento di sé. La scuola, così come i servizi e coloro che concorrono alla costruzione del progetto educativo individualizzato, nel suo essere luogo di promozione di azioni orientanti, sempre personalizzate e partecipate, affranca poiché, in qualità di luogo di educazione, istruzione e formazione, non si limita al soddisfacimento dei bisogni dei giovani. Ne promuove, invece, l'accrescimento morale, mediante l'accompagnamento di figure adulte di riferimento (insegnanti, assistenti, educatori) che possono sussidiariamente condurre i giovani oltre la condizione in cui si trovano (Miatto, 2022).

Questo significa operare per l'attivazione di azioni orientanti capaci di dare valore al ruolo sociale di

ciascun soggetto, progettando in ottica partecipata, “soluzioni che possano rendere più accessibili non solo gli spazi, ma anche i contenuti che vengono quotidianamente presentati nei singoli percorsi di formazione. Studenti e studentesse con disabilità dovrebbero infatti avere un ruolo attivo e propositivo, divenendo un punto di riferimento della comunità capace di cogliere i punti di eccellenza e debolezza nei processi attivati anche in modo esteso, per tutti i compagni” (Dainese *et alii*, 2017, p.163). Sul tema, i dati dello studio di Mura *et alii* (2021) non sono molto incoraggianti nonostante la normativa in merito avvalorì la bontà, il significato e il ruolo dell’orientamento dentro e fuori la scuola, così come messo in rilievo nell’introduzione del presente articolo.

Secondo gli autori, gli studenti con disabilità intellettuale rappresentano oggi, nelle scuole di ogni ordine e grado del nostro Paese, circa il 65% degli alunni con disabilità. L’analisi condotta su fonti MIUR e ISTAT lascia intravedere ampio spazio di azione per la progettazione di interventi che diano modo agli alunni e agli studenti interessati di acquisire un ruolo attivo nel loro percorso formativo e di orientamento.

Emerge la necessità di un maggiore presidio sulle azioni orientative affinché siano capaci di intrecciare maggiormente le traiettorie personali con un’ampia visione sistemica per l’orientamento, in specie all’interno del secondo ciclo di istruzione nel quale, dallo studio di Mura *et alii* (2021), si riscontrano generali difficoltà, presumibilmente riconducibili ai processi di accompagnamento verso un’autentica conoscenza di se stessi e delle personali potenzialità, oltre che a quelle offerte dal territorio.

Sul fronte della ricerca pedagogica, la letteratura mette in luce criticità che incoraggiano a presidiare il tema del supporto alla transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettuale in modo da esplorare approcci e azioni orientanti utili a promuovere pratiche capaci di accompagnare tale transito esistenziale. È noto come il mancato raggiungimento delle transizioni sociali e psicologiche associate all’età adulta possa rappresentare un fattore di rischio per i giovani con disabilità intellettuale (Mitchell, 2015; Young-Southward *et alii*, 2017) e come nella progettazione di azioni orientanti mirate a tale transizione, molte criticità siano riscontrabili nella difficoltà di coinvolgimento degli attori territoriali pubblici e privati che possono concorrere ad offrire risposte ai bisogni di crescita e sviluppo dei giovani con disabilità (Jacobs, 2018). Tale difficoltà non ha solo ripercussioni sui singoli studenti, ma anche sulle loro famiglie, principale sistema di sostegno e il cui coinvolgimento è considerato una componente essenziale del processo di transizione (Mitchell, 2015; Jacobs, 2018).

Ciò che la ricerca evidenzia è che laddove il presidio sulle azioni orientanti avviene attraverso azioni didattiche mirate, esperienze residenziali immersive, attività di tutoraggio trasversali, utilizzo di simulazione e formazione, elevato grado di coinvolgimento, è riscontrabile un miglioramento personale degli studenti in almeno uno dei seguenti aspetti: iscrizione all’università e a percorsi di formazione superiore, autodefinizione, fiducia in se stessi, autoefficacia sociale e professionale, autonomia, supporto sociale, esplorazione della carriera e transizione (Lindsay *et alii*, 2019).

Tali esiti pongono, nel loro insieme, interrogativi che riguardano la progettazione e la realizzazione dei percorsi orientativi interni alle scuole e pensati in apertura con il territorio, le famiglie e *in primis* con gli studenti direttamente interessati. È per questo che si fa necessario promuovere ulteriori approfondimenti sul versante della ricerca e delle evidenze, utili a far emergere in modo più chiaro fattori di fragilità nel sistema di risposta delle scuole italiane, oltre alle potenzialità di una progettazione integrata delle opportunità di orientamento capaci di restituire *voce* agli studenti con disabilità intellettuale e, dunque, maggiore protagonismo nella costruzione del personale progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Arnett J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press.
- Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l’insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell’educazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Cibirin C.M., Botta M., Calderoni S. (2021). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.

- Chiappetta Cajola L. (ed.) (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati e ricerca*. Roma: Anicia.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Fedeli L., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo L. (ed.) (2021). *Vite reali. La disabilità tra destino e destinazione*. Milano: Pearson.
- Curto N. (2021). *Trasformare i servizi socioeducativi. Dall'assenza ai diritti*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Dyke P., Bourke J., Llewellyn G., Leonard H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 149-162.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini e Associati.
- Giraldo M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini e Associati.
- Guichard J., Huteau M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Guichard J. (2007). Transition. In J. Guichard, M. Huteau (a cura di), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (pp. 535-545). Paris: Dunod.
- Hendry L.B., Kloep M. (2003). *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: il Mulino.
- Hooley T., Sultana R., Thomsen R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. London: Routledge.
- Jacobs P., MacMahon K., Quayle E. (2018). Transition from school to adult services for young people with severe or profound intellectual disability: A systematic review utilizing framework synthesis. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 962-982.
- King G.A., Baldwin P.J., Currie M., Evans J. (2006). The effectiveness of transition strategies for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 35(2), 155-178.
- Kralik D., Visentin K., Van Loon A. (2006). Transition: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 55(3), 320-329.
- Lascioli A. (2017). Disabilità intellettiva: vita adulta, percorsi di autonomia, sviluppo affettivo e sessuale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 223-228.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lindsay S., Lamprey D.L., Cagliostro E., Srikanthan D., Mortaji N., Karon L. (2019). A systematic review of post-secondary transition interventions for youth with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 41(21), 2492-2505.
- Mannino J.E. (2015). Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities. *Journal of pediatric nursing*, 30(5), e131-e145.
- Malaguti E. (2017). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: indicazioni metodologiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), 247-253.
- Malaguti E. (2019). Agenda 2030, social and work inclusion even for people with intellectual disability: ecological social and human approach. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 321-332.
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Meleis A.I. (2010). *Transitions theory: Middle range and situation specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer publishing company.
- Miatto E. (2012). *Giovani verso il futuro. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro*. Padova: Cleup.
- Miatto E. (2020). L'inclusione come un prisma: significati e prospettive di una incursione nel catalogo OPAC del SBN. *Education Sciences & Society*, 2, 285-295.
- Miatto E. (2022). Il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo di affrancamento per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità. *Q Times Journal of Education Technology and Social Studies*, 1, 79-90.
- Mitchell F. (2015). Facilitators and barriers to informed choice in self directed support for young people with disability in transition. *Health & Social Care in the Community*, 23(2), 190-199.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- Mura A. (2018), Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp.13-28), Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., Tatulli I., Agrillo F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione, *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), 138-156.

- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sangiorgi G. (2005). *L'orientamento. Teorie, strumenti, pratiche professionali*. Roma: Carocci.
- Restiglian E., Serbati A., Da Re L., Maniero S., Brait D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196-214.
- Wehman P., Sima A.P., Ketchum J., West M.D., Chan F., Luecking R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of occupational rehabilitation*, 25(2), 323-334.
- Young-Southward G., Cooper S.A., Philo C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Research in developmental disabilities*, 70, 94-103.



FOCUS

Apprendere la creatività in contesti di formazione orientativa*

Antonia Cunti

Full Professor of General and social pedagogy | Department of Exercise and Wellness Sciences | University of Napoli "Parthenope" (Italy)
| antonia.cunti@uniparthenope.it

Alessandra Priore

Associate Professor of General and social pedagogy | Department of Law, Economics and Human Sciences | University of Reggio Calabria "Mediterranea" (Italy) | alessandra.priore@unirc.it

Learning creativity in educational guidance contexts

Abstract

Educational systems and processes have the task of safeguarding and cultivating the pleasure deriving from interactions with oneself, with others and with the world; the enhancement of these interactions is aimed at making them more functional and, above all, an irreducible component of a process of self-determination and the conquest of lifelong existential planning. Creativity in learning is understood here as the development of the capability to learn generatively. One of the priority objectives of the educational system is to prepare the new generations to face the challenge of change and continuous research; it is a theme strongly connected to guidance and to construction of a new work culture.

Keywords

Guidance, Creativity, Learning, Higher Education, Educational relationship

I sistemi e i processi formativi hanno il compito di salvaguardare e coltivare la piacevolezza derivante dalle interazioni con sé stessi, con gli altri e con il mondo; l'affinamento di queste interazioni è volto a renderle sempre più funzionali e soprattutto componente irriducibile di un processo di autodeterminazione del Sé e di conquista di una progettualità esistenziale *lifelong*. La creatività nell'apprendimento viene qui intesa come sviluppo della capacità di apprendere in maniera generativa. Uno degli obiettivi prioritari del sistema formativo è quello di preparare le nuove generazioni ad affrontare la sfida del cambiamento e della ricerca continua; si tratta di un tema fortemente intrecciato con quello dell'orientamento alle scelte e della costruzione di una nuova cultura del lavoro.

Parole-chiave

Orientamento, Creatività, Apprendimento, Higher Education, Relazione educativa

* I primi due paragrafi dell'articolo sono da attribuirsi ad Antonia Cunti, mentre il terzo ad Alessandra Priore.

1. I sistemi formativi di fronte alla sfida dell'apprendere per star bene

I sistemi di istruzione e di formazione superiore da sempre hanno la grande responsabilità sia di consentire l'acquisizione e la creazione di competenze sia, soprattutto, di tenere desta e di alimentare la propensione ad imparare e il gusto di essere attivi nell'ambiente, in generale la capacità di apprendere che costituisce il nocciolo dei processi di adattamento umano. Del resto, la qualità specifica della formazione non risiede tanto nell'aprire a nuove conoscenze quanto nella graduale acquisizione della capacità di imparare e, allo stesso tempo, del desiderio di farlo. Sappiamo che la motivazione e la disponibilità ad imparare per tutta la vita sono strettamente legati ai modi dell'apprendere, alla qualità della formazione di cui si è avuto esperienza e ai successi conseguiti. Realizzare dei percorsi formativi adeguati consente l'apprendimento di strategie efficaci e rinforza il desiderio di continuare a formarsi: chi ha più formazione più ne chiede, trovandosi in possesso di risorse utili allo scopo, cognitive, affettive e motivazionali (Fedeli, Grion, Frison, 2016; Federighi, 2006). A questo proposito, il contesto delle neuroscienze è interessante perché nel raccordare biologia, neurologia e psicologia offre indicazioni e suggerimenti riflessivi di specifica pertinenza pedagogica. La dimensione psicologica e motivazionale si intreccia con lo specifico "mandato" evolutivo che il sistema-uomo esprime; i nostri processi cerebrali sono volti ad ottimizzare la sopravvivenza creando le condizioni migliori per evolvere (Immordino, Yang, 2017). Lo scopo originario di tipo evolutivo che potremmo sintetizzare nel far stare e bene il proprio corpo al mondo costituisce, quindi, una sorta di faro, di guida costante per tutto quanto ci anima sul piano cognitivo, emotivo e dei comportamenti (Immordino, Yang, 2017); potremmo dire, allora, che la ricerca di benessere, la spinta a superare ostacoli che si frappongono alla sua affermazione e la tensione a metterlo al riparo da pericoli si nutrano nei processi di apprendimento, dello sperimentare e del mettersi alla prova. È come se l'apprendere dovesse comunque corrispondere a qualcosa di vitale e, pertanto, la sua attivazione ed il suo accompagnamento non possano che essere caratterizzati dalla compartecipazione ad un viaggio che chiama direttamente in causa le persone, perché dice di loro, delle storie personali, delle proprie necessità esistenziali e dei modi attraverso cui vorrebbero realizzarle.

Se l'apprendimento costituisce un processo naturale, di esso va, quindi, salvaguardata e coltivata la spontaneità, soprattutto dal punto di vista del piacere che la costanza delle interazioni con se stessi, con gli altri e con il mondo procurano agli individui; l'esercizio della capacità di affinare queste interazioni è affidata *in primis* ai sistemi e ai processi formativi, il cui obiettivo è di rendere tali interazioni sempre più funzionali e soprattutto componente irriducibile di un processo di autodeterminazione del Sé e di conquista di una progettualità esistenziale *lifelong*.

Facendo un passaggio sulla condizione odierna, sempre più di frequente ci troviamo di fronte ad una marginalizzazione dei processi di formazione culturale e scientifica, ad un impoverimento del livello di consapevolezza e di esercizio sufficientemente esperto di una cittadinanza attiva, ad un imbarbarimento della vita sociale nonché ad un depotenziamento dei sistemi produttivi e della loro capacità di innovazione. Si verifica un processo di amplificazione di dinamiche e di situazioni che, se già chiaramente esistenti da tempo, sono state per così dire stressate dalla condizione pandemica; in particolare, si è radicata una forma di "ritiro" sociale, di rinuncia a partecipare a forme di vita associate, anche quelle inerenti alla formazione e che fanno riferimento a figure adulte. Potremmo dire, per certi versi, che è in atto una demolizione "scientifica" in particolare della scuola, laddove si pensi soprattutto a quello che è il suo compito, ossia il predisporre condizioni che consentano alle nuove generazioni di poter direzionare diversamente quelli che non dovrebbero mai rappresentare "destini" familiari (Cunti, Priore, 2020a, p. 33). Si vuol dire che la scuola dovrebbe praticare condizioni di equità, più che di uguaglianza, dando più opportunità a chi ne ha di meno; la condizione che si profila, allo stato attuale, è quella di una democrazia in pericolo perché se la scuola rinunciava al suo compito, che è quello di contribuire alla crescita umana di tutti agendo a tale scopo strategicamente e in modo differenziato, si incrementerebbe la massa degli esclusi e avanzerebbero solo quanti avessero l'opportunità di farlo, grazie ai propri ambienti familiari e sociali di appartenenza. Del resto, l'aver riconsegnato agli individui le proprie fortune e l'aver rimesso alle possibilità di ciascuno l'eventualità di imprimere svolte di emancipazione alle proprie esistenze costituisce una chiave di lettura di recenti documenti europei, secondo cui in primo piano verrebbe posto il soggetto che è in grado di acquisire conoscenze e competenze che corrispondono alle richieste sociali ed occupazionali. Ciò nell'ambito di nuove attribuzioni di significato alla parola *learning* da parte del lessico dell'economia, secondo cui il

lifelong learning è prevalentemente interpretato nel senso di promuovere occupazione e sviluppo economico (Striano, Oliverio, 2012).

Ci troviamo di fronte, pertanto, ad una concezione dell'apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di preconstituito e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell'apprendimento che sono considerati vincenti perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta.

Tra gli adolescenti e i giovani adulti si vanno diffondendo comportamenti di autoesclusione, di ritiro sociale, decisamente acuiti dalla situazione pandemica (Verdelli, 2021); è come se quella della rinuncia e della chiusura sia l'altra alternativa possibile rispetto alle altre opzioni, più consuete, di opposizione e contestazione, oppure di integrazione, rispetto al mondo, per così dire, dei padri e in generale degli adulti.

La maggiore tendenza al ritiro sociale implica una mancata piena partecipazione alla propria vita, prima ancora che a quella degli altri. A tale proposito, ci si chiede in quale direzione possano agire i sistemi formativi alla luce di questa condizione sociale dilagante. Se intendiamo quanto sta accadendo come un impoverimento della spinta vitale in cui i processi di adattamento si basano su apprendimenti significativi e creativi e non replicanti ed estraniati, un'importante opportunità potrebbe essere, allora, rappresentata dall'accogliere in via prioritaria la dimensione del pensiero creativo nei processi di apprendimento e formativi.

2. Creatività nell'apprendimento e qualità delle relazioni formative

La creatività nell'apprendimento viene qui intesa come sviluppo della capacità di apprendere in maniera generativa. Si è creativi laddove l'approccio al conoscere e alle conoscenze abbia caratteristiche di globalità e di trasversalità; creativo è, in tal senso, colui che riesce a vedere nelle pieghe, ad intercettare ciò che non è ancora ma potrebbe essere, a collegare dimensioni naturalmente intrecciate come quella cognitiva ed emotiva (Damasio, 1995; Immordino-Yang, 2017), a sentire con la mente e a pensare non escludendo le emozioni, ad avere, in sintesi, uno sguardo olistico e sistemico.

La creatività nell'apprendimento richiede, ancora, il partire da sé, il farsi artefici e guida del proprio apprendimento, l'essere presente a sé stessi nella costruzione del proprio "io culturale e formativo" (Cunti, Priore, 2020a, p. 31), ossia dell'idea che si ha di sé come individuo in grado di partecipare alla cultura e di determinarsi sul piano formativo. Il compito più importante dei sistemi formativi sarebbe, allora, quello di accompagnare le persone attraverso percorsi di ricerca in cui la trama innovativa e trasformativa relativa ai saperi e alle conoscenze disciplinari si declini in coerenza con le istanze e i desideri di singoli, di gruppi e di comunità.

In tal senso, il protagonismo di coloro che apprendono non è funzionale al raggiungimento del successo formativo, bensì apre a problematiche e scenari nuovi che la società, la scienza e la formazione dovranno fronteggiare per compartecipare a quello che sempre più dovrà configurarsi come un inviluppo più che uno sviluppo, come scrive Morin, laddove il primo veda l'Io nel Noi, l'interdipendenza e la cooperazione (Morin, 2020).

Il pensiero creativo difficilmente è, infatti, un pensiero individuale; la tecnologia amplifica la possibilità della condivisione grazie alla quale in maniera ottimale può nascere e crescere il pensiero creativo. Formare al pensiero creativo è anche educare alla diversità e alle differenze. La creatività, in tal senso, è superamento delle contrapposizioni, ad iniziare da quelle che albergano dentro ciascuno di noi (Stanghellini, 2017) e che possono provocare disagio ed inibizione dell'azione o reattività. Aiutare a trovare la strada è un peculiare compito dell'educazione come orientamento, che tesse legami, intravede nuove opportunità e intercetta risorse latenti.

La creatività non può prescindere dall'aprirsi a nuove prospettive, dalla comprensione di linguaggi, metodi, visioni del mondo, antropologicamente ed anche scientificamente distanti, i quali aiutano ad allontanarsi da autoreferenzialità e da letture della realtà miopi e limitate.

La creatività viene spesso ricondotta al pensiero creativo e alle sue caratteristiche e condizioni. Il pensiero, quale capacità della mente di costruire significati, è emozionalmente contrassegnata ed è, in particolare, legata alle esperienze, quindi alla memoria e all'apprendimento. Affinché un pensiero possa dirsi creativo, come sottolineato da alcuni autori, è indispensabile che esso sia per un verso appropriato alla situazione, e quindi utile, e per l'altro non consueto, originale e inatteso (Elliot in Craft, 2002, p. 93; Ster-

nberg, Lubart, 1999, p. 3). Un altro aspetto interessante riguarda il fatto che una dinamica creativa si attiva più in riferimento al contesto che al contenuto; ciò rimanda alla pluralità e immediatezza delle sollecitazioni ed anche al loro carattere olistico. Non è tanto, quindi, il contenuto in sé ad ispirarci, ma la situazione in cui esso si inserisce, fatta di aspetti organizzativi, relazionali e individuali, relativi alle motivazioni, alle aspettative, alla qualità della presenza che il soggetto esprime nel contesto dell'apprendimento. Da quest'ultimo punto di vista, particolare rilievo assumono l'atteggiamento nei confronti dell'imparare e l'idea che quanto si può immaginare e produrre possa avere risvolti pratici, possa cioè essere utilizzabile a vantaggio di sé stesso e di altri; è evidente come in primo piano siano da collocare la qualità della relazione e il modo in cui questa si amplia ad includere contenuti di saperi, strategie, strumenti. In tal senso, un pensiero creativo difficilmente potrà generarsi in condizioni di libertà residuale, di forme comunicative rigide e ripetitive, richiedendo componenti congrue sia alla relazione, come la fiducia reciproca e, quindi, la possibilità di affidarsi e l'accettazione incondizionata dell'altro, sia all'educazione e alla didattica, come l'apertura a ciò che è differente ed imprevisto, a ciò che è sfidante e magari mette in discussione modi di agire conosciuti e consolidati (Smith, 1975).

Un ambito spesso richiamato a proposito del pensiero creativo è quello della metacognizione che, ricondotta alla creatività, è comprensiva di aspetti relativi sia a sé stessi sia alla situazione in cui si opera. Precondizioni metacognitive per la creatività sono rappresentate dalla conoscenza di come si riesce meglio a pensare, di quali dimensioni personali si rivelano più efficaci di altre, di cosa si ha bisogno per ottimizzare il proprio modo di apprendere, ma anche di una declinazione di queste componenti sul terreno della creatività; potremmo dire che si tratta di comprendere cosa ci fa essere creativi, o meglio ci possa predisporre ad un pensiero nuovo che contenga un tipo diverso di sguardo e di operatività, in altri termini, quella volta che sono stato creativo cosa mi ha aiutato ad esserlo, qual era in qualche modo il setting della creatività, non per replicarlo ma per mettere a frutto una specifica conoscenza ed un'esperienza pregresse (Davidson, Sternberg, 1998; Feldhusen, Goh, 1995; Kaufman, Beghetto, 2013).

Le ricerche nel campo delle neuroscienze hanno evidenziato il coinvolgimento di una specifica condizione fisiologica, consistente nella capacità elaborativa e di integrazione propria della corteccia prefrontale (Ashby, Isen, Turken, 1999; Ashby, Valentin, Turken, 2002; Bekhtereva *et alii*, 2001; Bekhtereva *et alii*, 2000; Carlsson, Wendt, Risberg, 2000; Damasio, 2001; Kornhuber, 1993; Martindale, 1999; Scheibel, 1999); si tratta di potenzialità di funzionamento che si possono presentare con una maggiore o minore efficacia e, in tal senso, assume un ruolo decisivo il fattore educazione, declinato dal punto di vista del modo di pensare se stessi come individui in grado di apprendere e bene e delle emozioni che accompagnano questo genere di pensiero. È evidente che si tratta di un atteggiamento che chiama in causa la compagine identitaria, in cui rientra ciò che ciascuno pensa di saper fare e di essere in grado di imparare, compagine che inizia a delinarsi nelle prime forme di interazione familiare, sulla base dell'accettazione e dell'accoglienza che il sistema primario è in grado di esprimere. Il "tu sei importante per me" si traduce in "io sono importante" e, se i comportamenti dell'altro vanno in direzione dell'alimentare la spinta biologica a ricercare le migliori condizioni per esistere in maniera piena e libera nei propri ambienti, si attiva un clima di fiducia verso di sé e verso chi di volta in volta accompagna lungo i percorsi del conoscere e del divenire competente. Se viene in qualche modo contenuta la paura che il proprio benessere, inteso come possibilità biologica di essere al mondo in coerenza con la spinta vitale a realizzarsi in pienezza e in autenticità, possa in qualche modo essere messo a repentaglio, il pensiero e le emozioni che lo accompagnano possono aprirsi al possibile e all'incerto; in tal senso, il *possibility thinking* può trovare spazio in menti che non temono di mettere da parte le strade già percorse, di rischiare, di andare controcorrente rispetto a quanto le circostanze suggerirebbero, laddove la "protezione" rispetto a tutto ciò sia costituita da una sorta di porto sicuro in cui si ritiene di poter agire, caratterizzato da una sufficiente integrità del Sé nutrito di benevolenza e, ancora una volta, di fiducia (Craft, 2002, p. 111; Jeffrey, Craft, 2006).

Il cervello viene sollecitato dalle emozioni negative che possono bloccare l'apprendimento; un individuo che ha sviluppato un vissuto formativo costellato di delusioni ed insuccessi non potrà avvalersi di un pensiero e di un sentimento positivi rispetto alle proprie esperienze, né dal punto di vista evidentemente motivazionale né per quanto riguarda gli aspetti procedurali e di setting, in altri termini, un portato esperienziale negativo non può costituire una risorsa per il pensiero creativo. Potremmo dire che, se la creatività ha a che fare anche con l'elaborazione di apprendimenti pregressi in forme nuove, nelle situazioni di disagio dell'apprendere occorre creare nuove condizioni ed assetti relazionali in grado di depotenziare

la negatività verso il proprio futuro di apprendimento e di conoscenza. Un allievo che ha accumulato un persistente senso di frustrazione, di sfiducia nella possibilità di imparare e, giocoforza, di far valere nella propria esistenza conoscenze e competenze legate alla formazione ha bisogno di essere immerso in relazioni educative che possano anche rappresentare fonti e occasioni concrete di riscatto da idee ed esperienze di sé fallimentari.

Su questa linea, il protagonismo dei discenti non riguarda soltanto il porre in primo piano ciò che essi sono in grado di pensare e di organizzare, ma anche le loro storie, questo perché il pensiero creativo richiede ottimismo, curiosità, convinzione di contare, di poter contribuire in maniera sostanziale al proprio processo di formazione. Climi di tipo partecipativo, atmosfere solidali e cooperative, ambienti di apprendimento inclusivi, in grado di accogliere e di restituire, facendola evolvere, la dimensione emotiva, rappresentano contesti idonei al pensiero creativo; in particolare, il sentire l'appartenenza ai luoghi, ai modi e alle forme in cui si compie l'apprendere e l'insegnare consente una piena partecipazione ad una formazione che è co-costruita. In conclusione, il pensiero è creativo quando è libero di essere, senza ostacoli e impedimenti di natura emotiva, relazionale e contestuale; se il pensiero è libero, è anche volto a creare le migliori condizioni di reciproco adattamento per il benessere.

3. La creatività al centro dei processi di orientamento e di socializzazione alla professione

Uno degli obiettivi prioritari del sistema formativo è quello di preparare le nuove generazioni ad affrontare la sfida del cambiamento e della ricerca continua, acquisendo modalità di pensiero svincolate da abitudini e atteggiamenti passivi. Questo tipo di intenzionalità riguarda da vicino la formazione universitaria; si tratta di un tema fortemente intrecciato con quello dell'orientamento alle scelte che necessita di essere analizzato nell'ambito dei processi di socializzazione alle professioni e di costruzione di una nuova cultura del lavoro; in particolare, accade che il rassicurante bisogno di salvaguardare ciò che si è potrebbe rivelarsi un aspetto involutivo al cospetto della forte richiesta proveniente dai contesti di formazione e di lavoro di trovare sempre nuovi modi di essere e nuove progettualità. Si pone come esigenza forte della nostra società il sapersi adattare alla pluralità e assumere su di sé l'habitus del cambiamento come preciso modo di affrontare le esperienze della vita (Lin, 2011). Nella dialettica tra "compimento e ricominciamento" (Cambi, 2007, p. 5) l'esistenza può essere intesa come continuo accoglimento di nuove prospettive identitarie e lavoro di bilanciamento che si realizza nello spazio intersoggettivo tra il Sé e il Sé in divenire. Nello scenario delineato, le potenzialità creative dell'individuo si inscrivono tra le risorse indispensabili per affrontare il disordine e la problematicità dell'esistenza che, nella prospettiva di Bertin e Contini (2004), si alimentano grazie alla divergenza, alla costruttività, alla differenza e alla potenzialità esistenziale¹. Si può, dunque, affermare che il cambiamento è un aspetto centrale nel discorso sull'educabilità dell'uomo e una dimensione decisiva della postmodernità, da declinarsi attraverso processi che possano favorire l'acquisizione della capacità di trasformare se stessi e con essi il mondo (Bertin, 1976). Adottando tale prospettiva teorica, l'orientamento può essere inteso come il processo educativo che consente agli individui di divenire attivi nel cambiamento attraverso l'assunzione di posture critico-riflessive che siano foriere di un istinto generatore (Buber, 2009). Ci si riferisce a quella tendenza naturale al cambiamento che, però, necessita di essere orientata per divenire partecipata e consapevole.

Nello sfondo di una vita liquida e flessibile è alla formazione che spetta il compito di fornire gli strumenti per il proprio progetto di vita puntando su competenze trasversali, che rappresentano chiavi di volta per la costruzione del Sé. Per questo il punto focale riguarda la progettazione di percorsi didattici che possano sostenere lo sviluppo di competenze orientative che contemplino la motivazione ad apprendere, la problematizzazione delle scelte, ma anche delle rappresentazioni del lavoro (Cunti, Priore, 2020b).

Tali premesse aprono alla necessità della diffusione di approcci all'insegnamento basati sull'attivazione

1 La *divergenza* si riferisce alla capacità di ricercare in modo aperto e superare le forme di pensiero convergenti e rigide; la *costruttività* è intesa come il passaggio che conduce la semplice immaginazione a divenire un vero e proprio atto creativo; la *differenza* viene riferita al distanziamento da forme di omologazione e all'espressione della propria unicità; la *potenzialità esistenziale* rappresenta la sintesi e completamento delle precedenti, quale proiezione dell'individuo verso la costruzione di un'esistenza diversa.

di apprendimenti trasformativi e generativi e incentrati sulla formazione di un pensiero critico e creativo. Si evidenzia l'importanza di individuare precise risposte formative che possano contribuire al superamento di quella prevalenza di pensiero pigro, come viene descritta da Bencivenga (2017), che rende l'individuo incapace di analizzare se stesso e il mondo, di progettare e di affrontare in modo costruttivo il cambiamento.

Alla creatività è assegnato un ruolo strategico perché, ponendo in connessione il tema dell'apprendimento efficace con quello dell'*employability*, può rappresentare una specifica attrezzatura mentale, in quanto chiave di volta per il futuro. Quando parliamo di creatività ci riferiamo ad un costrutto ampio ed articolato che potremmo in sintesi riferire alla "capacità di immaginare e ideare modi nuovi e innovativi per affrontare problemi, rispondere a domande o esprimere significati attraverso l'applicazione, la sintesi o il riutilizzo delle conoscenze (WEF, 2016, p. 23). È, infatti, il rapporto con le conoscenze che dovrebbe modificarsi, segnando il passaggio dall'azione ripetitiva al gesto creativo, come direbbe Hannah Arendt (1958). Il legame tra cambiamento, creatività e processi di apprendimento è stringente e si offre come questione ineludibile nel dibattito sulla costruzione dei saperi e delle competenze; la letteratura scientifica già da decenni sottolinea la necessità di una virata verso modelli didattici orientati ad una visione dinamica, trasversale e situata dei saperi, nonché incentrati sull'esperienza e promotori di un agire consapevole e competente (Boffo, Fedeli, 2018; Fabbri, Melacarne, 2015; Fedeli, Grion e Frison, 2016; Kolb, 1984, Wenger, 1998). Le conoscenze vanno manipolate, trasformate e create e l'apprendimento dovrebbe procedere sulla base della produzione piuttosto che della ripetizione. È così che l'apprendimento diventa trasformativo (Mezirow, 2003) e propedeutico alla formazione di identità critiche.

Ritornando alla creatività, è bene sottolineare che non c'è un accordo su cosa essa significhi, soprattutto con riferimento alla professionalità, poiché eterogenee sono le prospettive che vengono adottate per definirne. Può essere utile, ai fini della trattazione, sgombrare il campo da alcune false credenze, che riguardano ad esempio il pensare che la creatività sia connessa all'espressione artistica, che sia legata a menti geniali, che sia il frutto di una intuizione improvvisa o che non possa essere appresa (Resnick, 2018).

Numerose sono le evidenze scientifiche che dimostrano l'impatto positivo della creatività sullo sviluppo professionale (van de Riet, Le Blanc, Oerlemans, 2015; Savickas, 2015; Wilson *et alii*, 2017) e lo stesso vale per i documenti internazionali che la collocano tra le 10 skills più rilevanti per il futuro (WEF, 2016; EC, 2016; 2017). Sono gli stessi studenti universitari a mostrare una buona consapevolezza circa il valore che la creatività riveste nell'ambito delle opportunità professionali e dello sviluppo di carriera (Wilson *et al.* 2017). Tuttavia, bisogna rilevare che il crescente interesse scientifico per il costrutto di creatività stenta a tradursi in pratiche formative consolidate nell'ambito dell'Higher Education (Papaleontiou-Louca *et al.*, 2014) e che la stessa ricerca pedagogica solo negli ultimi anni sta prestando attenzione ai percorsi e alle metodologie che possono incentivare il pensiero creativo negli studenti. L'obiettivo potrebbe essere quello di individuare nella formazione alla creatività un preciso snodo tra il mondo della formazione e le pratiche professionali future.

Un interessante focus di riflessione e di ricerca riguarda le professioni educative, nelle quali la creatività può diventare una chiave di lettura nella costruzione di saperi pedagogici aperti e costruttivi. Dal dogmatismo all'interrogazione, dalla spiegazione geometrica alla comprensione trasformatrice: una creatività pedagogica può compiersi solo mediante il superamento di quell'atteggiamento orientato al far corrispondere le cose allo schema preconstituito, solo mettendo da parte le abitudini nell'apprendimento e rinunciando a prospettive didattiche tutte incentrate sulla convergenza. In questo senso la creatività nelle professioni educative e non solo, può essere definita come uno spazio potenziale, come un metodo e una *forma mentis* che apre le possibilità dell'esperienza umana (Zambrano, 2003). In fondo, l'educazione è ciò che accade ora in un modo, ora in un altro; essa attiva fenomeni mai stabili o codificabili in modo assoluto, motivo per cui i professionisti dell'educazione sono chiamati a costruire identità che si alimentano proprio grazie alla capacità di creare una relazione sempre nuova con le pratiche, di ridefinire in modo creativo rappresentazioni, modelli e strategie. Se si vuole generare saperi pedagogici aperti e individuare nuovi strumenti per ripensare l'educazione e i suoi modelli, è fondamentale porre attenzione ai processi di orientamento alle professioni educative tenendo al centro i nuclei di significato appena discussi. Ciò che abbiamo imparato durante la pandemia Covid-19 è che le istituzioni educative necessitano di nuovi compiti e impegni e che questi sono connessi alla riformulazione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli educatori.

Sul piano applicativo questo richiede di sperimentare occasioni formative per insegnare e imparare la creatività nell'ambito di attività di socializzazione alla professione che siano in primo luogo pensate rompendo con la tradizionale prospettiva individualistica allo studio della creatività (Craft, 2005); non si tratta evidentemente solo di far acquisire conoscenze e *skills* utili alla pratica professionale futura, ma innanzitutto di predisporre percorsi formativi che si prendano cura della costruzione delle identità professionali in un setting che vede il gruppo formativo farsi dispositivo per l'apprendimento. In riferimento alle identità, il lavoro sulle prefigurazioni professionali (Priore, 2021) si presenta molto utile nel sostenere gli studenti a rendere accessibili le proprie conoscenze tacite sulla professione, per trasformarle creativamente in visioni alternative ed integrate anche sul piano personale. Il passaggio che si intende favorire attraverso il dispositivo della creatività è da una prospettiva ingenua e non differenziata della professione ad una matura e critica. Proprio nel campo delle professioni educative capita sempre più spesso che gli studenti intraprendano il percorso di studi con credenze e rappresentazioni già consolidate circa il ruolo che andranno a ricoprire, ma queste ultime il più delle volte rimangono materiale sommerso che agisce a sfavore di una professionalità in movimento. Diversamente, agli studenti dovrebbe esser data la possibilità di sostare criticamente e di osservare in maniera alternativa le dimensioni di significato alla base dei modi in cui si immaginano la professione. L'arricchimento che la formazione universitaria può offrire in termini di orientamento alla professione si gioca proprio sul piano vocazionale e motivazionale, a partire da quello slargamento delle prospettive che solo l'acquisizione di un pensiero creativo può offrire.

Sul piano delle pratiche può risultare utile citare il lavoro di ricerca di Resnick (2018), il quale sostiene che il successo degli studenti è legato alla possibilità di sviluppare lo spirito creativo e innovativo. A partire da questo presupposto lo studioso individua la necessità di formare una nuova categoria di studenti "X" capaci di sviluppare idee, obiettivi, strategie e opportunità per se stessi e per le loro comunità, studenti "pronti a correre rischi e a provare cose nuove" (Resnick, 2018). Con questo obiettivo, lo studioso costruisce un modello che ha definito "spirale del processo creativo", nel quale individua e descrive gli elementi indispensabili per attivare la produzione del nuovo. Si tratta delle quattro "P", che si riferiscono rispettivamente a *peer, play, project, passion*². Il processo delineato da Resnick è pensato come un processo sociale e cooperativo, che si compie secondo il ciclo: immaginare, creare (tradurre l'idea immaginata in azione), giocare (sperimentare e giocare con le creazioni), condividere (cooperare) e riflettere (valutare il processo e i suoi esiti) secondo un approccio *playful learning*.

Nell'esaminare brevemente come i contesti della formazione possono "insegnare" la creatività, sono venute a delinarsi alcune costanti che possono configurarsi come presupposti alla progettazione di percorsi formativi volti a preparare gli studenti a creare e ri-creare continuamente la professione. Sebbene la creatività rappresenti nell'*Higher Education* una questione aperta, in fase di esplorazione e rispetto alla quale molto ancora è da costruire, l'ipotesi ivi sostenuta è che i modi di apprendere che vengono proposti diventano fonti di orientamento per la professione e per la vita e che la creatività può svolgere un ruolo principale per il futuro dei singoli e delle collettività; ma questo dipende fortemente dalle finalità che la formazione universitaria vuole porsi.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1958). *The human condition*. U.S.A.: The University of Chicago.
- Ashby G. F., Isen A. M., Turken A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Ashby G. F., Valentin V. V., Turken A. U. (2002). The effects of positive affect and arousal on working memory and executive attention: Neurobiology and computational models. In Moore S., Oaksford M. (Eds.), *Emotional cognition: From brain to behaviour* (pp. 245-287). Benjamins.
- Batini F. (2016). Insegnare e valutare per competenze. *I Quaderni della ricerca*, 31. Torino: Loescher.
- Bencivenga E. (2017). *La scomparsa del pensiero. Perché non possiamo rinunciare a ragionare con la nostra testa*. Milano: Feltrinelli.

2 Il modello delle quattro "P" si articola attorno ai concetti di *pari, gioco, progetto e passione*.

- Bekhtereva N. P. *et alii* (2001). Study of the brain organization of creativity: III. Positron-emission tomography data. *Human Physiology*, 27, 390-397.
- Bertin G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Boffo V., Fedeli M. (2018). *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Buber M. (2009). *Discorsi sull'educazione*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2007). Introduzione. In Cambi F., Bugliani A., Mariani A., *Ortega y Gasset e la Bildung*. Milano: Unicopli.
- Carlsson I., Wendt P. E., Risberg J. (2000). On the neurobiology of creativity: Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873-885.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft A. (2002) *Creativity and early years education*. Continuum.
- Cunti A., Priore A. (2020a). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A., Priore A. (2020b). Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training. *Educational Reflective Practices*, 2, 178-195.
- Damasio A. R. (2001). Some notes on brain, imagination and creativity. In Pfenninger K. H., Shubik V. R. (Eds.), *The origins of creativity* (pp. 59-68). Oxford University Press.
- Damasio A. R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Davidson J. E., Sternberg R. J. (1998). Smart problem solving: how metacognition helps. In Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A. C., *The educational psychology series. Metacognition in educational theory and practice* (pp. 47-68). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- European Commission (2016). *Communication From The Commission To The European Parliament*. The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Strasbourg (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0739&from=LT>).
- European Commission (2017). *White Paper On The Future Of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025*. Bruxelles. (https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf)
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedeli M., Grion V., Frison D. (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Federighi P. (2006). *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*. Roma: EDUP.
- Feldhusen J. F., Goh B. E. (1995). Assessing and accessing creativity: an integrative review of theory, research, and development. *Creat. Res.*, 8, 231-247.
- Immordino – Yang M. H. (2017), *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Jeffrey B., Craft A. (2006). Creative learning and possibility thinking. *Creative learning practices: European experiences*, (pp. 73-91). Draft Paper for BERA Conference 2003.
- Kaufman J.C., Beghetto R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kornhuber H. H. (1993). Prefrontal cortex and homo-sapiens-on creativity and reasoned will. *Neurological Psychiatry & Brain Research*, 2, 1-6.
- Lin Y. (2011). Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155.
- Martindale C. (1999). The biological basis of creativity. In Sternberg R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Papaleontiou-Louca E. *et alii* (2014). Teaching for Creativity in Universities. *Journal of Education and Human Development*, 3, 4, 131-154.
- Priore A. (2021). Orientarsi nella professione. Le forme della prefigurazione del lavoro in un gruppo di studenti di scienze della formazione primaria. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1713-1720). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Resnick M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.

- Savickas M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129-143). American Psychological Association.
- Scheibel A. B. (1999). *Creativity and the brain*. Available at <http://www.pbs.org/teachersource/scienceline/archives/sept99/sept99.shtm>
- Smith J. A. (1975). *Creative teaching of reading in the elementary school*. Allyn and Bacon.
- Stanghellini G. (2017). *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In Sternberg R. J. (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- van de Riet J. J., Le Blanc P. M., Oerlemans W. G. (2015). *Leadership and job crafting: Relationships with employability and creativity*. Unpublished master thesis.
- Striano M., Oliverio S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *Metis. Mondi educativi. Temi immagini suggestioni*, II, n. 1.
- Verdelli C. (2021). "Una generazione interrotta: chi pensa ai nostri ragazzi?", 11 gennaio 2021, <https://www.corriere.it/opinioni>.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson C. et alii (2017). How to develop creative capacity for the fourth industrial revolution: creativity and employability in higher education. In F. Reisman (ed.), *Creativity, Innovation and Wellbeing*. KIE Conference Publications.
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Global Challenge Insight Report.
- Zambrano M. (2003). *Note di un metodo*. Napoli: Filema.



LESSICO PEDAGOGICO

Riduzione del danno

Luca Decembrotto

Researcher on Didactics and Special Pedagogy | Department of Education studies | University of Bologna (Italy) | luca.decembrotto@unibo.it

Harm reduction

Riduzione del danno

La riduzione del danno (in inglese *harm reduction*) è una strategia di intervento sviluppatasi in Europa nella prima metà degli anni '80 per contenere gli effetti negativi e i rischi correlati al consumo di sostanze psicoattive. Ciò che rappresenta desta grande interesse per le pratiche educative di strada o rivolte ai fenomeni di marginalità. Le sue origini risalgono ai primi programmi di prevenzione nati in alcune grandi città nord europee, ad Amsterdam (Paesi Bassi) e a Liverpool (Regno Unito), in risposta al rapido aumento del numero di giovani consumatori di eroina (Marlatt, 1996), al tempo considerato uno dei comportamenti più a rischio associati alla diffusione dell'HIV/AIDS (Riley, O'Hare, 2000). Tali programmi furono implementati per creare un'alternativa alle politiche di contrasto alle droghe, di proibizione legale ("tolleranza zero") e di totale astinenza (Riley, O'Hare, 2000), sostituendo le priorità di lotta alla sostanza e all'illegalità con la centralità della persona, dei gruppi e della loro salute. Per alcuni autori la riduzione del danno è essa stessa un obiettivo per le politiche e per i programmi riguardanti il consumo (Inciardi, Harrison, 2000; Reuter, MacCoun, 1996; Riley *et alii.* 1999): lo scopo è diminuire il danno correlato all'uso di sostanze in termini sanitari, economici e sociali (si pensi ai processi di marginalizzazione, di stigmatizzazione o di criminalizzazione), senza ridurre necessariamente il consumo di sostanze. Partendo da una serie di presupposti, che in ogni società ci sia un certo livello di consumo, che alcuni individui mettano in atto comportamenti ad alto rischio senza essere disposti o in grado di astenersi e, in conclusione, che non esistano metodi universalmente risolutivi, l'originalità di questo approccio si esprime nella "adozione di una strategia pragmatica di contenimento, che non esclude interventi ulteriori (purché improntati al rispetto del tossicodipendente e al riconoscimento dei suoi diritti fondamentali) ma non li postula come necessario sviluppo" (Pepino, 2000, p. 675). In tal senso, la riduzione del danno e i trattamenti terapeutici non sono strategie opposte, né dovrebbero essere rappresentati come antagonisti.

In letteratura sono presenti più definizioni e interpretazioni di riduzione del danno, tuttora oggetto di intenso dibattito in ambito scientifico (Inciardi, Harrison, 2000) all'interno di tensioni concettuali non ancora risolte (Jiao, 2019); similmente le applicazioni di questa strategia sono molteplici, anche nel contesto italiano (Nistri, 2020). È tuttavia possibile individuare alcune caratteristiche distintive, tra cui qui si valorizzano il pragmatismo, i diritti umani e l'attenzione al danno (Riley, O'Hare, 2000). Il pragmatismo consiste nel prendere in considerazione il punto di vista del consumatore, al fine di comprenderne il com-

portamento, aumentando la consapevolezza che per questi l'uso delle sostanze implica sia rischi sia benefici; in forza di ciò, per la comunità la riduzione del danno può essere un'opzione più fattibile rispetto a una strategia finalizzata a eliminare completamente il consumo. Ai diritti umani è associata la necessità del riconoscimento della dignità della persona e del rispetto dei suoi diritti, che comportano l'accoglienza della scelta del consumatore e delle sue decisioni come un dato di fatto; a livello operativo ciò si traduce per quanto possibile in un approccio non giudicante rispetto al suo stile di vita, una sospensione del giudizio, esercitando un posizionamento distante dalla condanna, ma nemmeno necessariamente promotore della fine del proibizionismo o della liberalizzazione di tutte le sostanze (Nistri, 2020). L'attenzione al danno si esprime nei termini di contenimento degli effetti negativi del consumo di sostanze, come già ricordato, sul piano sanitario, economico e sociale. La strutturazione di una strategia così orientata comporta la mancanza di condizioni o la quasi assenza di filtri per l'accessibilità, un presupposto definito "bassa soglia d'accesso": si intende incontrare le persone "dove queste si trovano", specialmente nei contesti informali, al di fuori dei setting dei servizi tradizionali, spesso troppo rigidi o percepiti come tali da chi vive situazioni di marginalità; inoltre, si occupa della cura dei rapporti interpersonali, della sensibilizzazione e dell'informazione, dell'accompagnamento e della strutturazione di percorsi più complessi, qualora richiesti.

Questo approccio, nato per garantire la qualità e l'integrità della vita umana in tutta la sua complessità, iscrive tra le proprie pratiche più diffuse la distribuzione e lo scambio di strumenti utili all'iniezione come siringhe o aghi (*needle and syringe programmes*, NSPs), la distribuzione di profilattici, l'accessibilità allo naloxone – un farmaco antagonista degli oppioidi in grado di invertire gli effetti dell'overdose –, l'analisi chimica delle sostanze (*drug checking*), pratiche concepite al fine di ridurre le morti per overdose o di contenere le infezioni da HIV, HCV e altre malattie trasmissibili per via sessuale o mediante pratiche di iniezione non sterile. Non può, tuttavia, essere ridotto a una semplice operazione di "distribuzione di" o di "accesso a" materiali per la pratica del consumo "consapevole" (Nistri, 2020). Il suo ambito applicativo supera, infatti, i confini del consumo di sostanze (eroina, alcol, tabacco, ecc.) e coinvolge anche altre popolazioni presenti in contesti urbani e legate alla prostituzione, all'emarginazione della vita in strada oppure al consumo "invisibile" in contesti di divertimento giovanile o durante i grandi eventi (*rave, free party, discoteche*, ecc.), per fare qualche esempio. La prospettiva della riduzione del danno ha, in tal modo, coinvolto una eterogeneità di attori – professionisti, attivisti, *peer*, ecc. – dando prova di grande plasticità concettuale e pratica (Tammi, 2004; Nistri, 2020), condizionando perfino le professioni educative. In relazione a queste ultime, la riduzione del danno ha orientato e "contaminato" i percorsi di educativa di strada, di mediazione sociale, di sviluppo di comunità (Del Gottardo, 2009; Paroni, 2003; 2004), paradigmi metodologici diversi che nelle esperienze pratiche appaiono più sfumati della loro modellizzazione teorica (Nistri, 2020; Paroni, 2003; Tammi, 2004). La filosofia della riduzione del danno e della limitazione dei rischi – continuamente ripensata e prodotta in nuove forme – è stata determinante nel promuovere il riconoscimento dello status di cittadino delle persone o dei gruppi marginali; nel tutelare la dignità sottratta da approcci stigmatizzanti; nel garantire una maggiore sicurezza per la salute, la qualità della vita e le potenzialità delle relazioni sociali; nell'incentivare la responsabilizzazione in relazione alle azioni compiute, basate su scelte libere e consapevoli, senza associare a queste giudizi morali; nel rimuovere i vincoli per l'accesso ai servizi. Le prassi trasversali ai diversi modelli possono così risultare rafforzate in almeno tre dimensioni. È promossa l'idea di una radicale prossimità, secondo l'esercizio operativo dell'abbassamento della soglia di accesso, valorizzando la dimensione dell'"esserci" e costruendo l'occasione di una (ri)apertura dei contatti tra la persona, il gruppo e il sistema dei servizi. È accresciuta l'attenzione ai processi evolutivi delle persone e dei gruppi secondo la logica della cura relazionale, per educare al prendersi cura di sé (e degli altri) in termini di salute e di benessere. È valorizzata la proposta relazionale e la costruzione di rapporti e legami di fiducia, anche quando vissuti all'interno di contesti informali e destrutturati.

La strategia della riduzione del danno trova spazio anche in paradigmi metodologici più recenti, come nel caso dell'*housing first approach* (Henwood, Tsemberis, Padgett, 2018; Zenarolla, Molinari, 2018), un programma nato a New York per rispondere alle necessità della popolazione senza dimora più esclusa, con problemi acuti o cronici di salute fisica, esacerbazione dei sintomi psichiatrici, consumo di alcol e/o altre sostanze psicoattive e una maggiore probabilità di vittimizzazione e incarcerazione (Tsemberis, Eisenberg, 2000). Ideato per la (rapida) uscita dalla vita di strada, Housing first ha assunto una prospettiva basata sulle evidenze (*evidence-based practice*), cercando di dare risposte anche a quelle persone senza dimora non in grado di superare – quantomeno in un dato momento – né l'abuso, né il consumo problematico di

alcol o incapaci di intraprendere un percorso sanitario terapeutico. In forza di ciò, la riduzione del danno è stata inserita tra i principi chiave¹ di Housing first (Pleace, 2016; Tsemberis, 2010) come obiettivo integrato ad altri propositi metodologici, per sviluppare una sinergia in grado di modificare le pratiche, rendendole più aderenti ai bisogni delle persone inserite nel programma, secondo un'ottica evolutiva dalle potenzialità ancora da esplorare (Andvig, Sælør, Ogundipe, 2018; Kerman *et alii*, 2021). L'alloggio non viene messo in discussione anche qualora l'obiettivo dell'astinenza non sia raggiunto; inoltre, a chi entra in questo programma è riconosciuta la possibilità di determinare il tipo e il grado di intensità degli interventi a lui/lei dedicati, fino al poterli rifiutarli completamente, poiché il modello contempla l'accettazione radicale del punto di vista dell'altro. In tal senso si può parlare di una pratica educativa trasformata dall'incontro con la riduzione del danno, con cui viene consolidata la ricerca di soluzioni creative alle sfide della vita (Tsemberis, Eisenberg, 2000), a partire dalla strategia relazionale anteposta ad altri possibili obiettivi. Ogni ricaduta non si tradurrà nella perdita o messa in discussione dell'abitazione, riconosciuta come diritto, ma verrà trasformata nell'occasione per rileggere altri progressi fatti verso un maggiore controllo della propria vita e l'incremento del *self-empowerment*.

Riferimenti bibliografici

- Andvig E. S., Sælør K. T., Ogundipe E. (2018). Harm reduction in a Norwegian housing first project: A qualitative study of the treatment providers' practice. *Advances in Dual Diagnosis*, 11(1), pp. 4-15.
- Del Gottardo E. (2009). Progettazione per l'educatore di strada. Il modello generativo. In N. Paparella (ed.), *Il Progetto educativo* (pp. 94-120). Roma: Armando.
- Henwood B. F., Tsemberis S. J., Padgett D. K. (2018). *Housing First. Una storia che cambia le storie*. Milano: Franco Angeli.
- Inciardi J. A., Harrison L. D. (eds.) (2000). *Harm reduction. National and international perspectives*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jiao S. (2019). Harm reduction: Philosophical drivers of conceptual tensions and ways forward. *Nursing Inquiry*, 26(2), e12286.
- Kerman N., Polillo A., Bardwell G., Gran-Ruaz S., Savage C., Felteau C., Tsemberis S. (2021). Harm reduction outcomes and practices in Housing First: A mixed-methods systematic review. *Drug and alcohol dependence*, 228, 109052.
- Marlatt A. (1996). Harm reduction: Come as you are. *Addictive Behaviors*, 21(6), pp. 779-788.
- Nistri G. (2020). Paradigmi di prossimità. Esperienze etnografiche nei servizi di Riduzione del danno. *AM. Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, 21(50), pp. 451-480.
- Paroni P. (2003). Politiche sociali e devianza: il lavoro di strada tra controllo sociale e promozione. *Studi di Sociologia*, 41(4), pp. 481-506.
- Paroni P. (2004). *Un posto in strada. Gruppi giovanili e intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Pepino L. (2000). Riduzione del danno: aspetti generali e impatto con la giurisdizione. *Questione giustizia*, 4, pp. 674-688.
- Pleace N. (2016). *Housing first guide Europe*.
- Riley D., e O'Hare P. (2000). Harm reduction: History, definition, and practice. In J. A. Inciardi, L. D. Harrison (eds.), *Harm reduction: National and international perspectives* (pp. 1-26). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Riley D., Sawka E., Convey P., Hewitt D., Mitic W., Poulin C., Room R., Single E., Topp J. (1999). Harm Reduction: Concepts and Practice. A Policy Discussion Paper. *Substance Use and Abuse*, 34(1), pp. 9-24.
- Tammi T. (2004). The Harm-Reduction School of Thought. Three Fractions. *Contemporary Drug Problems*, 31(3), pp. 381-399.
- Tsemberis S., Eisenberg R. F. (2000). Pathways to housing: Supported housing for street-dwelling homeless individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric services*, 51(4), pp. 487-493.
- Tsemberis S. (2010). *Housing First: The Pathways model to end homelessness for people with mental illness and addiction*. Center City (MN): Hazelden Press.
- Zenarolla A., Molinari P. (2018). *Prima la casa. La sperimentazione Housing First in Italia*. Milano: FrancoAngeli.

1 Gli otto principi chiave includono il riconoscimento del diritto alla casa, la separazione tra abitazione e trattamento, la riduzione del danno, la scelta e il controllo sulla propria vita, il coinvolgimento attivo del partecipante al programma senza coercizioni, la progettazione individualizzata, l'orientamento al recovery, il supporto flessibile per tutto il tempo necessario.



L'OPINIONE

Se dalle tragedie si può crescere.

Implicazioni, ragioni e pratiche d'accoglienza dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra

Luca Agostinetti

Associate Professor of Education and Intercultural Education | Department Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology – FISPPA | University of Padova (Italy) | luca.agostinetti@unipd.it

If one can grow from tragedy.

Implications, reasons and practices for the reception of Ukrainian children who fled the war

La questione dell'accoglienza dei bambini ucraini che la guerra impone sulla nostra attualità, svela un lato umanissimo – e pertanto ambivalente e non di rado drammatico – del mondo che abbiamo creato e in cui viviamo.

Dalla fine del febbraio di questo 2022, ancora alle prese con la faticosa uscita dall'emergenza sanitaria da Covid-19, siamo stati scossi – come europei e come italiani – da quanto credevamo non fosse possibile, non “in casa nostra”: una guerra. Lo shock, lo sdegno, la preoccupazione sono state e sono ancora altissime; eppure, non è all'idea di guerra in sé che ci scuotiamo sgomenti, ma di una guerra a noi prossima. Viviamo – e abbiamo ben contribuito a crearlo – in un mondo globalizzato, ma non siamo disposti a raccogliere tutte le conseguenze di questo intricato reticolo che rende il pianeta un unico (fragile e cangiante) sistema, sotto il quale l'erigere di ogni confine – sciagurata tendenza oggi in pericoloso aumento, come segnala Ambrosini (2022) – rischia d'esser tanto dannoso quanto vano.

Non vogliamo affatto additare ad ipocrisie di sorta; al contrario, la guerra fattasi vicina ci dà la possibilità d'esser vista, rendendoci finalmente *visibile* la sua inumanità, le sue crudeli conseguenze senza che possano più “scivolare via”, come direbbe Šklovskij (1919/2003), sotto l'insensibile sguardo dell'abitudine variabilmente mediata (da social, televisione, giornali, internet...), ed essere ridotte ad etichette così consuete da non significar davvero più nulla. Ora le trite categorie di esiliato, profugo, rifugiato possono restituirci la loro drammatica carica di umanità, facendosi visibili nei volti dei bambini ucraini che fuggono dalla devastazione della guerra.

Si tratta di non rifuggire questo sguardo, ma al contrario di trattenerlo per far sì che ci interroghi. In particolare, la pedagogia e tutte le sue declinazioni professionali (dall'insegnante al ricercatore, dall'educatore all'animatore) non possono che sentirsi chiamate in causa di fronte a questa occorrenza. L'emergenza rimette al centro – verrebbe da dire, “risveglia” – lo slancio educativo di accoglienza verso il bisognoso, attestando una capacità responsiva davvero lodevole tanta è stata la reazione subitanea e accorata giunta dalla scuola, dal privato sociale e anche dall'università. Ma reazione e azione non sono la stessa cosa, ed è giunto il momento – terminata la fiammata iniziale – di trovare senso, intelligenza ed energie per alimentare il fuoco di un'azione che purtroppo, potrebbe richiedere tempi non così brevi come ci augureremmo.

Si tratta allora, forse, di rinvenire quelle radici profonde d'ordine pedagogico che ci fanno sentire che la questione dei bambini ucraini fuggiti dalla guerra, semplicemente, ci riguarda. Una prima riflessione non è su di noi, ma sull'Altro che ci interpella. La vicinanza del conflitto, la diretta implicazione europea, la familiarità dei volti di quei bambini che dalla guerra sono dovuti fuggire e che, nel colpo d'occhio di

chi entra in una qualsiasi aula in cui sono accolti, si confondono tra gli altri bambini deve servire per renderci più sensibili verso tutti i bambini scappati, esiliati, rifugiati e profughi, facendo sì che i primi siano d'appello anche per i secondi, poiché non è né ragionevole né etico pensare – come invece tendiamo più o meno inconsapevolmente a fare – che possano esistere davvero profughi di serie A e di serie B.

Ancora in termini più fondamentali, come ci aiuta a fare Milani (2022), dobbiamo ricordare che i bambini che arrivano dall'Ucraina sono innanzitutto bambini. La drammaticità dello strappo che hanno subito non ci deve far perdere di vista questo prezioso assunto ontologico: vederli, pensarli, accostarsi a loro come bambini ci deve aiutare dal non cadere nella *capture* istituzionale (Lacharité, 2017) – ovvero all'incasellarli nei nostri dispositivi speciali per l'emergenza –, e nemmeno far perdere il “principio della personalizzazione” (Ius, Agostinetto, Milani, 2022): per quanto accomunati da una tragedia che facilmente ci spinge a pensarli come una categoria compatta, dobbiamo ricordare che ogni bambino e bambina è unico, e come tale deve essere riconosciuto, accolto, ascoltato ed educato.

Un terzo aspetto riguarda il fatto che la pedagogia, proprio di fronte alla loro violazione, deve ribadire con forza che l'unica via legittima e umana è quella dei diritti (su tutti, in questo caso, quelli della CRC, *Convention on the Rights of the Child*), dove la loro determinazione e garanzia è un nostro dovere civile, nient'affatto scontato, purtroppo. Non basta sancire o richiamare ai diritti, è necessario educare ai diritti e realizzare percorsi che li traducano nella pratica, nella quotidianità, nella vita in carne ed ossa delle persone, anche quella dei bambini ucraini che fuggono dalla guerra.

Allora mi pare possano essere due le direzioni che possono aiutarci a crescere (come educatori e come cittadini) in questa emergenza. La prima è quella della concretezza, della cura di quei 27.506¹ bambini inseriti nel nostro sistema scolastico in poco più di tre mesi. Su questo, sono facilmente reperibili bellissime esperienze di impegno educativo, di inventive attività didattiche, di accortezze per l'inserimento, di attenzione ai legami famigliari, di cura sugli aspetti di trauma, di promozione delle risorse tra pari, di tessitura di nuovi legami comunitari, di lavoro sulla continuità educativa, sulla pedagogia del rientro e molto altro.

La seconda direzione è quella della capacità di pensiero, per un passo in avanti nella cultura pedagogica e civile del nostro Paese. Non mi permetto di dir nulla su ciò, ma scomodo un pensatore scomodo come Derrida, il quale nella sua riflessione sull'ospitalità (e sull'ospitalità assoluta – 1997) ci mostra – mi pare – anche che cosa ci sia alla radice dell'istanza di accoglienza di cui stiamo parlando. Con le sue parole, “l'ospitalità è la cultura stessa e non è un'etica fra le altre. Nella misura in cui tocca l'*ethos*, cioè la dimora, l'esser presso di sé, il luogo del soggiorno familiare quanto il modo di esserci, il modo di rapportarsi a sé e agli altri, gli altri come ai propri o agli estranei, l'*etica è ospitalità*, è da parte a parte coestensiva all'esperienza dell'ospitalità, in qualunque modo la si apra o la si limiti” (2005, p. 57).

Ecco, se sapremo agire concretamente nell'accoglienza, trovando il senso profondo per farlo, possiamo forse sperare di poter imparare anche da tragedie come questa. E se il mondo che ha portato a questa guerra è quello che noi stessi abbiamo creato, forse come educatori e pedagogisti possiamo essere tra quelli che di più potranno contribuire a crearne uno un po' migliore, più giusto per tutti i bambini. E forse è quello che già sta succedendo in tante nostre classi scolastiche e quartieri e famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2022). Confini contesi: chiusure selettive e iniziative solidali. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília*, v. 30, n. 64, abr. 2022, pp. 23-42
- Derrida J. (2005). *Cosmopoliti di tutti i paesi, ancora uno sforzo*. Napoli: Cronopio.
- Derrida J., (1997). *Sull'ospitalità*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Ius M., Agostinetto L., Milani P. (2022). Accompagnare i bambini ucraini in nuovi percorsi educativi. Reimmaginare insieme i nostri futuri prossimi. *Quaderni di pedagogia della scuola 2*, giugno 2022, pp. 81-89.
- Milani P. (2022). *Come organizzare l'accoglienza dei bambini ucraini dal punto di vista della tutela dei minori?* <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/lavoro-sociale/come-organizzare-accoglienza-dei-bambini-ucraini/>
- Šklovskij V. B. (2003). L'arte come procedimento. In T. Todorov (a cura di), *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico* (pp. 73-94). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1919).

1 Dato del Ministero al 13.06.22, rinvenibile nell'utilissima pagina <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/>



Recensioni

FABIO COMUNELLO, MARZIA SETTIN
Disabilità e bellezza. Generare significato nella relazione con l'altro
(con la presentazione di Gian Antonio Stella)
Erickson, Trento 2021, pp. 196

La pratica pedagogica richiede di essere permeata da *Bellezza*: una parola, per sua natura, camaleontica e che non si presta a definizioni univoche. Nel testo di Fabio Comunello e Marzia Settin la *Bellezza* viene esplorata nelle sue molteplici declinazioni all'interno delle pratiche pedagogiche, specialistiche e riabilitative che caratterizzano i vissuti delle persone con disabilità. Lo scritto raccoglie alcune testimonianze di operatori del centro diurno «Le Carubine» – situato nel complesso monumentale di Villa Angaran San Giuseppe (Bassano del Grappa – Vi) – e tesse un elogio della *Bellezza*, intesa come componente essenziale e contesto privilegiato per un'autentica pratica di cura. Il testo si rivolge, in particolar modo, a educatori professionali, operatori socio sanitari e pedagogisti.

Nella prima parte del libro “La *Bellezza* nella relazione che cura” gli autori si fanno portavoce dell'importanza di ricercare la *Bellezza* nei piccoli, ma *extra-ordinari*, dettagli che adornano il quotidiano. Purtroppo, i percorsi e i contesti progettati per le persone con disabilità non sempre sono attraversati da *Bellezza*. La causa principale di tale mancanza può essere ricercata nell'attuale rappresentazione sociale della disabilità, che la esclude dalle possibilità di sperimentare e di realizzare *Bellezza*. Per tentare di decostruire lo stigma che imprigiona le persone con disabilità nell'immobilismo è essenziale che la progettualità dei professionisti che, a vario titolo, sono coinvolti nella relazione di cura sia orientata ad «abilitare» alla *Bellezza*. Ricercare e percorrere la «via della *Bellezza*», facendo sì che essa permei le azioni e i contesti anche laddove siano presenti limiti e menomazioni, significa salvaguardare la dignità di tutti senza distinzioni. Gli autori riflettono sulla *Bellezza* racchiusa nei dettagli delle reazioni e relazioni quotidiane delle persone con disabilità complesse e incoraggiano i professionisti della cura a lasciarsi sorprendere, a osservare la realtà ponendo lo sguardo sui piccoli gesti per scovare in ognuno di essi nuove chiavi di comunicazione, scambio e interpretazione. La *Bellezza* può germogliare nella sospensione del giudizio che rende possibile la sinergia d'intenti tra colleghi; in ogni progettazione calibrata sulle esigenze di benessere altrui; nelle scoperte non previste che aprono l'orizzonte a possibilità future. Se si sostengono il protagonismo e l'autodeterminazione delle persone con disabilità, con la consapevolezza che anche “da mani brutte possono nascere cose belle” (p. 59), si compiono i primi necessari passi verso un cambiamento di prospettiva che rifiuti la dicotomia tra le parole disabilità e *Bellezza*.

Nella seconda parte del libro “La ricerca della *Bellezza*” sono presentate varie esperienze progettate dagli operatori del centro diurno e alcune storie di fioritura delle persone con disabilità complesse che lo frequentano. Ciò che emerge limpidamente dalle parole degli autori è l'importanza di aprire il centro al ter-

ritorio, accettando il *rischio* che deriva dall'imprevedibile "come elemento fondamentale di spazio per la sperimentazione per la disabilità" (p. 73). L'apertura al territorio crea opportunità e può avvenire sia attraverso progetti ad hoc, sia attraverso il riconoscimento degli oggetti prodotti dalle persone con disabilità, in occasione dei percorsi di *operosità concreta*. L'*operosità concreta* si realizza attraverso la proposta di attività di progettazione e di costruzione aventi un obiettivo reale. Gli operatori predispongono le attività tenendo conto delle capacità individuali di ogni persona con disabilità e ponderando, sulla base di queste ultime, i vari gradi di partecipazione attiva possibili. Gli oggetti, nuovi o restaurati, diventano strumenti di mediazione con il territorio, acquisendo un inestimabile valore relazionale. Tutte le esperienze che hanno permesso la *contaminazione positiva* tra il "dentro" e il "fuori" hanno dimostrato come anche le persone con disabilità complesse possano non solo sperimentare la *Bellezza*, ma generarla, creando "occasioni di benessere ed emozioni per altre persone" (p. 111).

Affinché vi sia *Bellezza* anche nell'imprevisto è fondamentale che vi sia un'alleanza resistente tra professionalità diverse. Questa alleanza dovrebbe essere finalizzata a raggiungere – attraverso proposte rispettose, creative e inusuali – i medesimi scopi: primi tra tutti la dignità e il benessere di ogni persona. In conclusione, dinnanzi all'indifferenza e alle semplificazioni, gli autori riflettono sull'importanza di rivendicare il diritto alla *Bellezza* per tutti lasciando che essa invada "il nostro pensare, agire, progettare, insegnare, educare, abilitare, immaginare..." (p.123).

[di Sara Marchesani]

DOCUMENTARIO DI VICTORIA FIORE

Nascondino

Anno di produzione: 2021 – Durata: 85' – Generi: sociale
Paese: Italia/UK – Produzione: My Accomplice, Bronx Film

The documentary *Hide and Seek* (*Nascondino*) by Victoria Fiore makes significant contributions to our understanding of the daily reality of living in an environment heavily marked by the presence of mafia, also providing important insights for scholarly studies on this matter. The film, which premiered at last year's London Film Festival, returned to screens at CPH:DOX 2022, Copenhagen International Documentary Film Festival, one of the world's largest documentary film festivals. Inspired by Fiore's 'Fire Games in Naples', the 2017 short film is an immersive and engaging documentary that stands out for its expressive, immersive cinematography and degree of intimacy with the characters within a largely inaccessible world.

By observing everyday life from the perspective of growing up within the Mafia, Fiore's documentary contributes to knowledge and debate on Mafia culture and pedagogy. It also contributes to broadcasting knowledge about new Italian approaches on Juvenile Justice introduced in the last decade in places where children's life is influenced by organized crime. Judges have adopted new measures to guarantee rights and protect children born in family and social contexts marked by the presence of mafia culture (Di Bella, Surace, 2019).

This documentary offers a particular perspective. Fiore adopted the eyes of a child from Quartieri Spagnoli in Naples to tell his story and the phenomenon connected to it.

Entoni is 10 years old and lives with his mother and Gaetano, his younger brother. A small house in the historical centre of Naples, in the Quartieri. A wonderful place in the heart of Napoli, of historical and artistic importance, but also one of the neighbourhoods with a strong Mafia presence.

A noisy and visible presence, as the documentary shows by capturing small fragments of daily life. A cultural and social domination that involves children, like Entoni, in crimes and dangerous situations. Entoni's story is the story of many children who grow up in families and social contexts in which the mafia presence characterises daily life. Children who grow up on the edge of the city, of legality, of their own rights. A border in which Fiore's camera moves, showing a vulnerable family that would like to take care of their children, but does not have the resources to do so.

The mother does not know how to do it: "Entoni is always outside the house, he has to be free, I cannot manage him". While the grandmother, who has known organised crime from close quarters and has been involved in it, 'hopes that Antoni will take a better path than she did'. These two women tell their stories in front of the camera, revealing their suffering and fear for their children, so that they remain involved in their family's common destiny.

A fate that, like Entoni, many children have followed, trapped in a net from which it is very difficult to break free. Fiore's work makes visible the mafia trap and the pedagogy associated with it. A pedagogy geared towards growth in the mafia, which causes loneliness, isolation, and is based on bonds of dependence and loyalty. In which the goal is not the promotion of the novelty that each person brings with them by being born, but the prosperity of mafia interests. A destiny that is all too often intertwined with the lives of children born in vulnerable and highly mafia-dense contexts, especially in southern Italy. This is why the Italian juvenile justice system has adopted alternative treatment measures in cases where in cases where there is a concrete possibility of psychophysical damage to the child's development caused by a family context permeated by mafia culture has been identified. These measures, described in *Hide and Seek*, bring hope of a different future for Entoni and his little brother on the one hand, but they also steer the mistrust of the community, of the family towards a State far from the territory.

The strength of Fiore's work lies in its ability to effectively present multiple aspects of the vulnerability and poverty of social and family contexts permeated by mafia culture. At the same time, *Hide and Seek* offers valuable insights into how children grow up in contexts such as «Quartieri», in Naples, giving them the opportunity to stop and reflect, ask questions, let their dreams emerge, try to listen to their needs. Through precise but discreet documentation, which leaves room for the protagonists to tell their stories, Fiore once again shows how evil is trivial and leads us to question ourselves about the responsibilities of each individual, but above all reflect on the fate of these children. What kind of protection of children's rights can be guaranteed today in the context of families and territories with a high mafia presence?

[di Faustino Rizzo]

